

Conceptos ¹⁰⁰

Dossier

Educar en la era digital: perspectivas para un futuro auténtico

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN

UMSA UNIVERSIDAD
DEL MUSEO SOCIAL ARGENTINO

CONCEPTOS

Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino

Av. Corrientes 1723

C1042AAD – CABA

Tel. (54-11) 5530-7600

Fax: (54-11) 5530-7614

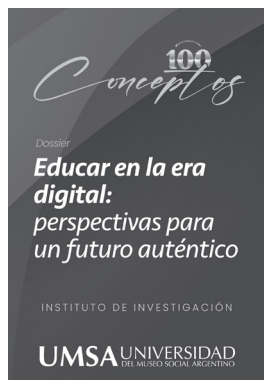
Sarmiento 1565

C1042ABC – CABA

Tel. (54-11) 5217-9401/02

E-mail: conceptos@umsa.edu.ar

Año 100 / Nº 523 / Abril 2025



AUTORIDADES

Rector Emérito

Dr. Guillermo E. Garbarini Islas †

Rector

Dr. Eduardo E. Sisco

Vicerrectorado de Posgrado e Investigación

A cargo del Sr. Rector

Secretario General

Lic. Aníbal C. Luzuriaga

Facultad de Artes

Decana Lic. Alejandra Portela

Facultad de Ciencias Económicas

Decano Dr. Luis del Prado

Facultad de Ciencias Humanas

Decano Lic. Gustavo Mäusel

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Decano Mag. Mariano Cúneo Libarona
(en uso de licencia)

Facultad de Lenguas Modernas

Decana Lic. Fabiana Lassalle

Instituto de Investigación

Director Ernesto R. B. Polotto

Secretaria Académica

Lic. Leandra Martínez Rodríguez

Director de publicación

Dr. Ernesto R. B. Polotto

Secretario de Redacción

Dr. Eduardo Tenconi Colonna

Traductora

Mag. Cristina De Ortúzar

Editor responsable

Museo Social Argentino

Sumario

Editorial

Victoria Ezcurra 7

Rumbo a la transformación digital: estrategias desde la experiencia

María de los Ángeles Antonela Caccianini 13

Transmisión y/o creatividad. Reflexiones sobre los desafíos educativos contemporáneos

Marcelo Cugliandolo 43

MEMTE: un modelo filosófico-pedagógico para el aprendizaje auténtico con IA

Victoria Ezcurra 63

¿Cuánto y cómo usamos la evidencia disponible al tomar decisiones de política educativa? Sobre datos, evaluaciones, sesgos, barreras y facilitadores

Jonathan Modernel 83

Entre Google y langostas: alfabetización informativa y paciencia cognitiva en la era de las pantallas

María Manuel Oviedo 103

El gobierno de la educación: modelos, desafíos y perspectivas

Pedro Schiuma 121

La internacionalización en la formación docente inicial. Lecciones aprendidas durante la pandemia COVID-19 para incorporar competencias globales

Mónica Prieto, Alejandra Vatrano

y Marcela Verzero

143

“Be Right Back”- Black Mirror: reflexiones sobre las tecnologías del duelo en la era digital

Cristina da Rosa y Rodolfo Biquez

171

La responsabilidad por el contenido de los artículos es exclusiva de sus respectivos autores.

Editorial

*Por Victoria Ezcurra**

Es un honor presentar el primer *dossier* de *CONCEPTOS* correspondiente a la Escuela de Educación Gustavo Iaies de la Universidad del Museo Social Argentino en un momento crucial para la educación en Argentina. Este dossier simboliza un compromiso renovado con la misión fundamental de fortalecer nuestra sociedad a través de la educación, entendida no sólo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como un acto transformador que moldea el futuro de nuestra sociedad.

Vivimos en una era de transformación digital que está redefiniendo de manera constante el aprendizaje y la enseñanza. En este contexto, la integración de la inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes está impactando profundamente en la toma de decisiones, ya que exige una concepción renovada de la enseñanza y el aprendizaje. Estos cambios nos invitan a repensar las políticas educativas, considerando las diversas herramientas tecnológicas disponibles y su impacto en la construcción del conocimiento.

Este *dossier* busca ser un espacio de reflexión y diálogo sobre estos temas y ofrecer un marco para explorar el modo en el que la educación puede y debe adaptarse a los desafíos contemporáneos. Esperamos que inspire a docentes, directivos y hacedores de políticas públicas a impulsar su creatividad y a fomentar un aprendizaje que abrace la innovación, la inclusión y

el pensamiento crítico para preparar así a las futuras generaciones para los retos del mañana.

**Directora Ejecutiva Escuela de Educación
"Gustavo Iaes" (UMSA)
Licenciada en Ciencia Política y Magíster en
Administración Pública (UBA)
Experta en Liderazgo Político
(Universidad Complutense de Madrid)
Especialista en Tecnología Educativa
(Instituto Tecnológico de Monterrey)
Profesora Universitaria (UNICABA, UMSA, UNLP)
Gerenta de Educación Digital del Ministerio de
Educación de la Ciudad de Buenos Aires*

Artículos

Rumbo a la transformación digital: estrategias desde la experiencia

Heading towards digital transformation: strategies from experience

Por María de los Ángeles Antonela Caccianini

Resumen

En el mundo moderno, la transformación digital es un proceso clave para la evolución de las organizaciones. En el ámbito estatal, se trata de una estrategia esencial para optimizar procesos, simplificar tareas, mejorar la toma de decisiones y responder de manera más efectiva a las necesidades de la sociedad. Además, esta transformación se suma al desafío de producir datos para diseñar políticas públicas más asertivas, capaces de resolver los desafíos que enfrenta la población. En este marco, el presente artículo ofrece una guía de buenas prácticas para diseñar planes de transformación digital en el sector educativo de la gestión pública. A partir del caso de la Subsecretaría de Tecnología Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, el documento presenta estrategias aplicables a contextos similares. De esta manera, se espera contribuir a una gestión más eficiente y alineada con las demandas del siglo XXI.

Palabras clave: digitalización, tecnología educativa, gestión pública, “despapelización”, modernización

Abstract

In the modern world, digital transformation is a key process for the evolution of organizations. In the public sector, it is an essential strategy to optimize processes, streamline tasks, improve decision-making, and respond more effectively to societal needs. Furthermore, this transformation addresses the challenge of producing data to design more assertive public policies to address the population's challenges. In this context, this paper offers a guide to best practices for designing digital transformation plans in the educational sector of public administration. Using the case of the UndersecretarySubsecretaria for Educational Technology of the Ministry of Education of the City of Buenos Aires, the document introduces strategies applicable to similar contexts. Thus, it aims to contribute to more efficient administration aligned with the demands of the 21st century.

Keywords: *digitalization, educational technology, public management, paperless processes, modernization*

Fecha de recepción: 10-12-2024

Fecha de aprobación: 02-01-2025

Introducción

En la actualidad, la transformación digital es un componente clave para la evolución de las organizaciones públicas y privadas. Más que una simple tendencia, se trata de una estrategia esencial para optimizar procesos, simplificar tareas, mejorar la toma de decisiones y responder de manera más efectiva a las necesidades de la sociedad. En el ámbito estatal, esta transformación adquiere una dimensión

adicional: el desafío de producir datos para diseñar políticas públicas más precisas y efectivas que resuelvan los problemas que enfrenta la ciudadanía.

A partir de ello, el sector público educativo enfrenta un desafío significativo. Adoptar tecnologías digitales no se limita a modernizar sus sistemas administrativos, también implica garantizar que estas innovaciones simplifiquen las tareas cotidianas y optimicen la gestión operativa. En este marco, surge la pregunta que guía este artículo: ¿cómo diseñar un plan de transformación digital para el sector educativo en la administración pública?

Para responder a esta pregunta, el texto examina una serie de buenas prácticas vinculadas al caso de la Subsecretaría de Tecnología Educativa (SSTEDU) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El análisis se centra en su primer año de gestión. A partir de esta experiencia, se identifican elementos clave para diseñar un plan integral que aborde desafíos como la interoperabilidad de los sistemas, la gobernanza de datos, la digitalización de los procesos y la optimización de las tareas. Se incluye una revisión de las estrategias implementadas, los hitos alcanzados y los aprendizajes obtenidos. De esta manera, el documento ofrece una guía práctica para diseñar planes de transformación digital en contextos similares.

La estructura del artículo se organiza de la siguiente manera: primero, se definirá el concepto de transformación digital y su relevancia en el sector público. A continuación, se describirán brevemente la estructura y los objetivos principales

de la SSTEDU. En tercer lugar, se presentarán buenas prácticas para el diseño de un plan de transformación digital en el sector educativo estatal, ilustradas con ejemplos concretos de la experiencia de la SSTEDU. Finalmente, se incluirán reflexiones sobre los aprendizajes obtenidos.

Transformación digital: definición y alcance

El campo semántico de las nuevas tecnologías se caracteriza por su dinamismo y constante evolución, lo que exige que todos los actores involucrados en el proceso de transformación compartan un lenguaje común. En este marco, entendemos por tecnologías digitales a las computadoras, dispositivos portátiles y *software* que destacan por su flexibilidad y por su opacidad. La flexibilidad hace referencia a la capacidad de adaptarse a diversas aplicaciones y contextos, mientras que la opacidad alude a la dificultad de comprender plenamente su funcionamiento interno debido a la complejidad de los algoritmos y procesos subyacentes. Esta definición resulta crucial para delimitar con precisión el alcance del concepto de “transformación digital”.

La transformación digital se define como la integración continua y sostenible de las tecnologías digitales en algunas o todas las áreas de una organización. Este proceso implica la conversión de datos y procedimientos analógicos a formatos digitales y representa una transformación intrínseca orientada por una cultura de innovación. Esta transformación promueve la revisión y el rediseño de los procedimientos internos de la organización, así como de sus interacciones externas. Su objetivo

principal es mejorar la eficiencia operativa y fortalecer la relación con los usuarios. Además, la transformación digital incluye un aspecto esencial: el cambio cultural, concebido como un motor para la reinversión organizacional en su conjunto (Marés et al., 2023).

La pandemia del COVID-19 aceleró significativamente el proceso de transformación digital y lo convirtió en una herramienta esencial dentro de las organizaciones. En paralelo, desde hace años, en el ámbito estatal, cobra fuerza la idea de que los diseños de políticas públicas deben sustentarse en datos para lograr una mayor asertividad en la atención de los problemas que se proponen resolver. Este cambio afecta de manera directa la forma de gestionar el Estado. En este sentido, la transformación digital pública no se limita al desarrollo de aplicaciones o sitios web, sino que abarca una renovación integral de la cultura organizacional, los modelos de gestión y los métodos de trabajo. La tecnología se utiliza para garantizar que las instituciones públicas puedan responder de manera eficiente, transparente y segura a las necesidades de ciudadanos y empresas, transformando la relación entre el Estado y la sociedad (Cubo et al., 2022).

Los procesos de transformación digital en el ámbito gubernamental no escapan al sector de la educación y han sido un tema central de debate a medida que los gobiernos buscan adaptar sus sistemas educativos a la era digital. A nivel global y regional, el sector educativo enfrenta desafíos significativos, especialmente, en términos de eficiencia y equidad (Normén-Smith et al., 2024). Sin embargo, la tecnología tiene un gran

potencial para transformar y optimizar los procesos, al simplificar tareas administrativas, mejorar la gestión de recursos y automatizar funciones clave. De este modo, las innovaciones tecnológicas abren nuevas oportunidades a los sistemas educativos, ya que impactan directamente en la gestión y en la toma de decisiones en todos los niveles.

La Subsecretaría de Tecnología Educativa: innovación y gestión en el ecosistema educativo

La transformación digital en la gestión escolar trasciende la mera modernización de los procesos al fundamentarse en la adopción de buenas prácticas tecnológicas. La alineación estratégica con estas prácticas no sólo garantiza la sostenibilidad de las iniciativas, sino que establece las bases de un ecosistema educativo apto para afrontar desafíos futuros. En este marco, todo proceso de transformación digital en el ámbito público exige una planificación rigurosa y un horizonte definido que oriente su implementación. El caso de la SSTEDU del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires es un ejemplo que ilustra la manera de abordar la transformación digital en el sector público educativo.

Para comprender mejor este caso, es necesario analizar el papel de la SSTEDU dentro del Ministerio. Como área de servicios, la Subsecretaría tiene la misión de implementar y desarrollar soluciones informáticas que agilicen y optimicen la gestión educativa. Sus acciones están dirigidas a respaldar tecnologías en el sistema educativo, generar infraestructura tecnológica, brindar conectividad,

desarrollar herramientas informáticas y mejorar los procesos tanto en las escuelas como en el propio Ministerio.

La Subsecretaría se estructura en dos Direcciones Generales, cada una con dos Gerencias Operativas. La Dirección General de Proyectos y Tecnología Educativa (DGPTE) se encarga del desarrollo, implementación y mantenimiento de herramientas digitales para la comunidad educativa y el Ministerio de Educación. Esta Dirección incluye la Gerencia Operativa de Planeamiento y Administración de Proyectos (GOPAP), que gestiona los sistemas de estudiantes, y la Gerencia Operativa de Desarrollo Docente (GODD), que se ocupa de los sistemas destinados al personal docente.

Por otro lado, la Dirección General de Sistemas de Gestión Escolar (DGSGE) diseña y ejecuta proyectos tecnológicos, tanto internos como en colaboración con otras áreas del Ministerio. También gestiona la conectividad, el equipamiento y el soporte técnico de todos los establecimientos educativos de la Ciudad. Dentro de esta Dirección, se encuentran la Gerencia Operativa Plan Sarmiento (GOPS), dedicada a la entrega y gestión de equipamiento tecnológico; y la Gerencia Operativa de Soporte Técnico a Establecimientos (GOSTE), encargada de brindar asistencia a las instituciones en cuestiones tecnológicas.

Desde el inicio de la gestión en diciembre de 2023, se ha priorizado disponer de personal idóneo y capacitado. Dada la naturaleza del sector, la incorporación y retención del talento en áreas de

tecnologías de la información representa un desafío clave. No es posible liderar una transformación digital sin los recursos humanos adecuados. Por ello, resulta imperativas la incorporación de perfiles técnicos y la capacitación continua de los empleados públicos según las competencias requeridas.

Para lograrlo, se ha previsto la implementación de capacitaciones permanentes a través de entidades aliadas, como el Instituto Superior de la Carrera y la Universidad de la Ciudad. En este último caso, se planificaron cursos de formación en convenio con la Escuela de Tecnologías e Industrias Digitales, centrados en lenguajes de programación, gestión de proyectos digitales, seguridad de la información, algoritmos y estructuras de datos, entre otros. Además, se fortaleció el equipo de datos con la incorporación de nuevos perfiles y se contrataron técnicos especializados encargados del asesoramiento y la capacitación de los empleados. Finalmente, se creó un equipo de QA (*Quality Assurance* o Aseguramiento de la Calidad), con el objetivo de garantizar que los sistemas implementados cumplan con los estándares de calidad. Su función consiste en realizar pruebas y validaciones orientadas a identificar defectos, fallos o problemas antes de su lanzamiento o implementación.

En síntesis, la Subsecretaría de Tecnología Educativa representa un caso de transformación digital en el ámbito público y educativo. Se buscó acercar al lector a una comprensión de su alcance, estructura y recursos para entender con mayor claridad su contribución al fortalecimiento de la digitalización en el sistema educativo.

A continuación, se describirán una serie de buenas prácticas para la planificación de una transformación digital eficiente en el sector público educativo: liderazgo y compromiso institucional, evaluación inicial y diagnóstico, establecimiento de objetivos, definición de proyectos y selección de tecnologías. Todas ellas se ejemplifican a través del caso de la SSTEDU durante su primer año de gestión.

Liderazgo y compromiso institucional

Para diseñar e implementar un proceso de transformación digital, es fundamental que los líderes de una organización respalden el cambio y promuevan una cultura que fomente el uso estratégico de la tecnología. En el ámbito estatal, los proyectos que cuentan con un sólido respaldo político tienden a avanzar de manera más rápida y efectiva. Al mismo tiempo, permiten una implementación de políticas a largo plazo y facilitan la continuidad de las iniciativas (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento [CIPPEC], 2024).

En este sentido, la existencia de una Subsecretaría de Tecnología Educativa dentro del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires evidencia una decisión política clara: priorizar la integración tecnológica como un eje central de la gestión educativa. Un organigrama no es sólo una representación formal, sino también una declaración de prioridades. Al asignar recursos económicos, humanos y estratégicos a áreas específicas, el diseño institucional refleja los valores e intereses de la organización y muestra qué cuestiones considera esenciales para su misión.

El respaldo a la transformación digital también se observa en Buenos Aires Aprende, el Plan Estratégico de Gestión 2024-2027 (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2024). Este documento se asienta sobre tres ejes estratégicos definidos en diciembre de 2023.

El primero son los aprendizajes fundacionales y apunta a fortalecer la formación en Lengua y Matemática. El segundo se orienta a la innovación en la enseñanza y el aprendizaje, inclinándose hacia el desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes vivir en un mundo global y cambiante. El tercero menciona la transformación digital para el aprendizaje. Este punto remarca la importancia de fortalecer las tareas pedagógicas y administrativas de las escuelas a través de la incorporación de las nuevas potencialidades que brinda la tecnología. De esta forma, se pretende optimizar los procesos para reducir el tiempo utilizado en tareas administrativas, habilitando más espacio para el trabajo pedagógico. Simultáneamente, la transformación digital fortalece la gestión de información de las escuelas, proporcionando herramientas que logran una trazabilidad sobre las trayectorias de los estudiantes. De esta manera, es posible obtener datos clave para el diseño de políticas públicas más adecuadas.

En conclusión, el rango de Subsecretaría otorgado a la tecnología educativa y la delimitación de la transformación digital, como un eje central dentro del plan de gestión, reflejan el compromiso institucional y el respaldo político necesarios para llevar a cabo las reformas. Así, la transformación digital encuentra el

sendero definido para avanzar de manera sostenida dentro del esquema de gobierno.

Evaluación inicial y diagnóstico

Para diseñar un plan de gestión, es necesario tener claro el punto de partida, es decir, contar con un conocimiento integral del estado inicial de la organización. Esto implica recopilar y analizar datos concretos que permitan una comprensión objetiva de la situación. Sólo a partir de un examen de este tipo, se podrán identificar los puntos débiles, las oportunidades de mejora y las prioridades estratégicas para orientar el proceso de transformación de manera efectiva.

En el caso de la SSTEDU, este proceso de diagnóstico se llevó a cabo por dos vías.

La primera fue parte de la estrategia general del Ministerio de Educación para la confección del Plan Buenos Aires Aprende se basó en la ejecución de mesas de trabajo ministeriales en las que participaron autoridades y especialistas. Estas apuntaron a realizar una descripción sobre la situación inicial en la que se encontraba el Ministerio. Su objetivo fue identificar los desafíos existentes y las áreas de mejora sobre los que se asentaría el plan de gobierno 2024-2027. Las mesas de trabajo tuvieron lugar durante los meses de enero y febrero de 2024, una vez que ya se habían definido los ejes estratégicos mencionados en el apartado anterior. La SSTEDU trabajó de manera específica en el análisis de los sistemas y procesos vigentes. Tras semanas de trabajo, se definieron tres grandes conclusiones.

En primer lugar, se identificó una gran cantidad de trámites sin digitalizar y otros parcialmente digitalizados. Un ejemplo relevado sobre digitalización parcial fue el de las tramitaciones docentes digitales. Al no contar con firma electrónica, los docentes debían imprimir un documento digital, firmarlo manualmente, escanearlo y volver a cargarlo para seguir el proceso *online*. Algunos relevamientos sobre el uso del tiempo de los equipos directivos mostraron que el mayor porcentaje de su jornada laboral se orientaba hacia tareas administrativas y que dejaba, en un lugar periférico, las tareas pedagógicas y/o de gestión de recursos.

En segundo lugar y en línea con el punto anterior, se detectó la inexistencia de una autenticación de identidad en los trámites digitales. Esto repercute en la seguridad de los datos, ya que no se cuenta con una validación fehaciente de la persona firmante. Además, impactaba en la imposibilidad de tener una nomenclatura única y, por consiguiente, en la trazabilidad entre los sistemas.

En tercer lugar, se concluyó que existían diversos sistemas superpuestos que no estaban integrados ni interoperaban entre sí. Se relevó la existencia de 22 sistemas para gestionar información de estudiantes, 10 para gestionar información de docentes y 15 de gestión administrativa institucional. Todos ellos impactaban en la información de 745 159 estudiantes que asisten a 2 734 unidades educativas (Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa [UEICEE], 2023). De esta manera, se contaba con múltiples fuentes que relevaban la misma información con distintos objetivos. Así,

se generaban discrepancias en los datos, lo que disminuía la confiabilidad en ellos. Simultáneamente, se originaba una sobrecarga de tareas en los equipos escolares, quienes se veían obligados a cargar la misma información varias veces en distintos sistemas. Otro aspecto identificado fue que, en situaciones de alta demanda, algunas aplicaciones y sistemas se ralentizaban o colapsaban debido a la caída de servidores.

La segunda vía de diagnóstico fue una iniciativa específica de la SSTEDU, y se basó en el trabajo conjunto con un grupo de consultores pertenecientes al Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estos realizaron un análisis sobre el estado de miEscuela, el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) del Ministerio de Educación. Ese estudio arrojó resultados similares a los de las mesas de trabajo del Plan Buenos Aires Aprende. Se concluyó que el SIGED se encontraba en un estado incipiente. El principal desafío detectado radicó en la falta de interoperabilidad entre los distintos sistemas existentes para gestionar información de docentes, estudiantes e instituciones educativas (Montañés et al., 2024).

La realización de esta consultoría representa un ejemplo de diálogo intersectorial entre actores gubernamentales y miembros de organismos multilaterales. Este tipo de interacciones no sólo promueven el intercambio de buenas prácticas y conocimientos, sino que fortalecen las capacidades del Estado al incorporar asistencia técnica de recursos humanos especializados. En el contexto de la transformación digital, estas alianzas estratégicas

resultan esenciales para abordar desafíos complejos, promover soluciones innovadoras y avanzar hacia una gestión pública eficiente y moderna.

En síntesis, tanto las mesas de trabajo del Plan Buenos Aires Aprende como la consultoría del BID coincidieron en identificar los principales desafíos de la Subsecretaría de Tecnología Educativa al inicio de la gestión. Entre ellos se destacaron la falta de interoperabilidad entre sistemas, la ausencia de una validación de identidad y la oportunidad de digitalizar por completo los trámites administrativos. Estas evaluaciones no sólo permitieron comprender la situación inicial de la SSTEDU, sino que establecieron un diagnóstico sólido sobre el cual se diseñaría el proceso de transformación digital.

Establecimiento de objetivos

Tras completar el diagnóstico, el siguiente paso es establecer objetivos claros que orienten el proceso de transformación digital. Estos deben estar alineados con la misión y visión institucional, priorizando aquellas áreas cuya intervención genere el mayor impacto en los resultados organizacionales.

En el caso de la SSTEDU, se definieron dos grandes metas derivadas del diagnóstico realizado, las cuales se consolidaron institucionalmente como parte de las políticas prioritarias del Plan BA Aprende.

En primer lugar, la creación de un sistema integrado de gestión nominal. Este objetivo tiene como propósito ampliar la cobertura de los sistemas de información digital, incorporando más y mejores

funcionalidades en un único sistema integrado. Además, busca resolver la falta de interoperabilidad y la superposición de múltiples sistemas. Estos desarrollos permitirán contar con datos únicos y confiables. En este marco, se busca garantizar la trazabilidad de las trayectorias escolares y generar información que sirva de insumo para que los equipos técnicos-pedagógicos del Ministerio de Educación tomen decisiones informadas y basadas en evidencia. Asimismo, la integración de esta tecnología está orientada a simplificar las tareas administrativas en las escuelas, evitando que los equipos escolares deban cargar información repetida en múltiples sistemas.

En segundo lugar, la digitalización y simplificación de procesos. Esta meta se enfoca en propiciar un cambio desde una gestión analógica hacia una cultura escolar digital. Para ello, se busca identificar oportunidades de simplificación y digitalización, así como actualizar la normativa vigente para responder a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI. Al mismo tiempo, se propone facilitar o suprimir procedimientos que no sean imprescindibles para el funcionamiento de las escuelas ni contribuyan a priorizar las tareas pedagógicas. De esta manera, se aspira a liberar tiempo valioso para docentes y equipos directivos. En línea con el primer objetivo, esta meta persigue la uniformidad en las fuentes de información y la posibilidad de tomar decisiones fundamentadas en evidencia confiable.

Definición de proyectos y selección de tecnologías

Los objetivos definidos deben traducirse en proyectos concretos y viables con los recursos humanos,

tecnológicos y financieros disponibles. Asimismo, es fundamental priorizar aquellos proyectos cuya implementación tenga el mayor impacto en términos de eficiencia, accesibilidad y mejora de los procesos organizacionales. Un aspecto crítico de esta etapa es la selección de tecnologías adecuadas. Estas herramientas deben ser evaluadas no sólo por su funcionalidad técnica, sino por su capacidad para integrarse con los sistemas existentes y adaptarse a los requerimientos de la organización.

En el caso de la SSTEDU, los objetivos analizados en el apartado anterior efectivamente se materializaron en una serie de proyectos concretos y de ejecución viable. Para los fines de este trabajo, se mencionan únicamente aquellos que asumieron mayor relevancia durante el primer año de gestión. En relación con la primera meta, se consolidaron los proyectos de *Autenticación de Identidad* para Trámites Docentes y el de *Ventanilla Única* de Reclamos. En relación a la segunda, se establecieron los proyectos de *Entidades* y *Nuevo miEscuela*. A continuación, se realiza una breve descripción sobre cada uno de ellos.

Autenticación de Identidad

Como se describió anteriormente, durante las mesas de trabajo ministeriales del Plan BA Aprende se identificó la necesidad de digitalizar los trámites administrativos, con el fin de permitir que los docentes pudieran dedicar más tiempo a las tareas pedagógicas. Además, se destacó la falta de un sistema de validación de identidad para los trámites digitales. Para abordar estos desafíos, se diseñó el proyecto *Autenticación de Identidad*.

Consiste en un proceso que valida la identidad digital y los datos personales de los docentes de la Ciudad para la realización de sus trámites administrativos. Este mecanismo se implementa a través de miBA, el perfil digital de la Ciudad, y permite realizar la Declaración Jurada en Línea.

Con esta iniciativa, un trámite que antes se encontraba parcialmente digitalizado pasa a completarse íntegramente en formato digital. Previamente los docentes debían descargar un documento digital, imprimirlo, firmarlo holográficamente, escanearlo y subirlo nuevamente para continuar con el trámite en línea. Con este proyecto, se elimina la necesidad de imprimir la documentación en papel, optimizando el tiempo de los docentes y reduciendo tareas innecesarias. Además, esta solución contribuye al proceso de “despapelización” de las escuelas y se presenta como una opción más sustentable.

Asimismo, la *Autenticación de Identidad* garantiza la integridad, veracidad y validez de los datos, ya que el uso de miBA permite acceder a los datos registrados en el documento nacional de identidad (DNI), validados por el Registro Nacional de las Personas (RENAPER). De este modo, se cuenta con una validación fehaciente de la persona firmante. Esto representa una mejora significativa en la trazabilidad y confiabilidad de los sistemas administrativos.

Es importante destacar que la adopción de miBA significa un avance en el robustecimiento de la infraestructura pública digital del Gobierno de la Ciudad. El uso de un perfil común a diferentes organismos y áreas de gobierno para la validación de

identidad unifica procesos, reduce costos y favorece la integración de datos. De esta forma, se evoluciona hacia un Estado coordinado y eficiente.

Paralelamente, *Autenticación de Identidad* representa un caso de reingeniería de procesos, un rediseño de los flujos dentro de un trámite que previamente estaba digitalizado de forma incompleta y que ahora se optimiza con tecnología digital. Se trata de una estrategia eficaz en el marco de la transformación digital, ya que permite simplificar tareas y optimizar recursos, lo cual es clave para la modernización de los servicios administrativos y educativos.

Ventanilla Única

Previo al diseño de este proyecto, se llevó a cabo un diagnóstico en el que se identificaron problemas críticos en las vías de ingreso y en el procesamiento de reclamos en todo el Ministerio de Educación. Entre estos hallazgos, se destacó la existencia de múltiples canales de comunicación propios de cada área. Canales como el Trámite a Distancia (TAD), *mail*, *call center*, “ticketeras” y el Sistema Global de Mantenimiento (SIGMA) que impactaba en el *System Applications and Products in Data Processing* (SAP). Por ejemplo, si un directivo quería reclamar por la pintura de una pared, debía cargar la solicitud en el SIGMA para que luego impactara en el SAP y, recién en ese momento, se iniciaba un protocolo desde el Ministerio. Si, en cambio, el directivo quería hacer una consulta sobre la plataforma miEscuela, enviaba un correo electrónico a la cuenta de soporte. En consecuencia, los equipos escolares gastaban mucho tiempo en realizar los diferentes reclamos,

los duplicaban o triplicaban y, muchas veces, no obtenían respuesta.

Al interior del ministerio, muchas áreas no realizaban el seguimiento de los reclamos, no tenían trazabilidad ni formas de obtener métricas sobre ellos, especialmente en los casos en los que los canales eran casillas de correo. A su vez, como existían métodos independientes para gestionar los reclamos en cada área, se dificultaba la accesibilidad a los datos para otras reparticiones del Ministerio. Esto limitaba la posibilidad de realizar análisis integrales y de tomar decisiones basadas en evidencia.

El proyecto *Ventanilla Única* apunta a resolver esta problemática y se propone unificar todas las vías de reclamo y mesas de ayuda de las áreas y programas del Ministerio de Educación. La integración de canales de *Ventanilla Única* se realiza mediante la plataforma BA Colaborativa, desarrollada por la Secretaría de Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La inclusión de plataformas colaborativas o *Customer Relationship Management* (CRM) para gestionar la comunicación con los ciudadanos es una buena práctica en los procesos de transformación digital.

Esta iniciativa permite a las escuelas realizar consultas de forma ágil y sencilla a través de una única vía centralizada. Se suprime la multiplicidad de canales y se evita la duplicación de carga de datos a los usuarios, ya que la plataforma integra reclamos idénticos de manera automática. Esto reduce los tiempos de respuesta al optimizar la recopilación de la información. Además, les permite a las escuelas realizar un seguimiento de su solicitud.

La reconfiguración de las mesas de ayuda en BA Colaborativa significó un trabajo minucioso que se desarrolló en diferentes etapas. Primero, el relevamiento de los canales de ayuda existentes de cada área, el acceso a ellos y los procesos internos de resolución. Segundo, el diseño del flujo del *FrontEnd*, es decir la pantalla visible de la plataforma con la que los usuarios interactúan directamente, y de los formularios para que el usuario cargue los datos requeridos para iniciar una solicitud. Tercero, la configuración del *BackOffice* de la plataforma, es decir, la herramienta administrativa mediante la cual cada área del Ministerio recibe y gestiona las solicitudes, junto con la capacitación del personal para su uso. Finalmente, las pruebas de la herramienta ya configurada por parte de las áreas del Ministerio y los posteriores cambios solicitados a la Secretaría de Innovación.

Los últimos tres pasos implican un trabajo conjunto con una Secretaría que también forma parte del Gobierno de la Ciudad, cuya herramienta necesitó de ajustes periódicos para que pudiera adaptarse a las necesidades del Ministerio de Educación. A su vez, dichos ajustes se traducen en mejoras para la plataforma, que se irán incorporando paulatinamente y que resultarán en un mejor servicio a los ciudadanos de la Ciudad de Buenos Aires.

Todo este proceso se ve atravesado por dos ejes fundamentales: evitar que el usuario duplique la carga de datos y mejorar su experiencia. Para ello, desarrollamos un servicio que recupera automáticamente la información del usuario, garantizando la seguridad de los datos y agilizando

el ingreso y procesamiento de solicitudes. Esto, además, promovió la adopción de miBA, lo que contribuye al robustecimiento de la infraestructura pública digital del Gobierno de la Ciudad. También implicó un trabajo de reescritura de los textos (*copywriting*) para asegurar que el contenido y la comunicación fuera clara, accesible y orientada a las necesidades del usuario.

Por último, es importante destacar que BA Colaborativa permite obtener métricas actualizadas, detalladas y diferenciadas por cantidad y tipo de solicitudes. Estas se visualizan en tableros, lo que fomenta la transparencia de datos al interior del ministerio y permite alinear la información recibida por los distintos equipos de manera rápida y clara.

Entidades

Como se mencionó previamente, la etapa de diagnóstico reveló la existencia de múltiples sistemas que no dialogaban entre sí y requerían la carga de la misma información con distintos objetivos. Como consecuencia, el Ministerio terminaba acumulando datos duplicados o triplicados e inconsistentes entre sí. Un ejemplo de esto es que un mismo establecimiento educativo podía figurar en diversos sistemas con variaciones en su denominación, como abreviaturas, omisiones o diferencias en su escritura. Adicionalmente, los equipos escolares eran sobrecargados con solicitudes de datos que ya habían ingresado previamente en otras plataformas.

Para abordar esta problemática, se diseñó el proyecto *Entidades* orientado a la normalización y

estandarización de los datos del sistema educativo. Su propósito es asegurar que la información clave sea única, coherente y accesible en todos los sistemas. Así, apunta a consolidar los datos en un único registro nominal y centralizarlos en un mismo repositorio de datos (*datalake*). Este repositorio abarca información sobre planes de estudio, instituciones educativas, estudiantes, docentes y familias. En este marco de trabajo, se priorizaron tres entidades fundamentales para la gestión educativa: Planes de Estudio, Instituciones y Personas (miembros de la comunidad educativa).

Una vez normalizada una entidad, el siguiente paso es integrarla en los sistemas que la utilizan, asegurando que todos empleen una nomenclatura única y eliminando las redundancias entre plataformas. Este enfoque permite que la información ingresada por los equipos escolares en un sistema se sincronice automáticamente con los demás, evitando duplicaciones y solicitudes reiteradas de datos.

Entidades es un ejemplo destacado de la aplicación de tecnologías de automatización para optimizar las operaciones. Su implementación constituye una buena práctica en el marco de iniciativas orientadas a la transformación digital, promoviendo una gestión más eficiente, precisa y alineada con las demandas del sistema educativo actual. Además, su ejecución marcará un avance significativo en términos de gobernanza de datos, un componente esencial en la digitalización del sector público. Esto garantizará que las escuelas y el Ministerio dispongan de información clara y confiable. La integración y unificación resultantes fortalecerán las capacidades

del Estado al facilitar el acceso a datos validados y fomentar la toma de decisiones basadas en evidencia.

Nuevo miEscuela

Durante el proceso de evaluación inicial se realizó un análisis exhaustivo de miEscuela, el SIGED de la SSTEDU. Este sistema concentra la información de los estudiantes y cuenta con tres módulos: matriculación, presentismo y calificaciones. Así, contiene datos de gran valor para estudiantes, docentes, directivos, familias y funcionarios. Además, representa un sistema fundamental en el trabajo diario de la comunidad educativa.

El proceso de diagnóstico no sólo involucró a las mesas de trabajo del Plan BA Aprende y a la consultoría del BID, sino que comprendió una serie de entrevistas semiestructuradas a los usuarios del sistema. El equipo de la SSTEDU se acercó a las instituciones educativas con el objetivo de escuchar la opinión de los equipos escolares. La participación ciudadana en el proceso de transformación digital no sólo permite obtener información que sirve para detectar problemas, como ineficiencias o malas prácticas en los sistemas, sino que permite la identificación de soluciones sobre la base de experiencias positivas o sugerencias de mejora (Roseth et al., 2018). Para orientar el Estado hacia el ciudadano se requiere conocer cuáles son sus opiniones. Así, los cambios se adecuarán a sus necesidades y no a las de las instituciones públicas o personas que las dirigen.

El diagnóstico, integrado por las tres partes mencionadas, concluyó que el sistema se encontraba

en un estado incipiente. El mayor desafío detectado fue la falta de interoperabilidad. Como se mencionó previamente, el sistema no se comunicaba con otros sistemas, impidiendo un intercambio de datos seguro y automático. Como consecuencia, los docentes cargaban en miEscuela información que ya había sido solicitada en otros sistemas. Además, el SIGED no generaba reportes o métricas a partir de los datos ingresados. Esto impedía que la información cargada se convirtiera en una herramienta útil para los directivos, dificultando el análisis, la comprensión y la gestión eficiente de sus instituciones. Asimismo, se detectó que miEscuela se ralentizaba en fechas de alta demanda, como en los periodos de cierre de notas. De esta manera, se demoraban las cargas, convirtiendo la tarea de carga de información en un trabajo arduo y tedioso.

El proyecto *Nueva mi Escuela* es un proyecto a largo plazo que apunta a reversionar la herramienta. No obstante, aquí nos enfocaremos en los hitos planificados para el primer año de gestión. El primer paso para mejorar la herramienta es estabilizarla, evitando ralentizaciones y colapsos en las fechas clave de la agenda educativa. Sin este trabajo, ninguna mejora que se implemente podrá funcionar de manera óptima. Por ello, se planificó un refactor en el sistema. Realizar un refactor implica revisar, reestructurar y optimizar el código, arquitectura y funcionalidades de un sistema para mejorar su rendimiento, escalabilidad y usabilidad. Todo ello se realiza sin alterar su comportamiento desde el punto de vista del usuario. De esta forma, se brinda mayor eficiencia y agilidad en las tareas administrativas diarias, simplificando el trabajo de los equipos de conducción.

Esto se acompaña con nuevas funcionalidades, cabe destacar el módulo “Tableros”, diseñado para proporcionar acceso a las métricas derivadas de la información ingresada por los equipos escolares. Este módulo no sólo permite visualizar datos en tiempo real, sino que también facilita el análisis de información relevante para la toma de decisiones. De este modo, el tablero se convierte en una herramienta estratégica para la planificación y gestión educativa.

Reflexiones finales

A lo largo del trabajo, se presentó una guía para la digitalización en el sector educativo de la administración pública. La transformación digital, entendida como la integración continua y sostenible de tecnologías digitales en algunas o todas las áreas de una organización, adquiere una relevancia especial en el dinámico contexto actual. Mediante el análisis del caso de la SSTEDU, se buscó ejemplificar las buenas prácticas necesarias para planificar una gestión orientada a la innovación.

En este sentido, se destacó la necesidad de contar con perfiles técnicos capaces de ejecutar la transición. Esto es factible mediante la incorporación de nuevos recursos, el fortalecimiento de los equipos y la capacitación continua de los empleados.

Asimismo, se subrayó la importancia de contar con líderes que respalden el cambio y promuevan una cultura que fomente el uso de nuevas tecnologías. La existencia de una Subsecretaría de Tecnología en el organigrama de gobierno, junto con la definición de la transformación digital como un eje estratégico

del Plan Buenos Aires Aprende, son elementos que evidencian el respaldo político necesario para el accionar sostenido de la SSTEDU.

En el apartado evaluación inicial y diagnóstico, se enfatizó la necesidad de realizar un análisis integral del estado inicial de una organización. A partir de un examen de esta naturaleza, es posible identificar los desafíos y problemas que un plan de transformación digital debe abordar. En este contexto, las mesas de trabajo ministeriales, junto con la realización de una consultoría externa asociada a un organismo multilateral, ejemplifican modalidades de trabajo en equipo que derivan en ejes concretos sobre los cuales estructurar un plan de gestión.

Por otro lado, se destacó la necesidad de que el diagnóstico arroje objetivos claros. En el caso de la SSTEDU, la creación de un sistema integrado de gestión nominal y la digitalización y simplificación de procesos se erigieron como tales y se establecieron políticas prioritarias de la gestión ministerial.

Finalmente, se recalcó la necesidad de transformar los objetivos en proyectos concretos. En este sentido, se describieron cuatro proyectos clave en el primer año de gestión de la SSTEDU. En primer lugar, *Autenticación de Identidad*, orientado a validar la identidad digital del docente en trámites digitales a través de miBA, el perfil digital común a todo el Gobierno de la Ciudad. En segundo lugar, se mencionó *Ventanilla Única*, un proyecto que busca unificar las vías de reclamos de todo el Ministerio de Educación mediante la plataforma BA colaborativa. En tercer lugar, se mencionó *Entidades*, cuyo objetivo

es la estandarización y normalización de los datos del sistema educativo, centralizándolos en un único datalake. Finalmente, *Nuevo miEscuela* se presentó como un proyecto orientado a reversionar la herramienta existente. Durante el primer año de gestión, se realizó un refactor orientado a estabilizar la herramienta, y se habilitaron métricas para los directivos mediante la “disponibilización” del módulo Tableros.

En conclusión, la transformación digital en el ámbito público y educativo es mucho más que la implementación de herramientas tecnológicas; se trata de un cambio profundo en las formas de gestionar, colaborar y ofrecer servicios. El caso de la SSTEDU demuestra que, con una planificación estratégica, el respaldo político adecuado y el compromiso de los equipos, es posible sentar las bases para un sistema más eficiente y al servicio de los ciudadanos.

Referencias bibliográficas

Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. (30 de octubre de 2024). *Los consensos para la transformación pública digital en Argentina*. <https://www.cippec.org/los-consensos-para-la-transformacion-publica-digital-en-argentina/>

Cubo, A., Hernández Carrión, J. L., Porrúa M. y Roseth, B. (2022). *Guía de transformación digital del gobierno*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Guia-de-transformacion-digital-del-gobierno.pdf>

Marés, L., Garzón, M., Roggi, I. y Sagol, C. (2023). *Transformación digital en las administraciones públicas educativas en América Latina y el Caribe: análisis y perspectivas*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe (CAF). <https://oei.int/wp-content/uploads/2023/09/transformacion-digital-admon-pub-ed-en-ib-y-caribe.pdf>

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

Montañés, O., Silveira, M., y Vinacur, T. (2024). *Propuesta de mejora del Sistema de Información y Gestión Educativa – SIGED del Sistema Educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires – Argentina*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Normén-Smith, J., Van Cappelle, F., Atis, E. y Ghobashy, D. (2024). *Six pillars for the digital transformation of education: a common framework*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391299>

Roseth, B., Reyes, A. y Santiso, C. (2018). *El fin del trámite eterno: ciudadanos, burocracia y gobierno digital*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/El-fin-del-tr%C3%A1mite-eterno->

Ciudadanos-burocracia-y-gobierno-digital.pdf

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. (2023). *Anuario Estadístico*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). <https://buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/estadistica/anuario>

María de los Ángeles Antonela Caccianini
Licenciada en Administración.
Magíster en Datos y Gestión del Conocimiento.
Jefa de Gabinete de la Subsecretaría de Tecnología
Educativa,
Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
mariacaccianini@gmail.com

Transmisión y/o creatividad. Reflexiones sobre los desafíos educativos contemporáneos

Transmission and/or creativity. Reflections on contemporary educational challenges

Por Marcelo Cugliandolo

Resumen

Este artículo explora la relación entre la transmisión cultural y la creatividad en el ámbito educativo. A partir de un enfoque teórico y reflexivo, el autor analiza cómo la transmisión, entendida más allá de la repetición, requiere una recontextualización constante para generar aprendizajes significativos. Se destacan las perspectivas de autores como Régis Debray y Philippe Meirieu, así como conceptos clave de la filosofía contemporánea para abordar los desafíos de la educación en un mundo cambiante. Finalmente, se propone una educación que combine creatividad, apertura y responsabilidad en la transmisión de la cultura.

Palabras clave: transmisión, creatividad, educación, cultura, pedagogía

Abstract

This paper explores the relationship between cultural transmission and creativity in the educational environment. From a theoretical and reflective point of view, the author analyzes how transmission, understood as more than

repetition, calls for a constant recontextualization to generate significant learning. Philippe Meirieu and Régis Debray's perspectives are taken into account, and key concepts of contemporary philosophy to work on the challenges in education in a changing world are also considered. Finally, this paper proposes that education should combine creativity, openness and responsibility when it comes to the transmission of culture.

Keywords: *transmission, creativity, education, culture, pedagogy*

Fecha de recepción: 10-12-2024

Fecha de aprobación: 09-01-2025

Introducción

Quisiera comenzar esta reflexión sobre la educación y sus desafíos actuales compartiendo una cita de la escritora brasileña Clarice Lispector (2010). Hace tiempo estoy convencido, y no soy el único, de que la educación debe nutrirse de otras áreas del conocimiento. Cuando la pedagogía sólo se alimenta de su propio desarrollo, empobrece su mirada; repite lo sabido, pero no acompaña al presente en su complejidad. En apariencia permite funcionar; pero, en lo decisivo junto con otros factores que quisiera considerar en estas páginas, impide enriquecer nuestras aulas y nuestro sistema educativo.

“Tengo un poco de miedo: miedo todavía de entregarme, pues el próximo instante es lo desconocido. ¿El próximo instante es hecho por mí? Lo hacemos juntos con la respiración. Y con una desenvoltura de torero en la arena” (Lispector, 2010, p. 9).

¿Transportar o transmitir?

Las palabras de Lispector se refieren a su experiencia con la escritura, pero encuentro pertinente la analogía con la vocación/profesión docente, porque, cuando transmitimos, no somos ni debemos ser transportistas; no llevamos, al presente desde un pasado cercano o lejano, memorias que nos construyeron.

Somos constructores del presente con otros, transmitimos lo propio y lo ajeno, lo sabido y lo inventado: nombramos el presente con la cultura que nos habita. Pero, además, hacemos cultura. La transmisión excede siempre la idea de trasladar. “Es precisamente el trabajo de la memoria; más que recuperar simplemente hechos del pasado, lo que hace la memoria es ir y venir entre pasado y presente, reelaborar y reinterpretar” (R. Sennett, 2009, p.65).

El que transmite habita una historia que, de algún modo, es nombrada nueva cuando la cuenta, es una historia dicha por primera vez y, como tal, oída también por primera vez. Y acá comienzan los problemas: homologamos la palabra transmisión a la palabra repetición. Decimos transmitir la cultura a aquellos que llegan a ella¹, pero quizá (y decimos quizá

1 Estanislao Antelo (2007) sostiene en su trabajo: Llamo educación, o campo problemático de la educación al conjunto que se reúne alrededor de las operaciones históricas tendientes a la acogida, cuidado, formación y modelado del cachorro humano a partir de la transmisión más o menos programada de un fondo cultural común de conocimientos. Entiendo por conocimiento al significado social de símbolos construidos por los hombres,

porque la certeza es una categoría felizmente fuera de época) estamos transportando cosas aprendidas que supimos memorizar y no transmitiendo aquello que debe ser dialogado al interior de quien transmite y puesto en cuestión por quien recibe.

Escuchemos ahora a Régis Debray (2007), poniendo luz sobre esta cuestión, pero agregando el concepto de la comunicación (demasiadas veces confundido con el de transmisión):

Comunicar, en nuestro juego de conceptos, es el acto de transportar una información en el espacio; y transmitir, transportar una información en el tiempo. Sin duda, hay que comunicar para transmitir: condición necesaria pero no suficiente. Pues si hay máquinas que comunican, como la radio, el cine, la tele, el ordenador, etc., hace falta bastante más para transmitir (es el problema de la teleenseñanza o de la educación en pantalla, ante la ausencia de “tutor”, el “tubo” se agota). Tal sería, muy esquemáticamente resumido, la distinción crucial. Estos verbos son hermanos, pero hermanos enemigos. Y el menor sueña con matar al mayor bajo el ridículo. (p. 107)

Este juego de tiempo y espacio que nos propone Debray nos presenta la dimensión del problema: ¿no será acaso que nuestra transmisión de la historia, y con ella la cultura, necesita una hermenéutica

en una época dada, que tienen como característica relevante ser intercambiables, adquiridos de otros mayores mediante aprendizajes y que proporcionan medios de orientación humanos. (p.78)

sincera sin pretensiones de objetividad? ¿No será que “nuestros estudiantes” nos piden el presente, y “nosotros docentes” le damos el pasado?²

¿No nos debemos acaso un sinceramiento ante nuestro propio fracaso en el intento de transmitir la cultura? ¿No nos debemos también la pregunta, sin correr rápido hacia alguna respuesta, sobre si aquello que transmitimos escucha la respiración, en palabras de Lispector, de quienes van llegando a la cultura? ¿No son demasiados nuestros prejuicios cuando, sin ruborizarnos, nos decimos en nuestras salas de profesores docentes: “No entienden nada”, “son idiotas”, “el celu y la computadora los enferman”, “ya no respetan a nadie”, “esta generación está perdida”, etc.?

Trabajemos con estas primeras preguntas sin intención de responderlas, pero para acercarnos con pies descalzos, propiciando el encuentro con alguna palabra que pueda alejarnos del miedo a cada nuevo instante, en el que nada se repite y todo se nombra como si fuese por primera vez. Nuestra escritora, esa que nos ayuda a encontrar el camino a nuestro problema lo diría así:

Intenta entender lo que pinto y lo que escribo ahora.
Voy a explicarlo: tanto en la pintura como en la escritura intento ver estrictamente el momento en el que veo, y no ver en la memoria de haber visto un instante pasado. El instante es este. El instante es de

2 La pretenciosa generalización la escribimos en función de llevar al extremo el ejemplo.

una inminencia que me deja sin aliento. El instante es en sí mismo, inminente. Al mismo tiempo que lo vivo, me lanza en su pasaje hacia otro instante. (Lispector, 2010, p. 39)

La objetividad

Vayamos al principio (al menos al que llamamos occidental y cristiano). Si hay una institución desde la cual pensar la *transmisión* es la Iglesia³ católica. Ella es faro para pensar la transmisión y poder luego hacer el salto hacia lo educativo. Ninguna como la institución Iglesia podría atestiguar la importancia de la transmisión. Sin perjuicio de ello, si leyéramos con atención los Evangelios, aquellos escritos bíblicos que dan cuenta de la vida de Jesús de Nazaret, rápidamente podríamos inferir que su vida austera, vivida con atención a los otros y predicando en todo momento la valoración del otro por sobre los propios intereses, poco tiene que ver con el mensaje que nos llega hoy por parte de la institución que dice representarlo. No nos interesa acá poner en discusión el trillado debate de los bienes de la Iglesia, sino entender en ella y con ella, en su profunda paradoja histórica, el tema que nos ocupa: la transmisión en educación.

Todo el andamiaje teórico-conceptual construido a partir de las palabras de Jesús, la construcción de una

3 Entendemos *institución* como aquella dadora de sentidos, normas y valores a la cultura, a diferencia de organización, que es quien recibe esas normas, valores y sentidos.

moral prescriptiva⁴, como eje para la propagación del mensaje, so pretexto de caer en desgracia o de perder la vida en el más allá, es un ejemplo claro de que la transmisión en el tiempo de un mensaje deja atrás la pretensión de objetividad, pero paradójicamente nos habla de la importancia que tiene la transmisión para la cultura. Preguntemos para confirmar lo antes dicho: ¿hoy conoceríamos los escritos que hablan de Jesús si la Iglesia no se hubiese ocupado de transmitirlo? ¿Sería Jesús sin la Iglesia?

¡Definitivamente no! Pero ¿habría Iglesia sin mensaje? Preguntas y respuestas acaso absurdas, pero que propician pensar. ¿Acaso la propia Institución Educación no porta un mensaje que, de permanecer intacto e idéntico a sus orígenes, no quedaría hoy anacrónico?

Philippe Meirieu (2006) nos advierte:

Nadie les pide que abandonen la literatura o la física, sino más bien que presten atención a los conocimientos que desean transmitir y los planteen bajo el prisma de su génesis... y se pregunten, concretamente, cómo nuestros alumnos podrían asimilarlos. Curiosamente, los verán entonces bajo un punto de vista insospechado, con dimensiones nuevas que todavía no habían percibido. (p. 55)

4 Recordemos que, en ninguno de los cuatro Evangelios bíblicos, hay una sola palabra sobre sexualidad, y la sexualidad ha sido uno de los ejes desde donde se construyó gran parte de la moral cristiana que tiñó nuestras escuelas, privadas o públicas, durante lo que conocemos como el período: “escuela tradicional”.

En esta lúcida reflexión, Meirieu nos llama a demorarnos en el mensaje a transmitir, a pensarlo bajo el prisma de su génesis; pero para preguntarnos cómo nuestros alumnos podrían asimilarlos. En otras palabras, no hay transmisión del pasado sin reflexión sobre el presente. Como vemos, transmitir se aleja cada vez más de la noción de repetición. Es preciso entonces volver al pasado e intentar escuchar la historia tal cual fue pronunciada, pero no por eso trasladarla a este presente sin contextualizarla.

¿Este contextualizar no es la tarea del pedagogo, “cargar al niño y llevarlo hacia la casa del maestro”⁵, como quien garantiza un camino, no una meta? ¿Pero quién puede dar garantías de que, en el camino, lo que haya que transmitir no fue inventado? ¿Quién se constituye en guardián de que aquello a transmitir sea lo acaecido? ¿O acaso nuestra memoria no es lo que construimos de ella?

A esta altura, y si en verdad nos hacemos estas preguntas, debemos abandonar la pretensión de objetividad acuñada por la modernidad. Aun abandonando esta pretensión, definitivamente nos queda pronunciar algo que dé cuenta de haber olvidado esta pretensión, pero sin por eso haber descuidado la capacidad de llevar al niño hacia la casa del maestro. Quiero decir, la capacidad de estar presente que planteo como desafío ineludible

5 Del lat. *paedagōgus*, y este del gr. παιδαγωγός *paidagōgós*. La palabra pedagogía se deriva de la voz griega paidología, compuesta de país (niño), y de agogos (el que conduce).

para poder transmitir y dejar de transportar conocimiento.

No obstante, se impone una última consideración porque esta pérdida de la pretensión de objetividad nada tiene que ver con lo que podríamos llamar improvisar.

La creatividad

Es aquí donde se suma otra palabra necesaria en educación (aunque con frecuencia resistida y ya veremos por qué): creatividad. A veces pensamos lo creativo como un espacio donde poder permitírnos aquello que a menudo no nos permitimos. Ese lugar donde creemos que todo es posible. Sin embargo, la creatividad, como lugar fundacional, espacio para que la palabra nunca antes pronunciada sea dicha, es la vida y no parte de ella. La historia nos lo confirma.

Hay antes, presente y futuro. Todo aquello que vamos a vivir, incluso este momento nuevo, es y debe ser espacio de creación. No hay posibilidad de no fundar el instante, pero sí hay posibilidad (aquella con la que escapamos de la creación) de llenar el tiempo repitiendo. Un repetir que no es más que miedo a crear, decir lo mismo para no decir lo propio, propuesto a partir de lo recibido, que en otros abriría nuevos mundos. La repetición es la huella del miedo. No sólo a la manera de la neurosis freudiana, sino a la manera de instalar lo conocido, para que lo conocido destrone aquello que nos asusta por su originalidad.

La educación necesita de esa creatividad, pero esta pretensión utópica es un salto que no pertenece a lo seguro. La instauración de lo nuevo o la instalación de lo propio como originalidad dialogante propone al donante un estado de inseguridad necesario que no le permite reconocerse en la acción. Si se reconociese, estaría rememorando parte de su decir pasado, estaría repitiendo.

Lo creativo como propuesta académica, no como obra de arte, pertenece al lugar de la confianza, aquella que se otorga aun sabiendo de la peligrosidad que podría significar el entregarla. Verdaderamente confiamos en alguien si somos capaces de entregarle, y doy un ejemplo radical, un arma cargada si le damos la posibilidad de matarnos. Porque así opera también lo creativo, siempre a espaldas nuestras, y eso es peligroso. Si se vislumbra claramente lo que se crea, al menos, deberíamos sospechar de tanta claridad. Es siempre el otro quien debiera juzgar lo propio, signo de que la obra fue hallada, encontrada en el camino y no medida o planeada. Si hay mensura, si hay vara con que medir, entonces quizá no haya creatividad, hay comparación con la historia.

Hannah Arendt (1954) lo sabía, en su obra nos advierte:

Pero incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad, se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. (p. 257)

Esto es lo que pasa con la creatividad en educación. La puesta en escena de aquello que también a mí me excede ensancha la realidad, exige de ella que se dilate, que haga espacio para esa nueva palabra que me pide otra cosa, distinta a la que ya comprendo. Hölderlin (1978), hablando del poeta y su poesía afirmó: “Donde abunda el peligro, también crece lo que salva” (p. 77). Sabía que recorrer el camino que dice una palabra nueva, aquella que salva de la repetición por su originalidad, implica y supone un peligro también nuevo: el de la incomprensión. Es la incomprensión de aquellos que, no tolerando la diferencia que instala quien dice, intentan hacerlo parecido a algo, aquello que fue instalación de lo original con el pasado en sus venas.

Claro, no todo es caos, ni oscuridad, ni peligro. Una vez que esos espacios se dilatan, comienza a sentirse que el aire circula más fresco, que hay más lugar; y lo que se abrió convocó a un día diferente. Es la comunidad —la organización, el grupo— la que vislumbra que, aun sin entender mucho, algo importante puede estar sucediendo y con cierta incertidumbre puede comenzarse a escuchar. Sólo ahora y después de mucho estar en la confianza, algo de lo que se dice, descubre y desvela lo nuevo, es vivido con entusiasmo y abre la puerta a construir un camino.

El miedo y su necesidad de repetir ceden ante el hallazgo, lo creativo se internaliza como aprendizaje para quien propone y para los demás. Ahora bien, y sin intención de entrar en contradicción, debemos justificarnos y decir que esta creatividad de la que hablamos nada tiene que ver con una “demagogia

galopante que, bajo el pretexto de adaptarse a las necesidades de los estudiantes, ha promovido un igualitarismo devastador” (Meirieu, 2006, p.12), ni tampoco con el docente que hace de su cátedra un *show* para ser aplaudido. Se trata de que aquello a transmitir sea llevado en el tiempo sin que pierda la capacidad de generar en otros lo mismo que quizá generó en su origen. Utopía que descartan los posmodernos abriendo el juego siempre a lo nuevo casi de manera aleatoria, faltando el respeto a quien construyó cultura en comunidad. En tal sentido, Gilles Deleuze, que supo construir junto a Félix Guattari la noción de Rizoma (Deleuze y Guattari, 1972)⁶ (una de las

6 Para estos autores, Rizoma es un modelo descriptivo, en el que la organización no responde a una jerarquía lineal. Tratar de explicar Rizoma es una contradicción en sí misma, sería seguir aferrado al pensamiento binario que tanto Deleuze como Guattari intentan desbaratar. Quizá esto sea Rizoma, un tipo de estar que no intenta aferrarse a nada, un estar que, cuando queremos asirlo, cuando queremos hacer casa en él, se escapa. Rizoma tiene más que ver con una propuesta que con un pensamiento, con un diálogo más que con un monólogo. Rizoma es diálogo porque ahí, cuando estamos con otro u otros no sabemos hacia dónde vamos, cada palabra mía no suma a la del otro, ahonda; cada palabra del otro no suma a la mía, crean juntas otra cosa; diferente y única, distinta a lo que cada uno hubiese pensado, tan original como la palabra pasada o futura. Para estos pensadores de la horizontalidad, Rizoma es el estar necesario para minar las estructuras. Lo uno y lo múltiple, patrias de la filosofía, psicología y ciencias, que los autores intentan desterritorializar. Quien toda su vida siguió un mapa, no puede perderlo. Si lo pierde, no podrá volver a encontrar el camino, pero quien va trazando caminos no necesita copiar un mapa, tampoco sacar fotos del lugar

nociones filosóficas contemporáneas más abiertas y desestructurantes), sostuvo la idea de territorialidad del ser humano, territorialidad necesaria para luego poder desterritorializarse⁷ sin desesperar, correrse del pensamiento binario para luego poder construir nuevos sentidos.

En la modulación de Debray (1997): “Osad sostener que buscar la creatividad en el ‘sin reglas ni fronteras’ es disminuir su potencial de creación... esta banalidad os cocerá” (p. 111). Reglas y fronteras que deben ser garantizadas por la organización escuela, ellas tienen la responsabilidad de sostener en el tiempo a nuestros padres y con ellos a la cultura. Kaës; Enriquez y Bleger (1989), en ese libro maravilloso llamado *La institución y las instituciones*, lo ponen en estos términos: “Todas las instituciones están dotadas de

para recordar, para guardar en una imagen algo que debió haber quedado en la intensidad del cuerpo. Seguir el mapa es repetir, es asentir con el modelo y reproducirlo.

7 María Teresa Herner (UNLPam) en el artículo “Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari” trabaja formidablemente esta perspectiva. Guattari y Rolnik plantean que “El territorio se puede desterritorializar, esto es, abrirse, en líneas de fuga y así salir de su curso y se destruye. La especie humana está sumergida en un inmenso movimiento de desterritorialización, en el sentido de que sus territorios ‘originales’ se rompen ininterrumpidamente con la división social del trabajo, con la acción de los dioses universales que ultrapasa las tablas de la tribu y la etnia, con los sistemas maquínicos que llevan a atravesar, cada vez más rápidamente, las estratificaciones materiales y mentales”. (Guattari y Rolnik, 1996, p. 323)

un sistema interpretativo de la ley fundamental. A través del cual se plantean y resuelven algunas de las relaciones entre las exigencias de los individuos y la salvaguardia del interés común” (p. 89).

En nuestro decir: llegamos a la cultura primero en las familias⁸ y nos constituimos en el lenguaje. Luego llegará la escuela, que en ese mismo lenguaje nos acercará la cultura y, en ella, lo que somos en un colectivo. Encuadres necesarios y pertinentes para la transmisión, pero ¿si esos encuadres (organización escuela) pierden la capacidad de nombrar el presente? Y, si su lenguaje sólo es reconstruir lo pasado, ¿podrán nuestros niños/as habitar este presente para transformarlo o vivirán bostezando con nuestro decir?

Giorgio Agamben (2006) nos lleva al extremo y hace estallar nuestra reflexión:

Quienes coinciden de una manera demasiado plena con la época, quienes concuerdan plenamente con ella, no son contemporáneos, ya que, por esta precisa razón, no consiguen verla, no pueden mantener su mirada fija en ella. Contemporáneo es aquel que mantiene la mirada fija en su tiempo para percibir no sólo las luces, sino su oscuridad (...) Contemporáneo es justamente aquel que sabe ver esa oscuridad, aquel que está en condiciones de escribir humedeciendo la pluma en la tiniebla del presente. Puede llamarse contemporáneo sólo

8 No hay una sola manera de conformar “familia”, de ahí el plural.

aquel que no se deja cegar por las luces del siglo y
es capaz de distinguir en ellas la parte de la sombra,
su íntima oscuridad. (p. 214)

Todo nos vuelve a poner justo ahí, en el vaivén entre
pasado y presente, tradición y novedad, repetir o
crear, casa o desamparo, binomios o dilemas del
presente que nos exigen abandonar la “o” para
comenzar a pensar con “y”, y pensar con categorías
del “y” es, ni más ni menos, que estar presente.

Sandra Carli (2006) también se corre del dilema:

Un dilema es un argumento que presenta al
adversario una alternativa de dos proposiciones.
El dilema de la transmisión educativa es
abrir alternativas a los otros, abrir un arco de
posibilidades, no encerrar a la nueva generación
en la opción de la conservación del pasado o de la
negación del mismo, sino en todo caso desplegar
las formas posibles de pensamiento, conocimiento
y acción simbólica que hagan posibles cambios
futuros para cada uno y para la sociedad en su
conjunto. (p. 26)

Cartografiar

Ni la tradición ni la improvisación son hoy respuestas
a los problemas que nos plantea la educación. Se
trata entonces de llegar a la misma ciudad que
intentaron llegar nuestros padres, la ciudad del
aprendizaje. Claro está que quizá debemos hacerlo
construyendo nuevos mapas, cartografiando, para
ponerlo en términos que hubiese usado Deleuze
y Guattari (1977). Construir un mapa distinto para

llegar a la misma ciudad no es improvisar, es crear reconociendo el terreno, es resistir la inmediatez de este tiempo con las palabras de otro.

De todas formas, nada es tan fácil, para que esta ecuación sea posible, es necesario que quienes tenemos la responsabilidad de transmitir, resonemos con las palabras de Heidegger (1986): “La posibilidad siempre está más alta que la realidad” (p.89), frase que fuera de su contexto tiene muchas interpretaciones, pero al arrojarla a lo pedagógico, esa *posibilidad*, siempre está del lado de los/as estudiantes. Carli (2006) lo dice así: “En todo caso el éxito de la transmisión educativa consiste en crear condiciones para que los jóvenes se animen a encarar esa labor, con voz propia” (p.135). Una voz propia capaz de seguir con otros construyendo cultura, con lo que viene a nosotros y con lo que ya no recordamos del comienzo.

Y, como en un *inclusio*, ese cierre cinematográfico donde todo termina como empezó pero distinto, celebrando el instante y el desafío de estar presentes, con la voz de Lispector (2010): “Sé que, después de que me leas, será difícil reproducir de oído mi música, no es posible cantarla sin haberla aprendido de memoria. ¿Y cómo memorizar algo que no tiene historia?”. (p.88)

Conclusión

La educación contemporánea enfrenta el desafío de equilibrar la transmisión cultural y la creatividad como ejes fundamentales para construir aprendizajes significativos. A lo largo de este artículo, se ha

evidenciado que transmitir no se limita a repetir lo aprendido, sino que implica resignificar en función de las demandas del presente. Este proceso demanda un compromiso reflexivo por parte de los educadores, quienes deben considerar no sólo el contenido a enseñar, sino también cómo este dialoga con las experiencias y realidades de los estudiantes.

La creatividad, como espacio fundacional, permite desafiar la rigidez de lo conocido y abrir posibilidades para que, tanto docentes como alumnos, participen activamente en la construcción de nuevos saberes. Lejos de ser un concepto accesorio, la creatividad emerge como una necesidad para transformar el acto educativo en una experiencia que no sólo reproduzca la cultura, sino que la reinterprete y la proyecte hacia el futuro.

En síntesis, la educación debe dejar de ser un vehículo que transporta contenidos y convertirse en un espacio dinámico donde lo transmitido no sólo conserve su relevancia, sino que genere nuevas conexiones y significados. Sólo así será posible formar generaciones capaces de habitar el presente con plenitud y construir un futuro en el que la cultura y la pedagogía sigan evolucionando.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2006). ¿Qué es lo contemporáneo? Seminario de Venecia.

Antelo, E. (2007). Alarma en las escuelas. Miedo, seguridad y pedagogía. *Propuesta Educativa*, (27), Año 16. FLACSO.

Antelo, E. (n.d.). Transmitir vs. Comunicar. En Blog de Estanislao Antelo. Recuperado de www.estanislaoantelo.com.ar

Arendt, H. (1954). *Entre el pasado y el futuro*. Península, Barcelona.

Carli, S. (2006). Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. En *Cátedra para Diploma Superior en Gestión Educativa*. FLACSO.

Debray, R. (2007). Trasmitir más, comunicar menos. *Revista de Filosofía: A Parte Rei*, (1).

Debray, R. (1997). *Transmitir*. Manantial, Buenos Aires.

Deleuze, G., y Guattari, F. (1977). *Rizoma*. Pre-Textos, Buenos Aires.

Deleuze, G., y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos, Valencia.

Dubet, F. (2006). *El declive de la Institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Ed. Gedisa, Barcelona.

Heidegger, M. (1986). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México.

Hölderlin, F. (1978). *Poemas de la locura*. Hiperión, Madrid.

Kaës, R., Enriquez, E., y Bleger, J. (1989). *La Institución y las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.

Lispector, C. (2010). *Agua viva*. El cuenco de plata, Buenos Aires.

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor*. Grao, Barcelona.

Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, (373), noviembre.

Sennett, R. (2009). *El respeto*. Anagrama, Barcelona.

Steiner, G., y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela, Madrid.

Enlaces consultados

Antelo, E. (2007). La pedagogía de la época. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T04_Docu4_LaPedagogiadelaepoca_Antelo.pdf

Herner, M. T. (n.d.). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: Un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n13a06herner.pdf>

Marcelo Cugliandolo
Especialista en Educación
con orientación en Gestión Educativa
(Universidad San Andrés)
Diplomado en Evaluación Docente
(UCA Uruguay) y Gestión Educativa (FLACSO)

*Ex-Subsecretario de Gestión y Políticas Socioeducativas
del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación
Profesor Universitario (UNTREF, UCA, UTN,
UMSA, Universidad Maimónides)
Director de Escuelas en Foco
del Ministerio de Educación
de la Ciudad de Buenos Aires*

MEMTE: un modelo filosófico-pedagógico para el aprendizaje auténtico con IA

MEMTE: a philosophical-pedagogical model for authentic learning with AI

Por Victoria Ezcurra

Resumen

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) generativa en el ámbito educativo plantea importantes desafíos y oportunidades para los docentes, quienes se ven impulsados a redefinir su rol en un contexto de acceso instantáneo a la información. Este ensayo explora el modo en el que la IA puede integrarse en un nuevo modelo filosófico-pedagógico que promueva el aprendizaje auténtico y profundo, en lugar de limitarse a una dependencia tecnológica. Se argumenta que, para lograr una educación efectiva y sostenible, es fundamental continuar transformando el enfoque pedagógico-profecéntrico, basado en la transmisión de información y centrado en la enseñanza, hacia modelos donde los educadores prioricen intervenciones, como la empatía, la motivación, la guía en la selección de contenidos y la evaluación auténtica. A través de estas intervenciones clave, los docentes pueden guiar a los estudiantes en un uso ético y reflexivo de la IA. Este enfoque busca no sólo mejorar las habilidades cognitivas, sino también fomentar el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la comunicación en los estudiantes, en pos de que sean capaces de enfrentar un futuro marcado por el cambio continuo,

utilizando la IA como una herramienta de apoyo en lugar de un sustituto de sus habilidades.

Palabras clave: inteligencia artificial (IA), enseñanza auténtica, aprendizaje profundo, aprendizaje activo

Abstract

The advent of generative artificial intelligence (AI) in education poses significant challenges and opportunities for educators, who are prompted to redefine their roles in a context of instant access to information. This paper explores how AI can be integrated into a new philosophical-pedagogical model that fosters authentic and profound learning rather than promoting mere technological dependency. It argues that achieving effective and sustainable education requires a shift from a teacher-centered pedagogical approach focused on the transmission of information to models where educators emphasize key interventions such as empathy, motivation, guidance in content selection, and authentic assessment. Through these key interventions, educators can guide students into the ethical and reflective use of AI. This approach aims not only to enhance cognitive skills, but also to spur critical thinking, creativity, collaboration, and communication among students; thus enabling them to navigate a future shaped by continuous change. By using AI as a supportive tool rather than a substitute for human skills, this model seeks to prepare students to meet the challenges of the evolving world.

Keywords: artificial intelligence (AI), authentic teaching, deep learning, active learning

Fecha de recepción: 10-12-2024

Fecha de aprobación: 09-01-2025

Introducción

La llegada de la inteligencia artificial (IA) generativa amplía un escenario en el cual el acceso a la información, que ya era inmediato gracias a los buscadores de Internet, se vuelve aún más accesible y desafiante. Este avance debe llevar a los docentes a replantearse su rol en el aula y a preguntarse acerca del reto pedagógico que enfrentan: ¿cómo deberíamos enseñar en esta nueva era tecnológica?

En el contexto del ritmo de la vida actual, donde las redes sociales y la inmediatez marcan las reglas de juego, los estudiantes experimentan niveles elevados de cortisol y estrés (Rojas Estapé, 2021), lo cual no sólo afecta su bienestar físico, sino que también obstaculiza su capacidad de alcanzar el pensamiento profundo. Más aún, en entornos educativos menos consolidados, esta realidad puede dificultar que los estudiantes comprendan el valor y la utilidad de los contenidos y actividades ofrecidos por sus docentes.

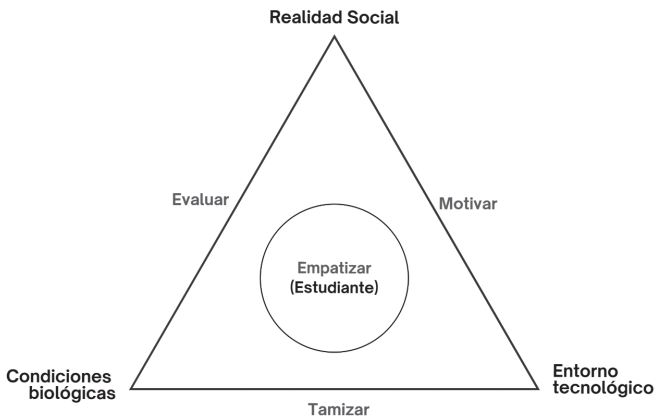
La IA, con sus posibilidades inmensas y su potencial disruptivo, nos sitúa frente a un presente cargado de incertidumbre y a un futuro donde el cambio constante es inevitable (Harari, 2021). Sin una orientación adecuada, existe el riesgo de que los docentes deleguen en la IA el desarrollo de habilidades esenciales para el pensamiento crítico de sus estudiantes, comprometiendo así sus capacidades de reflexión y afectando sus proyectos de vida al fomentar una dependencia

en la inmediatez. Un estudiante sin motivación no activa los neurotransmisores necesarios para que se produzca el aprendizaje y, sin esta activación, la sinapsis no ocurre y el aprendizaje profundo se ve gravemente limitado (Sigman y Bilinkis, 2024). Surge entonces una pregunta esencial: ¿cómo podemos los educadores fomentar el aprendizaje y reducir los niveles de estrés crónico para facilitar una mejor capacidad de procesamiento de la información? (Rojas Estapé, 2021).

Es real que la IA generativa nos ofrece oportunidades, su fortaleza reside en su capacidad para vincular perspectivas diversas y aparentemente inconexas. Lo logra gracias a su habilidad para procesar grandes cantidades de datos y detectar patrones entre conceptos que, a simple vista, pueden parecer desconectados. Esta habilidad le permite generar conexiones nuevas y creativas, un enfoque que deberíamos adoptar en el mundo educativo, ya que permite la vinculación entre ideas y áreas del conocimiento diversas y fomenta el pensamiento interdisciplinario que contribuye a un aprendizaje más profundo y significativo. Al vincular perspectivas aparentemente inconexas, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión integral y creativa de los contenidos, que promueva habilidades esenciales, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas en contextos reales. Así, utilizar la IA no sólo como una herramienta informativa, sino como un modelo para fomentar conexiones diversas en el aprendizaje, tiene el potencial de transformar la educación y hacerla más relevante y adaptada a los desafíos actuales.

Es fundamental que los educadores adoptemos un modelo filosófico-pedagógico renovado que, al diseñar estrategias pedagógicas, integre la realidad social, en tanto es el contexto de vida de los estudiantes, las condiciones biológicas y el entorno tecnológico. Bajo esta premisa, en este apartado propondré un modelo para el aprendizaje auténtico

MEMTE: Modelo para empatizar, motivar, tamizar y evaluar



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Limitaciones de la enseñanza tradicional para el aprendizaje profundo

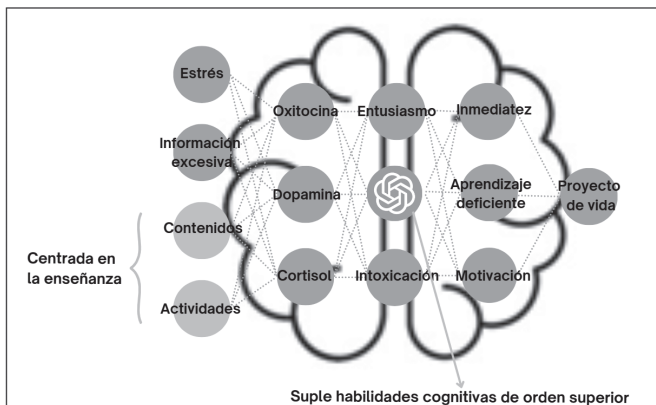
Para evitar que la incorporación de herramientas de IA profundice los problemas educativos ya existentes, es necesario transformar la manera en que enseñamos. De otro modo, los estudiantes continuarán perdiendo lo que Maryanne Wolf (2024) denomina paciencia cognitiva, una habilidad crucial

para garantizar la atención sostenida y el aprendizaje profundo. Sin ella, el proceso de aprendizaje se ve comprometido, es deficiente y termina afectando la capacidad de los estudiantes para construir un proyecto de vida sólido y orientado hacia el futuro.

Si la educación no fomenta en los estudiantes las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del mañana, corremos el riesgo de formar individuos condicionados a lo inmediato, incapaces de pensar críticamente y de aplicar sus conocimientos de manera independiente. La verdadera transformación educativa no depende únicamente de la incorporación de la IA, sino de un cambio profundo en la estrategia de enseñanza, para que los estudiantes logren desarrollar una serie de habilidades que les permitan dar respuesta a los desafíos de su entorno personal, profesional y social (Jerez, 2015).

El peligro de introducir la IA en un modelo centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje radica en la posible pérdida de habilidades cruciales de los procesos de pensamiento (Sigman y Bilinkis, 2023). A menudo, los estudiantes no encuentran relevancia en los contenidos dictados según los modelos tradicionales de enseñanza, y las estrategias que perpetúan antiguos paradigmas pueden aumentar su estrés y niveles de cortisol, que inhiben el pensamiento profundo. La falta de entusiasmo y motivación les impide alcanzar una sinapsis eficiente, y, en consecuencia, el aprendizaje se ve limitado. En este contexto, los estudiantes pueden optar por delegar en la IA las habilidades cognitivas esenciales para el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Enseñanza tradicional, aprendizaje deficiente



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Esta imagen ilustra cómo un enfoque educativo tradicional, centrado principalmente en la transmisión de contenidos y actividades, sin considerar aspectos emocionales o motivacionales, en el que no se estimula la participación activa ni el interés de los estudiantes, contribuye a un aprendizaje superficial y a un proyecto de vida poco desarrollado. Al no encontrar motivación ni valor en los contenidos, los estudiantes pueden optar por usar herramientas de IA de forma central y sustituir procesos cognitivos que deberían ser parte de su propio desarrollo intelectual.

Hacia una enseñanza auténtica y un aprendizaje autónomo

La solución no reside únicamente en el uso exclusivo de la IA sino, como sostiene Vallor (2024), es necesario adoptar una postura crítica ante las visiones

tecnodeterministas que afirman que el futuro de la educación depende de la incorporación o no de la tecnología. La clave está en comprender el entorno de lo humano (Sigman y Bilinkis, 2023), es decir, cómo funciona el cerebro de nuestros estudiantes y cómo responder de manera efectiva a sus necesidades. Sólo mediante un cambio en el enfoque pedagógico podremos aprovechar el potencial de la IA sin comprometer el desarrollo de las habilidades fundamentales.

La propuesta de este trabajo consiste en diseñar una estrategia docente que valore el contexto social, las condiciones biológicas y el entorno tecnológico, principalmente, las tecnologías emergentes, como la IA. Este enfoque se materializa a través de cuatro intervenciones clave, que buscan promover una enseñanza auténtica que no tienda a que los estudiantes deleguen habilidades cognitivas esenciales en la IA, sino que fomente un aprendizaje activo (Jerez, 2015).

Materializar una enseñanza auténtica (Kozanitis, 2023) requiere, en primer lugar, un cambio en la intención pedagógica que redefina los objetivos de aprendizaje y diseñe las actividades de evaluación en torno a situaciones reales. En segundo lugar, dentro de este marco de situaciones, los docentes debemos proponer tareas complejas que incluyan estándares de desempeño y criterios específicos. Esto permitirá brindar a los estudiantes una retroalimentación efectiva, que facilite el desarrollo de sus habilidades.

Este cambio requiere un replanteamiento de los métodos pedagógicos, ya que se orienta hacia

enfoques que promueven el aprendizaje activo y duradero, donde los estudiantes toman el control de su propio proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento (Schell y Butler, 2018). El modelo propuesto busca formar estudiantes capaces de integrar y aplicar conocimientos, no simplemente de memorizar y, finalmente, de delegar las funciones cognitivas en la IA.

En el contexto de una enseñanza auténtica y de un aprendizaje activo, la IA puede actuar como un apoyo que facilita el aprendizaje sin sustituir el pensamiento crítico ni la reflexión personal de los estudiantes. Al utilizar herramientas de IA, los estudiantes pueden acceder a recursos y retroalimentación personalizada, lo cual potencia su autonomía y les ayuda a gestionar su propio proceso de aprendizaje de manera más eficaz.

Por ejemplo, aplicaciones basadas en la IA, como Grammarly o Quillbot, pueden ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de escritura y edición al ofrecer sugerencias en tiempo real sobre gramática, estilo y estructura, sin hacer el trabajo por ellos. En lugar de aceptar las recomendaciones automáticamente, se anima a los estudiantes a reflexionar sobre las correcciones y a decidir si estas mejoran su texto, fomentando así su capacidad crítica.

Otra herramienta es Khan Academy, que utiliza IA para proporcionar rutas de aprendizaje personalizadas en matemáticas. Esta plataforma ajusta el contenido y la dificultad de los ejercicios según el rendimiento de cada estudiante, lo cual les

permite enfrentarse a desafíos acordes a su nivel de comprensión. Sin embargo, los estudiantes deben seguir tomando decisiones sobre cómo abordar los problemas y reflexionar sobre sus errores, lo que refuerza su independencia y el control sobre su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, si modificamos la intención pedagógica y aplicamos una enseñanza auténtica, las intervenciones clave serán: empatizar motivar, tamizar y evaluar.

Hablamos de empatizar, ya que, antes de presentar cualquier contenido o actividad, los educadores debemos desarrollar la empatía, una habilidad fundamental para comprender a los estudiantes en profundidad y desde su propia perspectiva. Como lo define Maryanne Wolf (2024): “La empatía implica conocimiento y sentimiento; significa dejar de lado asunciones previas y profundizar en la comprensión intelectual de otra persona” (p. 73). Esta capacidad de conexión permite a los docentes ajustarse a las experiencias y necesidades de sus alumnos y generar un entorno de aprendizaje más significativo.

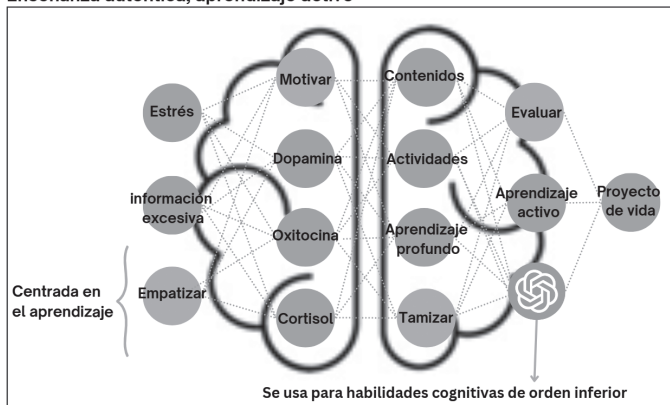
La segunda intervención es motivar, será necesario lograr que los estudiantes cambien la percepción acerca de los temas abordados en clase. Tal como sugieren Harackiewicz, Tibbetts, Canning y Hyde (2014), la motivación es fundamental para captar el interés de los estudiantes. Cuando estos perciben que las clases tienen un valor fundamental para diferentes tareas de sus vidas, el interés permanece y hasta aumenta a lo largo del tiempo. Asimismo, combinar estrategias que demuestren el valor de utilidad

(Harackiewicz, Tibbetts, Canning y Hyde, 2014) de los temas con intervenciones de afirmación positiva hacia los estudiantes incrementa la efectividad de la estrategia. Cuando los estudiantes reconocen la utilidad de lo que están aprendiendo, se activan mecanismos químicos en el cerebro, y el área ventral tegmental libera dopamina, un neurotransmisor que facilita el proceso de aprendizaje (Sigman y Bilinkis, 2023).

La tercera intervención se centra en tamizar, debido a que, en una era marcada por las fake news y la sobreabundancia de información, los docentes tenemos la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a aplicar el pensamiento crítico y ayudarlos a distinguir lo verdadero de lo verosímil. En este punto, los estudiantes comienzan a tomar control de su aprendizaje y construyen activamente su conocimiento, una práctica fundamental del aprendizaje activo.

Finalmente, la cuarta intervención es la evaluación del proceso de aprendizaje autónomo apoyándose en el uso de la IA. Esta evaluación establece un nuevo marco para la enseñanza asistida por IA, en el que los estudiantes perciben el valor de sus tareas en relación con su identidad y autoestima. A través de este proceso, los docentes guían a los estudiantes para que utilicen la IA como una herramienta para mejorar su desempeño y alcanzar objetivos significativos, en lugar de verla como un medio para evitar el esfuerzo. De este modo, los estudiantes aprenden a utilizar la IA para profundizar su comprensión y trabajar hacia metas importantes para sus vidas, y esto les permite desarrollar un uso ético y estratégico de la tecnología.

Enseñanza auténtica, aprendizaje activo



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Esta imagen ilustra visualmente el modo en el que un modelo de enseñanza auténtica, que considera el contexto emocional y cognitivo del estudiante, contribuye a un aprendizaje más efectivo y significativo. En lugar de depender exclusivamente de la IA o de enfoques tecnodeterministas, este modelo aprovecha las tecnologías emergentes para enriquecer el aprendizaje sin desplazar el desarrollo de habilidades fundamentales. En un entorno educativo que valora la motivación, la empatía y el pensamiento crítico, los estudiantes pueden beneficiarse de la IA como un complemento y no como una sustitución de sus capacidades, construyendo un conocimiento que no sólo se aplica en el aula, sino también en la vida cotidiana.

Por lo tanto, en el contexto de una enseñanza auténtica y aprendizaje activo, la IA puede actuar como un apoyo que facilita el aprendizaje sin

sustituir el pensamiento crítico ni la reflexión personal de los estudiantes. Al utilizar herramientas de IA, los estudiantes pueden acceder a recursos y retroalimentación personalizada, lo cual potencia su autonomía y les ayuda a gestionar su propio proceso de aprendizaje de manera más eficaz.

Integración práctica de MEMTE en el aula

Para llevar a cabo una enseñanza auténtica y fomentar un aprendizaje activo, el modelo puede implementarse en las aulas de la siguiente manera:

a. Empatizar: antes de presentar un nuevo tema, el docente puede dedicar tiempo a conocer el contexto y las experiencias previas de sus estudiantes. Por ejemplo, en una clase de historia, el docente podría preguntarles a los estudiantes sobre sucesos históricos que conocen o sobre sus percepciones del tema que se va a estudiar. Esta intervención permite que el docente adapte el contenido para que sea relevante y significativo, creando un entorno de aprendizaje que responde a las necesidades y perspectivas de los alumnos.

b. Motivar: para activar el interés y la conexión emocional con el contenido, el docente puede relacionar los temas de clase con situaciones prácticas o de la vida cotidiana. En una clase de matemáticas, por ejemplo, el docente podría presentar problemas que impliquen cálculos sobre temas que les interesen a los estudiantes, como deportes, tecnología o gestión de las finanzas personales. Esto no sólo aumenta el compromiso con la clase, sino que refuerza la percepción de la utilidad del conocimiento,

facilitando la liberación de dopamina y la motivación intrínseca.

c. Tamizar: en un entorno de sobreabundancia de información, es crucial que los estudiantes aprendan a distinguir la información relevante de la irrelevante. En una clase de Ciencias, el docente podría presentar diversas fuentes de información, algunas confiables y otras no, y guiar a los estudiantes para que realicen una evaluación crítica de esas fuentes. Al analizar artículos científicos y noticias sobre temas de actualidad, los alumnos practican el tamizado de información y aprenden a identificar datos confiables y a cuestionar la veracidad de los contenidos que consumen.

d. Evaluar: la evaluación en este modelo no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para retroalimentar el aprendizaje. En un proyecto interdisciplinario que integre Ciencias Sociales y Tecnología, el docente puede proporcionar a los estudiantes criterios claros y específicos de evaluación antes de que inicien el proyecto. A lo largo del proceso, el docente puede realizar evaluaciones formativas y brindar retroalimentación constructiva, para ayudar a los estudiantes a mejorar y a desarrollar sus habilidades en tiempo real. La IA puede apoyar este proceso ofreciendo retroalimentación personalizada en etapas clave; esto les permite a los estudiantes ajustar sus estrategias y avanzar hacia el aprendizaje autónomo.

De esta forma, la enseñanza auténtica, centrada en el aprendizaje activo, tiene un impacto significativo en el desarrollo del proyecto de vida de los estudiantes

al promover la autonomía y el pensamiento crítico. Al involucrar a los estudiantes en tareas complejas y reales, que requieren de su reflexión, análisis y toma de decisiones, se los prepara para enfrentar los desafíos del mundo exterior con mayor seguridad y capacidad. Este enfoque les permite desarrollar habilidades fundamentales para su vida personal y profesional, como la resolución de problemas, la toma de decisiones informadas y la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes. Al conectar los contenidos educativos con su entorno y sus intereses, la enseñanza auténtica les proporciona un propósito más allá de la simple adquisición de conocimientos, ayudándolos a construir un proyecto de vida sólido y alineado con sus valores y objetivos. Además, al fomentar la autorreflexión y la autoevaluación, los estudiantes se convierten en individuos más críticos, capaces de cuestionar, analizar y actuar de manera consciente en su entorno, lo que les permite tomar decisiones más informadas sobre su futuro.

Conclusión

Para lograr una educación efectiva y sostenible, es crucial transformar el enfoque pedagógico profecéntrico, es esencial implementar estrategias que respondan a los desafíos del contexto actual, a las condiciones biológicas de los estudiantes y al entorno tecnológico. En un escenario donde las habilidades digitales de los docentes y las oportunidades de formación continua son limitadas, es fundamental replantear el enfoque pedagógico para aprovechar las ventajas de la IA sin sacrificar el desarrollo de habilidades fundamentales. Para ello, se sugieren tres propuestas clave.

En primer lugar, propender a la integración de proyectos que aborden problemas del mundo real y requieran colaboración interdisciplinaria que permitan a los estudiantes conectar diferentes áreas del conocimiento y aplicar habilidades prácticas en situaciones significativas. Al incorporar tecnologías emergentes, como la IA generativa, de manera accesible, los estudiantes pueden utilizar estas herramientas para apoyar la resolución de problemas, al mismo tiempo que desarrollan un entendimiento profundo de los principios que sustentan la tecnología. Este enfoque no sólo aumenta su competencia tecnológica, sino que fomenta el pensamiento crítico y la creatividad.

En segundo lugar, continuar profundizando el aprendizaje basado en proyectos. El aprendizaje se enriquece cuando ocurre en entornos auténticos, dentro y fuera del aula. Esto podría incluir experiencias, como visitas a empresas, colaboraciones con profesionales y participación en eventos de la comunidad, para crear un aprendizaje con relevancia real. La tecnología puede ampliar estas experiencias a través de la programación, la robótica y otros recursos, y permitir que los estudiantes enfrenten escenarios del mundo real y desarrollen habilidades prácticas, como la toma de decisiones y la resolución de problemas. Este enfoque no sólo promueve la colaboración y la comunicación, sino que también prepara a los estudiantes para aplicar lo aprendido en contextos diversos.

En tercer lugar, desarrollar las habilidades metacognitivas y de aprendizaje activo, que fomenten la autorreflexión y la metacognición. Ello es esencial

para que los estudiantes comprendan su propio proceso de aprendizaje. Introducir actividades que los ayuden a identificar sus fortalezas y debilidades, y a ajustar sus estrategias en consecuencia, permite un aprendizaje más autónomo y efectivo. La IA puede ser una herramienta valiosa en este proceso, ya que proporciona retroalimentación personalizada y adaptativa que los estudiantes pueden analizar para tomar decisiones informadas sobre su progreso. Sin embargo, es importante que comprendan la lógica detrás de estas recomendaciones, de modo que asuman un papel activo y crítico en su propio aprendizaje.

Finalmente, resulta fundamental alinear las intenciones pedagógicas al desarrollo de las 4C (Harari, 2021) en los estudiantes: pensamiento crítico, creatividad, colaboración y comunicación. Estas habilidades, en combinación con un uso ético y consciente de la tecnología, permitirán a los estudiantes no sólo adaptarse a un mundo en constante cambio, sino también contribuir de manera activa y significativa en él. De esta manera, la educación puede evolucionar para cumplir su misión de formar individuos íntegros, autónomos y preparados para enfrentar los retos del futuro con confianza y resiliencia.

Referencias bibliográficas

Harackiewicz, J. M., Tibbetts, Y., Canning, E. A., y Hyde, J. S. (2014). Harnessing values to promote motivation in education. *Psychological Science in the Public Interest*, 15(2), 71-104.

Harari, Y. N. (2021). *21 lessons for the 21st century*. Spiegel & Grau.

Jerez Y., O. (Coord.). (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión: Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación* (1ra ed.). Ediciones Universidad de Chile.

Kozanitis, A. (2023). *El poder de la evaluación*. [Diapositivas de PowerPoint]. Innovation in Teaching Program. Harvard Business Publishing Education.

Rojas Estapé, M. (2021). La nueva agenda del directivo el efecto de la tecnología y las redes sociales (XX Congreso CEDE) [Video]. XX Congreso CEDE. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VWkSMHoK-Ns>

Schell, J., y Butler, A. C. (2018). *Insights from the science of learning*. Cambridge University Press. Inglaterra.

Sigman, M., y Bilinkis, S. (2023). *Artificial. La nueva inteligencia y el contorno de lo humano*. Debate. Argentina.

Vallor, S. (2024). *The AI mirror*. Oxford University Press. USA.

Victoria Ezcurra
Directora Ejecutiva Escuela de Educación
"Gustavo Iaes"(UMSA)
Licenciada en Ciencia Política y Magíster
en Administración Pública (UBA)

——— Ezcurra, V. *Mente: un modelo filosófico-pedagógico...* (63-81)

Experta en Liderazgo Político
(Universidad Complutense de Madrid)
Especialista en Tecnología Educativa (Instituto
Tecnológico de Monterrey)
Profesora Universitaria (UNICABA, UMSA, UNLP)
Gerenta de Educación Digital del Ministerio de
Educación de la Ciudad de Buenos Aires

¿Cuánto y cómo usamos la evidencia disponible al tomar decisiones de política educativa? Sobre datos, evaluaciones, sesgos, barreras y facilitadores

How often and how do we use available evidence when making educational policy decisions? About data, evaluations, biases, barriers and facilitators

Por Jonathan Modernel

Resumen

Las decisiones informadas por evidencia son fundamentales para construir sistemas educativos más justos y efectivos. Este artículo explora cómo el uso de datos y evidencia puede transformar las políticas educativas. Se concentra en casos de Argentina y, particularmente, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Se analizan los factores que facilitan o dificultan el uso de evidencia en la toma de decisiones, así como las barreras ideológicas, la polarización y los sesgos cognitivos. Además, se presentan estrategias concretas para fomentar una cultura basada en datos en el sistema educativo, como fortalecer capacidades institucionales, capacitar a docentes y directivos y promover el diálogo entre sectores. Finalmente, la incorporación y uso de evidencia en la toma de decisiones de políticas educativas requiere compromiso institucional, accesibilidad de los datos y superación de distintas barreras que aparecen de forma sistemática en estos procesos.

Palabras clave: sistemas educativos, toma de decisiones, políticas educativas, evidencia, evaluación

Abstract

Decisions taken by evidence are key to building fairer and more effective educational systems. This paper explores how the use of data and evidence could transform educational public policies, focusing on Argentinian cases and particularly in the city of Buenos Aires (CABA). Factors are analyzed which facilitate or hinder the use of evidence when decision making, including ideological barriers, polarization and cognitive biases. Furthermore, concrete strategies are presented to foster a culture based on data within the educational system, such as improving institutional skills, training teachers and heads and promoting the dialogue among departments. To sum up, the integration and use of evidence when making decisions of educational public policies require an institutional commitment, data accessibility and going over various barriers that arise systematically during these processes.

Keywords: *educational systems, decision-making, educational policies, evidence, evaluation*

Fecha de recepción: 10-12-2024

Fecha de aprobación: 16-01-2025

Introducción

¿Qué tan importante es la información que usamos para decidir qué pasa en nuestras escuelas?
¿Cambian las decisiones de política educativa frente a determinados datos? ¿Qué efectos tiene presentar

resultados de evaluaciones a directivos y docentes sobre la gestión escolar y los aprendizajes de los estudiantes? Estas preguntas son fundamentales para entender cómo construir sistemas educativos más efectivos y equitativos.

Desde la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, hemos desarrollado diversas estrategias para promover el uso de datos y resultados de evaluaciones como insumo para la planificación de mejoras en los aprendizajes. También buscamos activamente poner a disposición de funcionarios y equipos técnicos información actualizada, rigurosa y de calidad sobre temas de relevancia para el sistema educativo.

El trabajo de la UEICEE se enmarca en el Plan Buenos Aires Aprende, que busca articular los resultados de evaluaciones con la reflexión y el diseño de políticas públicas que respondan a los desafíos actuales. ¿Cómo se traduce esto en prácticas concretas? ¿Qué impacto tiene en la comunidad educativa? Este artículo aborda estas cuestiones; en primer lugar, se plantea una breve reseña sobre el uso de información en un caso en Argentina y en CABA, en particular, luego se hace un repaso sobre los principales puntos de la literatura disponible acerca del modelo de políticas informadas en evidencias, los facilitadores y barreras para el uso de evidencia en el diseño e implementación de políticas así como los distintos intentos para cuantificar el uso de esta, tanto en el ámbito ejecutivo como en el legislativo.

El impacto de la información en la educación

Los datos y la evidencia han demostrado ser herramientas clave en la mejora de los sistemas educativos. En el ámbito internacional, los países que han adoptado una cultura de decisiones basadas en datos han logrado avances significativos en la calidad educativa. En el contexto de la educación en Argentina, las experiencias recientes muestran que, aunque los datos están disponibles, su uso efectivo enfrenta barreras.

Un ejemplo destacado es el estudio realizado por Hoyos, Ganimian y otros investigadores en escuelas primarias de la provincia de Salta. Este estudio abordó cómo la información sobre los resultados de las pruebas de los estudiantes afecta la gestión escolar y los aprendizajes. Entre los hallazgos más importantes se incluye:

- **Reducción de la repitencia escolar:** la combinación de datos con capacitación ayudó a los directores a identificar estrategias efectivas.
- **Mejora en la calidad docente:** los datos permitieron orientar las capacitaciones hacia áreas clave.
- **Disminución del *bullying* y la discriminación:** el acceso a información detallada facilitó intervenciones para mejorar la convivencia escolar.

Estos efectos se mantuvieron incluso un año después de la intervención, lo cual demuestra que la “disponibilización” de datos, combinada con el soporte adecuado, tiene un impacto sostenible.

Para mencionar otra experiencia que busca fortalecer el uso de información en la toma de decisiones, se encuentra la de la Oficina Científica de Asesoramiento Legislativo del Congreso de la Nación, que tiene como responsabilidad acercar información rigurosa y de calidad a los legisladores para el diseño y el debate de proyectos de ley. Si bien es necesario profundizar en las acciones y líneas de trabajo de estas iniciativas, están en línea con la reconocida Oficina de Ciencia y Tecnología del Parlamento británico, conocida por sus siglas en inglés como POST (Parliamentary Office of Science and Technology). Esta oficina fue precursora en la generación y traducción de investigaciones académicas, de fuentes primarias y secundarias, para los debates de los parlamentarios británicos.

Experiencias en la Ciudad de Buenos Aires

En la Ciudad de Buenos Aires, el programa Escuelas en Foco del Ministerio de Educación de la Ciudad, lanzado en mayo de 2024, representa un ejemplo del uso de datos como herramienta para el diseño de políticas educativas. Este programa utiliza diversas fuentes de información para identificar establecimientos educativos a los que se decide acompañar con especialistas y recursos para la mejora de los aprendizajes fundacionales (Lengua y Matemática) y en la gestión institucional.

La experiencia subraya la importancia de contextualizar los datos para que sean útiles y relevantes para las escuelas. Además, apunta al uso de la información acompañado de capacitación y soporte continuo.

En paralelo, desde la UEICEE, se diseña un plan estratégico de uso de datos y resultados de evaluaciones para que los distintos actores del sistema educativo se apropien de la información disponible y la incorporen en los diagnósticos y definiciones de acciones para la mejora de los aprendizajes.

También en el ámbito legislativo de CABA se inauguró en 2023 la Dirección de Políticas Informadas en Evidencia que, al igual que la oficina a nivel nacional y en consonancia con propuestas en la región y el mundo, busca acercar información rigurosa y de calidad a los legisladores para el diseño y debate de los proyectos de ley.

De qué hablamos cuando hablamos de políticas informadas en evidencias

La formulación de políticas basadas en evidencias ha cobrado importancia en los últimos años como estrategia para fundamentar las decisiones de política pública con los resultados de la investigación. En el contexto de los recursos limitados de los países de ingresos bajos y medios, la integración de datos rigurosos de la investigación en el diseño e implementación de políticas se reconoce como un medio para mejorar la eficacia de las políticas (Quaglio et al., 2015). La importancia de reducir la brecha entre la investigación y la toma de decisiones está bien establecida, pero la interpretación y la aplicación de las evidencias siguen siendo complejas y desafiantes (Shroff et al., 2015). Este artículo profundiza en la relación entre la presentación de la evidencia y la toma de decisiones políticas, centrándose en las políticas educativas de

Argentina. Entre otras experiencias, examina cómo la presentación de evidencia instrumental podría influir en las decisiones de funcionarios y asesores técnicos. Asimismo, busca comprender la interacción de este efecto con la polarización de algunos temas de agenda.

En un contexto de escasez de recursos en los países de renta baja y media, se ha puesto en primer plano la necesidad de justificar las decisiones políticas teniendo en cuenta los mejores datos disponibles. Aunque existe un claro consenso sobre la importancia de integrar mejor la investigación y la toma de decisiones para mejorar aún más la eficacia de las políticas públicas (Quaglio et al., 2015), hay diferencias significativas en cómo se definen y entienden la evidencia y su uso, tanto en la literatura como en las fuentes informales. Una definición aceptada es que la perspectiva de la Política Basada en la Evidencia (PBE) se refiere a un procedimiento que implica integrar e interactuar con datos obtenidos de estudios científicos. La PBE implica traducir la mejor evidencia disponible para diseñar e implementar políticas públicas (Palinkas et al., 2016). Este enfoque promueve que los responsables políticos utilicen un análisis riguroso de las opciones de políticas y programas mientras desarrollan políticas y mejoran programas (Head, 2024, 2016).

Sin embargo, el proceso de elaboración de políticas públicas implica tensiones, valores, creencias e intereses durante su diseño, implementación y evaluación (Davies, 2012). Los datos de la investigación son uno de los muchos aportes que utilizamos los funcionarios públicos, ya que el

proceso de formulación de políticas es complejo y depende del contexto (Shroff et al., 2015).

Según Weiss (1977), los resultados de la investigación académica son descritos y evaluados principalmente por los usuarios de la investigación teniendo en cuenta dos características: la calidad de la investigación, que considera la calidad técnica, el nivel de sesgo y la coherencia de los hallazgos; y la conformidad con las expectativas del usuario, que tiene en cuenta hasta qué punto la investigación apoya una posición que el usuario ya sostiene, y el nivel de coherencia con el cuerpo de conocimiento previo. Además, los usuarios también tienen en cuenta la orientación de la investigación hacia la acción y el desafío al statu quo. La investigación sobre el uso de evidencias para la toma de decisiones en un contexto político ha sido documentada en la literatura y se centra en su uso. El marco principal propone tres usos críticos de las pruebas: instrumental, simbólico y conceptual (Weiss, 1977).

En concreto, el uso instrumental de los resultados de la investigación se refiere a la aplicación práctica de las conclusiones, los datos y los análisis empíricos para informar y orientar el diseño, la aplicación y la evaluación de políticas, con el fin de alcanzar objetivos políticos específicos y provocar cambios sociales tangibles. En otras palabras, el uso instrumental consiste en utilizar las conclusiones de un estudio o un conjunto de estudios para tomar una decisión concreta y adoptar las recomendaciones sugeridas por la investigación (Weiss, 1980).

En cuanto a otros usos de la investigación, el uso simbólico se refiere al uso selectivo y estratégico

de los resultados y datos de la investigación para justificar posiciones políticas preexistentes o para obtener apoyo para programas políticos específicos (Knorr, 1977). En este contexto, las evidencias se utilizan como herramienta retórica o como símbolo para reforzar los argumentos, más que como auténtica base para la toma de decisiones.

Por último, el uso conceptual de las evidencias implica utilizar los resultados de la investigación para mejorar la comprensión de los funcionarios públicos de una cuestión o problema concreto. En lugar de orientar directamente las decisiones o acciones políticas, los datos amplían las perspectivas, exploran los matices y conforman el marco conceptual de los debates políticos.

Mediciones del uso de la evidencia en contextos políticos

Grupos de investigadores se han esforzado por comprender y medir en qué medida se utiliza la evidencia en la práctica y los mecanismos implicados en este proceso (Long et al., 2021; Makkar et al., 2016; Palinkas et al., 2016). El uso de los resultados de la investigación es una variable complicada de medir. Un grupo de investigadores desarrolló una herramienta para evaluar el nivel de cercanía de los funcionarios públicos y el uso de la investigación por parte de estos. Se denomina SAGE (Staff Assessment of Engagement with Evidence) e incluye una entrevista y un análisis de documentos. Mediante una entrevista y un instrumento de puntuación, capta y evalúa una amplia gama de acciones críticas que los funcionarios realizan al buscar, valorar, desarrollar y emplear

la investigación para producir un determinado resultado político. Las áreas gubernamentales pueden utilizar SAGE para mejorar su capacidad de uso de la investigación y evaluar el éxito de estos programas en la mejora del desarrollo de políticas informadas en evidencias (Makkar et al., 2016). Otra herramienta relevante en este ámbito es la Entrevista Estándar para el Uso de la Evidencia (SIEU), que evalúa el nivel de compromiso en la recopilación, valoración y uso de los resultados de la investigación en contextos del sector de salud y políticas sociales en los Estados Unidos. Este instrumento ha demostrado una excelente consistencia interna y validez para comprender el papel de los resultados de la investigación en contextos de servicios públicos y supervisar el proceso de la práctica basada en la evidencia y los principios científicos en la práctica del trabajo social (Palinkas et al., 2016).

Por último, la Encuesta sobre el Uso Legislativo de la Investigación (LURS) es una encuesta de 68 ítems sobre el uso de la investigación, el valor de la investigación, las interacciones con los investigadores, las fuentes de información general y las fuentes de información sobre la investigación, adoptada en el Congreso de EE.UU. por Long et al. (2021). Además, los experimentos de adopción de políticas profundizan en la comprensión y cuantificación del grado de ejecución de políticas específicas, junto con la identificación de barreras, facilitadores y estrategias de encuadre para promover la implementación. Los investigadores estudiaron el impacto de proporcionar evidencia científica sobre una política de recordatorio de impuestos a los alcaldes de los municipios de Brasil. Empleando un

riguroso diseño experimental con grupos de control y de tratamiento, sus conclusiones revelaron que, tras varios meses de exposición a evidencias empíricas, un mayor porcentaje de municipios del grupo de tratamiento había aplicado con éxito la política en comparación con el grupo de control, todo ello teniendo en cuenta los posibles efectos indirectos (Hjort et al., 2021).

Este tipo de experimento conlleva importantes retos en términos de implementación, recursos materiales necesarios y plazos de ejecución. En consecuencia, plantea intrínsecamente el reto de diseñar experimentos rigurosos adicionales relativos a la adopción de políticas que aporten conocimientos pertinentes sobre la intrincada relación entre la evidencia y su aplicación en las políticas públicas.

En términos legislativos, se han hecho estudios específicos teniendo como marco el modelo de legislación informada por evidencia. Sin embargo, es un área de vacancia en términos de investigación académica (Kenny et al., 2017). Kenny et al. (2017) presentan diferentes métodos de uso de evidencias en el Parlamento británico. Descubrieron que el objetivo del uso de la investigación comprende una considerable diversidad de usos tras ejecutar entrevistas, grupos de discusión, estudios de casos y encuestas con miembros del Parlamento. Por lo general, se utiliza para proporcionar información de fondo, informar la opinión, corroborar puntos de vista o hipótesis preexistentes, permitir un examen eficaz, informar la política, proporcionar equilibrio, dar credibilidad a las afirmaciones, mejorar la percepción pública y ganar discursos políticos. Un

resultado significativo de los autores fue que los miembros del Parlamento no diferenciaban entre los distintos tipos de datos, información o conclusiones.

El uso de la evidencia condicionado por la polarización

Algunas de las cuestiones importantes sobre el tema incluyen cómo mejorar la transferencia de los resultados de la investigación del mundo académico a funcionarios públicos y hasta qué punto las administraciones públicas confían en la evidencia. En este contexto, desde la investigación, se dedica un gran esfuerzo a comprender los principales obstáculos y facilitadores del uso de pruebas en el contexto de las políticas públicas.

Según una metarrevisión de las dimensiones de la utilización del conocimiento en la formulación de políticas, en la literatura se identificaron tres componentes muy relevantes que pueden facilitar o restringir el uso del conocimiento. Se trata de los valores/ideología/creencias, las relaciones entre los actores y las capacidades políticas (Capano y Malandrino, 2022).

La primera categoría incluye todos los aspectos de la formulación de políticas que están relacionados con las dimensiones emocionales y cognitivas a través de las cuales se diseñan las políticas y, por lo tanto, deben tenerse en cuenta cuando se definen, debaten y, en última instancia, se adoptan los conocimientos y evidencias. El hallazgo sobre el componente particular de valores/ideología/creencias como dimensión crítica es coherente con la idea de que

la perspectiva PBE no considera correctamente la naturaleza política del proceso de formulación de políticas (Hawkins y Parkhurst, 2016). Sin embargo, la bibliografía sobre el tema suele centrarse en las percepciones y actitudes de los asesores técnicos y de los investigadores, y no de los funcionarios públicos, que son quienes finalmente toman las decisiones más relevantes sobre qué aplicar, interrumpir o cambiar en una intervención o en una política concreta.

Las ideas y los sesgos cognitivos afectan al proceso de elaboración de políticas (Béland et al., 2010; Campbell, 2002), lo que demuestra que la polarización en determinados temas podría ser más significativa que la evidencia. La polarización es el proceso por el cual dos entidades se mueven en direcciones diferentes a lo largo de un espectro de creencias o actitudes (Wu et al., 2022). Capano y Malandrino (2022) descubrieron que la categoría, que incluye valores, ideología y creencias, era la barrera más señalada para utilizar la investigación en las políticas públicas, en lugar de los otros cinco componentes, como las relaciones entre los actores, las capacidades políticas, el tipo de evidencias, los intereses y los acuerdos institucionales. Hay algunos ejemplos en los que la ideología se impone sobre los hechos. En Estados Unidos, aunque existen pruebas relevantes sobre cómo afecta el ser humano el cambio climático, los demócratas creen en la responsabilidad de la actividad humana en el calentamiento global, mientras que los republicanos la niegan (Pew Research Center, 2016).

Las habilidades cognitivas pueden verse influidas por posiciones preexistentes sobre determinados

temas. Kahan (2013) estudió la capacidad de los individuos para analizar información cuantitativa en función de su alineación política con el tema en cuestión. En el estudio, se pidió a los participantes que analizaran resultados experimentales que requerían un análisis cuantitativo para establecer inferencias causales, lo que supuso un reto para muchos de ellos. Curiosamente, cuando el experimento giraba en torno al tratamiento de una erupción cutánea, la capacidad de los participantes para señalar el resultado más respaldado estaba estrechamente ligada a sus habilidades numéricas. Sin embargo, cuando el mismo experimento se planteó en torno a la prohibición del control de armas, las perspectivas políticas de los participantes influyeron en su precisión a la hora de identificar la respuesta apoyada. Los que tenían opiniones liberales afines al Partido Demócrata eran más propensos a identificar que la prohibición reducía la delincuencia, mientras que los que tenían opiniones conservadoras afines al Partido Republicano eran más proclives a creer que la prohibición aumentaba la delincuencia. Estos resultados apoyan la hipótesis de que las creencias preexistentes moldean la interpretación de los individuos de los datos, un fenómeno asociado al razonamiento ideológicamente motivado.

Otros investigadores estudiaron cómo la ideología política de los responsables políticos afectaba la adopción y el interés por aprender sobre la aplicación de políticas públicas (Butler et al., 2017). El diseño experimental reveló que los individuos muestran un sesgo hacia la información que se alinea con sus creencias ideológicas preexistentes, y son menos propensos a aprender de fuentes con puntos de

vista ideológicos opuestos. Además, la fuente de información política influye significativamente en la disposición de los individuos a adoptar políticas, con una mayor receptividad a las políticas procedentes de fuentes percibidas como afines a su propia postura ideológica. En particular, en relación con las barreras y los facilitadores para el uso de pruebas en contextos legislativos, un grupo de investigadores descubrió que los miembros del Parlamento en el Reino Unido no distinguen entre los diferentes tipos de pruebas de investigación (Kenny et al., 2017). Además, han descubierto que palabras como investigación, evidencia y evidencia científica se entienden de forma amplia. Estos hallazgos añaden una pregunta fundamental en la literatura sobre la manera en la que se define la evidencia en entornos específicos como paso inicial en cualquier investigación sobre el tema.

En un estudio de caso, los investigadores encontraron que los niveles más altos de desarrollo institucional dentro del Estado y la sociedad civil, junto con niveles más bajos de polarización política, crean un entorno más propicio para la receptividad de los responsables políticos a los conocimientos generados por los investigadores de políticas (Correa Aste y Mendizabal, 2011).

El rol de la polarización y los sesgos en la toma de decisiones

La polarización política y los sesgos ideológicos representan desafíos importantes para la utilización de datos en la toma de decisiones. En temas altamente polarizados, como ciertas políticas

educativas, los datos pueden ser interpretados de manera selectiva o incluso ignorados. Un estudio experimental realizado en Argentina evaluó el impacto de presentar evidencia en temas educativos polarizados y no polarizados. Los resultados mostraron que:

- La evidencia tiene un mayor impacto en temas no polarizados, donde los tomadores de decisiones están menos influidos por creencias preexistentes.
- En temas polarizados, los datos son menos efectivos para cambiar percepciones o decisiones, ya que los sesgos cognitivos refuerzan las posiciones existentes.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de diseñar estrategias específicas para superar las barreras ideológicas y fomentar una cultura de decisiones basadas en evidencia.

Propuestas para fomentar una cultura basada en datos

Para avanzar hacia sistemas educativos más efectivos y equitativos, es fundamental implementar acciones concretas que promuevan el uso de datos en todos los niveles del sistema educativo. Algunas propuestas incluyen:

- 1. Fortalecer capacidades institucionales:** diseñar áreas dentro de los ministerios de educación dedicadas a la recolección, análisis y distribución de datos educativos. En este sentido, la UEICEE es un ejemplo claro, con años de experiencia en

la materia y reconocimiento de la comunidad académica, funcionarios y equipos técnicos.

2. **Capacitar a actores clave:** ofrecer programas de formación para supervisores, directores y docentes en la interpretación y aplicación de resultados de evaluaciones. La Unidad está trabajando fuertemente en este punto, desarrollando un plan estratégico que articule las distintas acciones y líneas con cada actor del sistema.
3. **Fomentar el diálogo intersectorial:** crear espacios de intercambio entre investigadores, formuladores de políticas y actores escolares para alinear los datos con las necesidades reales del sistema educativo. Como ejemplo de esto, recientemente se desarrolló Sinergia para el aprendizaje, un espacio que articula a la comunidad educativa, investigadores del sector académico y de organismos internacionales, así como a funcionarios y equipos técnicos.
4. **Reducir barreras ideológicas:** promover una cultura institucional que valore los datos, la evidencia e información rigurosa y de calidad, además de los aprendizajes de la experiencia.
5. **Desarrollar indicadores claros y accionables:** garantizar que los datos recolectados se traduzcan en indicadores fáciles de interpretar y utilizar para la mejora continua.

Reflexiones finales

La información es una herramienta poderosa para transformar la educación. Sin embargo, para que sea efectiva, debe ser accesible, comprensible y estar acompañada de estrategias que permitan su uso en la

práctica. Las experiencias en Salta y en la Ciudad de Buenos Aires demuestran que el impacto de los datos depende tanto de su calidad como de cómo se utilizan.

En un mundo cada vez más complejo, las decisiones informadas por datos son nuestra mejor oportunidad para construir sistemas educativos más justos y de mayor calidad. Sin embargo, esto requiere compromiso institucional, capacitación constante y la voluntad de superar las barreras para su uso.

Referencias bibliográficas

Béland, D., Cox, R. H., Béland, D., y Cox, R. H. (Eds.). (2010). Introduction: *Ideas and Politics*. In *Ideas and Politics in Social Science Research*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199736430.003.0001>

Butler, D. M., Volden, C., Dynes, A. M., y Shor, B. (2017). Ideology, Learning, and Policy Diffusion: Experimental Evidence. *American Journal of Political Science*, 61(1), 37–49. <https://doi.org/10.1111/ajps.12213>

Capano, G., y Malandrino, A. (2022). Mapping the use of knowledge in policymaking: Barriers and facilitators from a subjectivist perspective (1990–2020). *Policy Sciences*, 55(3), 399–428. <https://doi.org/10.1007/s11077-022-09468-0>

Davies, P. (2012). The State of Evidence-Based Policy Evaluation and its Role in Policy Formation. *National Institute Economic Review*, 219, R41–R52. <https://doi.org/10.1177/002795011221900105>

Hawkins, B., y Parkhurst, J. (2016). The 'good governance' of evidence in health policy. *Evidence & Policy*, 12(4), 575–592. <https://doi.org/10.1332/174426415X14430058455412>

Hjort, J., Moreira, D., Rao, G., y Santini, J. F. (2021). How Research Affects Policy: Experimental Evidence from 2,150 Brazilian Municipalities. *American Economic Review*, 111(5), 1442–1480. <https://doi.org/10.1257/aer.20190830>

Kahan, D. M. (2013). Ideology, motivated reasoning, and cognitive reflection. *Judgment and Decision Making*, 8(4), 407–424.

Kenny et al. (2017). The Role of Research in the UK Parliament.

Palinkas, L. A., Garcia, A. R., Aarons, G. A., FinnoveLasquez, M., Holloway, I. W., Mackie, T. I., Leslie, L. K., y Chamberlain, P. (2016). Measuring Use of Research Evidence: The Structured Interview for Evidence Use. *Research on Social Work Practice*, 26(5), 550–564. <https://doi.org/10.1177/1049731514560413>

Quaglio, G., McGuinness, M., Rübig, P., Nutt, D., Karapiperis, T., Pandolfo, M., & Südhof, T. C. (2015). Building bridges between neuroscientific evidence and policy. *The Lancet Neurology*, 14(3), 242–245. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(15\)70014-1](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(15)70014-1)

Shroff, Z., Aulakh, B., Gilson, L., Agyepong, I. A., El-Jardali, F., y Ghaffar, A. (2015). Incorporating research evidence into decision-making processes: Researcher and decision-maker perceptions from five low- and

middle-income countries. *Health Research Policy and Systems*, 13(1), 70. <https://doi.org/10.1186/s12961-015-0059-y>

Weiss, C. H. (1977). Research for Policy's Sake: The Enlightenment Function of Social Research. *Policy Analysis*, 3(4), 531–545.

Weiss, C. H. (1980). Knowledge Creep and Decision Accretion. *Knowledge*, 1(3), 381–404. <https://doi.org/10.1177/107554708000100303>

Jonathan Modernel
Lic. en Biotecnología (UNQ)
MA en Políticas Públicas (UTDT)
Jefe de Gabinete de la Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE)
Ministerio de Educación de CABA

Entre Google y langostas: alfabetización informativa y paciencia cognitiva en la era de las pantallas

Between Google and lobsters: information literacy and cognitive patience in the ages of screens

Por María Manuel Oviedo

Resumen

En la era digital, el consumo excesivo y la inmediatez tecnológica han transformado nuestra forma de aprender, pensar y relacionarnos. Este artículo explora cómo la fragmentación de la atención, fenómenos como el *brain rot* y el efecto Google, y la dependencia de soportes digitales afectan nuestras capacidades cognitivas y emocionales. A partir de conceptos, como la alfabetización digital, la paciencia cognitiva y la lectura profunda, se reflexiona sobre el modo de recuperar prácticas reflexivas que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la sabiduría. Finalmente, se destaca la importancia de equilibrar las ventajas de la tecnología con el cultivo de habilidades que enriquezcan nuestra humanidad.

Palabras clave: atención fragmentada, alfabetización digital, paciencia cognitiva, lectura profunda, efecto Google, tecnología, pensamiento crítico, empatía, soportes digitales

Abstract

In the digital era, excessive use and technological immediacy have transformed our way of learning, thinking and relating to others. This paper explores how fragmentation of attention skills, phenomena such as “brian rot”, “Google Effect”, and reliance on digital supports affect our cognitive and emotional skills. From concepts such as digital literacy, cognitive patience and deep reading, it is reflected on how to recover reflexive practices that foster critical thinking, creativity and wisdom. It highlights the importance of striking a balance between the advantages of technology and the development of skills that enrich our humanity.

Keywords: *fragmented attention, digital literacy, cognitive patience, deep reading, Google Effect, brain rot, technology, critical thinking, empathy, digital media*

Fecha de recepción: 10-12-2024

Fecha de aprobación: 28-01-2025

Introducción

Un WhatsApp que interrumpe. Un reel que captura nuestra atención por unos segundos. Una publicación sobre educación a distancia que promete revolucionar nuestras prácticas. Volvemos al artículo inconcluso; pero antes, una videollamada nos distrae nuevamente. ¿En qué párrafo estábamos? Este es el panorama cotidiano en la era digital: nuestras mentes se han convertido en auténticas “mentes langosta”, como las describe Howard Gardner (2009), psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard. Saltamos de un estímulo a otro,

fragmentando nuestra atención y desconectándonos de los procesos profundos que permiten aprender, reflexionar y crear.

La sobreexposición a estímulos digitales no sólo desafía nuestra capacidad de atención, sino también nuestra manera de construir conocimiento y participar en conversaciones significativas. Este fenómeno pone en peligro el progreso, entendido no como simples avances tecnológicos, sino como el desarrollo integral de una sociedad basada en la libertad: la capacidad de pensar críticamente, innovar y actuar con propósito. Sin esta base, corremos el riesgo de reducir el progreso a una ilusión superficial, donde la tecnología es un fin en sí mismo, fenómeno conocido como “ilusión TIC”, y no una herramienta para el crecimiento personal y colectivo.

En este contexto, la reflexión de Sigman (2022) resulta particularmente interpellante. Según el autor, una buena conversación no consiste sólo en hablar y escuchar, sino en tener la voluntad de aprender, revisar nuestras creencias y abrirnos a cambiar puntos de vista. Sigman nos invita a conversar, conectar con nuestra esencia humana, con nuestro “cerebro social”. Mediante este artículo proponemos fomentar un diálogo interno para vivir más plenamente esta era en la que los algoritmos dictan qué vemos, qué pensamos y cómo actuamos. Esto, sin dudas, requiere tiempo, atención e intención.

¿Cómo recuperar el espacio para conversaciones significativas y lecturas profundas en un mundo saturado de la inmediatez de las pantallas? ¿Estamos dispuestos a detenernos, cuestionar nuestras

prácticas y replantear la relación que tenemos con la tecnología? Estas preguntas nos invitan no sólo a reflexionar, sino a actuar, creando un equilibrio entre las posibilidades del mundo digital y la necesidad de cultivar habilidades críticas, creativas y profundamente humanas.

Un recorrido necesario

Este artículo propone un recorrido por dos ejes esenciales que atraviesan nuestra relación con las pantallas:

1. El efecto Google y la alfabetización informativa: en una sociedad inundada de estímulos y datos, nos enfrentamos al desafío de convertirnos en constructores activos de conocimiento, en lugar de simples coleccionistas de fragmentos. ¿Qué significa realmente estar alfabetizados en un entorno digital? ¿Cómo transformar el acceso masivo a información en una herramienta que fomente la creatividad, la reflexión y la sabiduría?

2. La paciencia cognitiva y la lectura profunda: en un mundo que premia la rapidez, ¿cómo recuperar la atención e intención al leer, reflexionar y construir empatía? La lectura profunda no es sólo un acto de comprensión, sino también un laboratorio de emociones que nos conecta con las experiencias humanas de manera única.

Además, analizaremos tanto el impacto del *brain rot*, ese deterioro cognitivo asociado al consumo excesivo y pasivo de estímulos digitales, como la importancia de desarrollar hábitos que nos permitan

interactuar de forma consciente y estratégica con la tecnología.

Hacia una nueva alfabetización

El concepto de alfabetización ha evolucionado desde la simple habilidad de leer y escribir hasta incluir competencias digitales y reflexivas necesarias para navegar en un mundo hiperconectado. Sin embargo, alfabetizar no es sólo transmitir habilidades técnicas; es dotar a las personas de herramientas para pensar, imaginar y participar activamente en la construcción de un futuro. Esto implica cultivar prácticas como la lectura profunda, el análisis crítico y la creatividad, elementos esenciales para el progreso individual y colectivo. Como sociedad, enfrentamos la necesidad urgente de repensar nuestras prioridades. El acceso a la tecnología no es suficiente si esta no se utiliza para enriquecer nuestras capacidades humanas fundamentales. En lugar de sucumbir al ruido y la fragmentación, necesitamos generar espacios que fomenten la reflexión, el aprendizaje y la interacción significativa.

Brainrot cerebro podrido fue elegida como la palabra del año 2024 según la votación realizada por Oxford University Press. Este término describe la supuesta degradación del estado mental o intelectual de una persona debido a la sobreexposición a material poco desafiante. Según el diccionario Oxford, su primera referencia registrada se encuentra en la obra *Walden* de Henry David Thoreau (1854), en la que el autor reflexiona: “Mientras Inglaterra se esfuerza por curar la podredumbre de las papas, ¿no se debería hacer lo mismo con la podredumbre

del cerebro, que prevalece mucho más ampliamente y fatalmente?”.

Aunque Thoreau (1854) planteaba esta crítica en un contexto diferente, su reflexión resuena en el presente. El deterioro de la atención y el pensamiento crítico en una era saturada de estímulos digitales nos obliga a cuestionar las bases de cómo aprendemos y procesamos la información. En este debate, es fundamental superar el error común de asumir que la lectura y su comprensión son habilidades inherentes al ser humano. Lejos de ser algo natural, la comprensión lectora es un invento cultural, un logro evolutivo, un proceso aprendido que requiere un esfuerzo consciente y sostenido para desarrollarse.

En este contexto, la alfabetización digital, tal como la define María Laura García (2023) en su libro *El desafío digital*, adquiere una relevancia crucial. García argumenta que estas habilidades no se limitan al manejo de herramientas tecnológicas, sino que implican comprender las consecuencias de su uso incorrecto en nuestras vidas. Este enfoque se basa en el concepto de inteligencia digital, que incluye la capacidad de analizar, interpretar y utilizar la información de forma crítica y consciente.

Dado que el ser humano no está “preparado por naturaleza” para leer y reflexionar profundamente, enfrentamos un doble desafío en la era digital: combatir el impacto del *brain rot*, que promueve un consumo pasivo de información, y desarrollar prácticas activas que fomenten el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo. Aquí es donde el concepto de disposición o set propuesto por Cohn

(2021) en *Skim, Dive, Surface: Teaching Digital Reading* resulta clave. Este término se refiere a las estrategias, actitudes y hábitos que los usuarios adoptan de forma inconsciente dependiendo del soporte que utilicen, ya sea papel o pantalla. Las condiciones materiales de cada soporte generan expectativas sobre cómo procesar la información y moldean nuestras prácticas de lectura de maneras específicas. Reconocer estas dinámicas es esencial para promover una alfabetización que fomente la reflexión profunda y la crítica, que integre las ventajas de los distintos soportes en un mundo cada vez más digitalizado.

Efecto Google: alfabetización informativa

El efecto Google, también conocido como amnesia digital, describe la tendencia a olvidar información que puede encontrarse fácilmente en motores de búsqueda o dispositivos digitales. Este fenómeno refleja un cambio en cómo almacenamos y gestionamos el conocimiento: en lugar de retener la información, nos enfocamos en recordar dónde encontrarla. Si sabemos que está disponible con un clic, percibimos que no es necesario memorizarla. Sin embargo, esta comodidad tiene un costo: conduce a un exceso de información y a un déficit de conocimiento, que debilita gradualmente nuestra memoria y fomenta una dependencia creciente en la tecnología.

Salvatto (2024) analiza esta problemática:

La cultura del descarte digital, alimentada por la sobreoferta, devalúa el valor del contenido. El desplazamiento incesante hace que ya nada sea

valioso. Todo es consumo inmediato. Buscamos el resumen del resumen del resumen para generar resultados rápidos cuyo efecto se desvanece instantáneamente, como si fuera un mensaje de Snapchat. En ese contexto, los humanos no somos más que coleccionistas de fragmentos. (p. 30)

El diseño de las nuevas tecnologías amplifica este fenómeno al fragmentar nuestra atención. Su éxito para capturar y mantener nuestro interés radica en apelar al sesgo de novedad, un mecanismo profundamente arraigado en nuestra evolución. Desde los inicios del ser humano, la habilidad para detectar estímulos novedosos era crucial para la supervivencia, ya que cada cambio en el entorno podía ser una señal de peligro o una oportunidad. Sin embargo, en la sociedad contemporánea, este sesgo nos lleva a un bombardeo constante de estímulos que saturan nuestros sentidos, erosionan nuestra memoria y nos alejan de una comprensión profunda del mundo que nos rodea.

La atención, que actúa como la puerta de entrada al conocimiento, está estrechamente vinculada con la memoria funcional, responsable de retener información a corto plazo y permitir su manipulación. Cuando nuestra atención se dispersa, también lo hace nuestra capacidad para mantener y trabajar con la información en tiempo real. Esto pone en jaque no sólo nuestra memoria, sino también nuestra capacidad de procesar datos, extraer significado y generar conocimiento.

Este panorama exige repensar nuestra relación con la información y las tecnologías que la median. La

alfabetización informativa, en este contexto, no sólo implica aprender a buscar información, sino también a discernir su valor, integrarla críticamente y equilibrar la dependencia tecnológica con el fortalecimiento de nuestras capacidades cognitivas fundamentales. Es crucial recordar que información, conocimiento y sabiduría no son lo mismo. La información es el punto de partida; pero, para que esta se transforme en conocimiento, requiere de procesos de análisis, interpretación y contexto. La sabiduría, en cambio, surge cuando el conocimiento se aplica con juicio, ética y profundidad. Este tránsito de la información a la sabiduría únicamente es posible a través del pensamiento crítico, una habilidad que debemos cultivar activamente en una era donde los fragmentos fugaces de datos amenazan con reemplazar el aprendizaje significativo. Sin este esfuerzo, corremos el riesgo de perpetuar una relación superficial con el conocimiento, convirtiéndonos en “coleccionistas de fragmentos” sin profundidad ni contexto.

Lectura en pantalla y papel

La forma en la que interactuamos con el texto varía significativamente según el soporte elegido, papel o pantalla. Esta diferencia no es sólo tecnológica, sino que tiene profundas implicaciones en nuestros procesos cognitivos, afectivos y perceptivos, que a su vez determinan cómo comprendemos, procesamos y retenemos la información.

En el caso de la lectura en papel, la recursividad inherente a este formato permite al lector regresar fácilmente a secciones anteriores del texto. Este proceso, que puede parecer sencillo, es crucial para el

control cognitivo del lector, ya que le permite repasar detalles importantes, reorganizar información y reforzarla en la memoria funcional. Estas acciones contribuyen directamente a la consolidación del aprendizaje en la memoria a largo plazo, lo que facilita una comprensión más profunda y duradera. Además, la lectura en papel favorece un ritmo más pausado y reflexivo, lo que reduce la tendencia a la multitarea y permite un enfoque más sostenido en el contenido.

En cambio, la lectura en pantallas digitales está marcada por características muy diferentes. Según Wolf (2020), los soportes digitales privilegian la velocidad, la inmediatez y la estimulación constante, características que pueden ser tanto beneficiosas como perjudiciales. Por un lado, la posibilidad de acceder a una cantidad ingente de información en poco tiempo amplía nuestras oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, la contrapartida es la reducción de los procesos de lectura profunda, que son esenciales para descubrir, reflexionar y ampliar nuestra comprensión más allá de lo explícitamente escrito. Wolf (2020) advierte que la lectura digital, al fomentar una mentalidad más superficial, pone en riesgo nuestra capacidad de realizar conexiones profundas, analizar críticamente y generar empatía, habilidades que forman parte del núcleo de la experiencia lectora completa.

Wolf (2020) describe los procesos de lectura profunda como la suma de procesos cognitivos, perceptivos y afectivos que preparan al lector para aprehender y asimilar la esencia de lo leído. Este tipo de lectura no sólo comprende el texto literal, sino que permite ir

más allá: captar significados implícitos, inferir ideas subyacentes y, en ocasiones, superar incluso las intenciones del autor. Sin embargo, estos procesos requieren tiempo y concentración, dos elementos que suelen ser escasos en los entornos digitales debido a la multitarea y a las interrupciones constantes.

El trabajo de la psicóloga Patricia Greenfield, de la Universidad de Los Ángeles, refuerza estas ideas al destacar cómo las características del soporte influyen en el desarrollo cognitivo de los usuarios. Greenfield sostiene que cuanto mayor sea la exposición a un tipo de soporte, más moldeará este nuestras capacidades y hábitos. En el caso de los dispositivos digitales, la tendencia hacia la fragmentación de la atención puede limitar nuestra capacidad de leer profundamente, lo que podría tener consecuencias a largo plazo para nuestra comprensión y aprendizaje.

Además, Wolf (2020) hace un llamado urgente en su libro: recuperar el equilibrio entre los soportes digitales y el papel. No se trata de rechazar la tecnología, sino de integrarla de manera consciente y estratégica para preservar los procesos de lectura profunda que enriquecen nuestra comprensión y pensamiento crítico. Por ejemplo, la lectura en papel puede ser particularmente útil para tareas que requieren análisis detallado y memorización, mientras que las pantallas pueden ser más adecuadas para búsquedas rápidas de información o tareas interactivas. Este enfoque híbrido permite aprovechar lo mejor de ambos mundos, respetando las diferencias cognitivas que cada soporte fomenta.

En conclusión, el soporte elegido para la lectura no es un mero detalle práctico, sino un factor determinante en el desarrollo de nuestras habilidades cognitivas y emocionales. La reflexión sobre estas diferencias no sólo nos permite ser lectores más conscientes, sino también educadores más preparados para guiar a las nuevas generaciones en un mundo donde conviven el papel y las pantallas. Es esencial enseñar a los lectores a equilibrar la inmediatez del entorno digital con la profundidad que ofrece el papel y asegurar que ambas herramientas contribuyan a un aprendizaje significativo y enriquecedor.

Paciencia cognitiva y empatía

“Vísteme despacio, que tengo prisa” es una frase que se le atribuye a Napoleón Bonaparte, esta frase encapsula la importancia de actuar con calma y precisión incluso en situaciones de urgencia. Este principio, aparentemente simple, encuentra una poderosa conexión con el concepto de paciencia cognitiva: en un mundo que parece moverse cada vez más rápido, ralentizar el ritmo no es un obstáculo, sino una estrategia para lograr profundidad y claridad en nuestras acciones y pensamientos.

La paciencia cognitiva, aplicada a la lectura, nos invita a resistir la tentación de la inmediatez y a sumergirnos en un proceso reflexivo que no solo busca información, sino comprensión y significado duradero. La lectura profunda no se trata únicamente de procesar palabras; se trata de construir conexiones, de recordar y desarrollar ideas, y de abordar el texto como un espacio para la reflexión y el aprendizaje genuino. Es un retorno a un ritmo de lectura que

permite atender consciente e intencionadamente, promoviendo una experiencia rica en detalles y matices.

En una sociedad cada vez más fragmentada y menos empática, la lectura profunda se presenta como una posible respuesta a esta desconexión. Al leer con minuciosidad, especialmente en papel, se activan las neuronas espejo, un componente esencial de nuestra biología que nos permite sentir y vivir en primera persona las experiencias y emociones de los personajes descritos en las historias. Estas neuronas permiten al lector ponerse en los zapatos de otro, experimentar lo que alguien diferente a sí mismo podría estar viviendo, y, en consecuencia, desarrollar una comprensión más profunda y rica de la diversidad humana.

Wolf (2020) destaca que el cerebro, al leer profundamente, no sólo descifra palabras, sino que simula activamente la conciencia de otra persona. Este proceso permite al lector no sólo entender las emociones y pensamientos del personaje, sino también reflexionar sobre ellos desde una perspectiva personal, promoviendo una interacción que trasciende las páginas del texto. Esta capacidad del cerebro para “simular” una experiencia ajena convierte la lectura profunda en un laboratorio moral, un espacio donde podemos explorar, cuestionar y ampliar nuestras ideas sobre el bien, el mal, la justicia y la empatía.

La lectura profunda, además, fortalece nuestra capacidad de percibir, analizar e interpretar los pensamientos y sentimientos de los demás, habilidades esenciales para nuestras interacciones

sociales. En un momento histórico donde la polarización y la falta de empatía parecen prevalecer, estas habilidades se tornan más importantes que nunca. A través de la lectura, podemos practicar el arte de comprender y conectar, algo que es fundamental no sólo para el desarrollo individual, sino también para el fortalecimiento de una sociedad más inclusiva y solidaria.

En este contexto, reivindicar la lectura profunda es reivindicar nuestra humanidad. Es un llamado a recuperar el tiempo y el espacio necesarios para la introspección, la conexión emocional y la construcción de ideas significativas. Al ralentizar el ritmo y sumergirnos en los textos con intención, no cultivamos únicamente nuestras capacidades intelectuales, sino nuestra habilidad para empatizar y relacionarnos con los demás.

En definitiva, leer en pro del significado, más allá de la velocidad, es un acto revolucionario en tiempos donde lo inmediato y lo fragmentado domina nuestras vidas. Es un recordatorio de que el verdadero aprendizaje y la comprensión requieren tiempo, atención y, sobre todo, paciencia. Este compromiso con la lectura profunda nos invita a imaginar un futuro más empático, reflexivo y humano.

Reflexiones finales

En un mundo saturado por la inmediatez de las pantallas, recuperar el espacio para la lectura profunda requiere un esfuerzo deliberado y consciente. El primer paso es reconocer cómo las tecnologías digitales influyen en nuestra atención

y comportamiento, superando sesgos, como el efecto tercera persona, que nos hace creer que sólo los demás son vulnerables a estas dinámicas. Este reconocimiento nos invita a cuestionar nuestras prácticas y reflexionar sobre el impacto real que los entornos digitales tienen en nuestra forma de aprender, pensar y relacionarnos.

La alfabetización digital debe ir más allá de la competencia técnica para incluir habilidades críticas que nos permitan navegar de manera reflexiva y ética. Aprender a gestionar nuestra atención y tiempo, y a diferenciar entre información superficial y conocimiento profundo, es fundamental para convertirnos en usuarios activos y conscientes. Este proceso requiere fortalecer la capacidad de lectura profunda, esencial para analizar, conectar y aplicar la información de manera significativa.

Como señala Sigman (2022):

Toda libertad se construye con herramientas. La libertad de expresarse precisa del buen uso del lenguaje (...) De la misma manera, entre los instrumentos que nos dan libertad para pensar están, muy alto en la lista de prioridades, aquellos que nos permiten escribir y leer nuestra memoria. (p. 129)

Esta libertad intelectual no es automática; demanda tiempo, esfuerzo y la voluntad de replantear nuestra relación con la tecnología. Sólo al hacerlo podemos transformar el acceso masivo a la información en un recurso que fomente la creatividad y la sabiduría, alejándonos del consumo pasivo y fragmentado.

En definitiva, alfabetizarse digitalmente implica adaptarse a los entornos tecnológicos y moldearlos para que sirvan al propósito de enriquecer nuestra comprensión, nuestra humanidad y nuestra capacidad de conectar profundamente con los demás. Es un llamado a aprovechar las herramientas disponibles para construir un futuro en el que el pensamiento crítico y la reflexión prevalezcan sobre la superficialidad.

Referencias bibliográficas

Cohn, J. (2021). *Skim, dive, surface: Teaching digital reading*. West Virginia University Press.

García, M. (2023). *El desafío digital. Informarse, pensar y decidir libremente en la era cibernética*. Granica.

Gardner, H. y Weigel, M., «The Best of Both Literacies», *Educational Leadership* 66, n° 6 (marzo de 2009), pp. 38- 41.

Pariser, E. (2017). *El filtro burbuja. Cómo la web decide lo que leemos y lo que pensamos*. Penguin Random House.

Salvatto, A. (2024). *La era del malestar. Algoritmos y redes antisociales*. Lea.

Sigman, M. (2022). *El poder de las palabras. Cómo cambiar tu cerebro (y tu vida) conversando*. Debate.

Thoreau, H. D. (1854) *Walden*. Ticknor and Fields.

Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.

<https://corp.oup.com/news/brain-rot-named-oxford-word-of-the-year-2024/>

https://www.lanacion.com.ar/sociedad/que-es-brainrot-la-nueva-afeccion-que-genera-internet-nid20062024/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiA9bq6BhAKEiwAH6bqoPTNwiTHC6ky0-LjLFanRgNkZ246zRqlSxTF9V4U1b3Rqj63cz-T2RoC4TgQAvD_BwE

María Manuel Oviedo
Profesora de inglés diplomada
en neurociencias de la educación
y estrategias de enseñanza híbrida
Profesora a cargo de la cátedra
Tecnología e Innovación en Educación (UMSA)
Examinadora internacional
de exámenes de Cambridge English

El gobierno de la educación: modelos, desafíos y perspectivas

The government of education: models, challenges and perspectives

Por Pedro Schiuma

Resumen

Este artículo analiza el gobierno de la educación desde una perspectiva integral, abordando sus modelos, desafíos contemporáneos y proyecciones futuras. Se examinan los conceptos y dimensiones clave de la gobernanza educativa y destaca la importancia de un planeamiento estratégico situado para contextualizar políticas y estrategias educativas en función de las necesidades locales. Los desafíos analizados incluyen desigualdades estructurales, integración tecnológica, crisis de liderazgo e inclusión cultural. Se proponen enfoques basados en equidad, innovación y liderazgo transformacional como respuestas a estas problemáticas. Finalmente, se proyectan tendencias hacia la digitalización inclusiva, el fortalecimiento del liderazgo distribuido, la flexibilidad en la gobernanza y el aprendizaje continuo como pilares fundamentales de los sistemas educativos del futuro. El artículo concluye con recomendaciones prácticas para avanzar hacia sistemas educativos más equitativos, inclusivos y sostenibles.

Palabras clave: gobernanza educativa, liderazgo transformacional, innovación pedagógica, equidad, inclusión

Abstract

This paper analyzes the government of education from a comprehensive perspective, taking into account its models, its current challenges and its outlook. It examines key concepts and dimensions of educational governance, highlighting the importance of situated strategic planning to provide context for public policies and educational strategies to meet local needs. The analyzed challenges include structural inequalities, technological integration, leadership crisis and cultural inclusion. It proposes a point of view based on equality, innovation and transformational leadership as an answer to these issues.

This paper deals with the trends towards inclusive digitalization, the strengthening of distributed leadership, flexible governance and continuous learning as fundamental pillars of the future system of education. This paper concludes with practical recommendations towards a more equitable, inclusive and sustainable educational system.

Keywords: *educational governance, transformational leadership, pedagogical innovation, equity, inclusion, situated strategic planning*

Fecha de recepción: 10-12-2024

Fecha de aprobación: 30-01-2025

Introducción

El gobierno de la educación ocupa un rol central en la construcción de sociedades inclusivas, democráticas y sostenibles. Este concepto abarca tanto la administración de los sistemas educativos como la

formulación de políticas y la articulación de actores que inciden directamente en la calidad, equidad y accesibilidad de la educación. Litwin (1997) lo describe como un espacio dinámico que refleja las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, que exige una constante capacidad de adaptación e innovación.

En este contexto, Aguerrondo (2009) introduce el planeamiento estratégico situado, una herramienta fundamental que enfatiza la necesidad de contextualizar las decisiones educativas para responder a las particularidades locales. Este enfoque propone superar las estructuras rígidas y homogéneas, para adoptar modelos flexibles que integren la participación activa de diversos actores.

Este artículo analiza el gobierno de la educación desde tres perspectivas clave. En primer lugar, se abordan los modelos de gobernanza educativa y sus principales características. Luego, se examinan los desafíos contemporáneos, como las desigualdades estructurales, la integración de tecnologías y la inclusión cultural. Finalmente, se presentan perspectivas futuras centradas en construir sistemas educativos inclusivos, resilientes e innovadores.

Modelos de gobernanza educativa

El gobierno de la educación es un concepto amplio que involucra las decisiones, estructuras y procesos necesarios para gestionar y orientar los sistemas educativos hacia metas sociales, culturales y económicas. Desde la perspectiva de diversos autores, este campo no sólo abarca la gestión administrativa,

sino también la planificación estratégica, el liderazgo pedagógico y la innovación.

La gobernanza educativa es esencial para garantizar la equidad, la calidad y la sostenibilidad del sistema, y debe adaptarse a las dinámicas cambiantes de las sociedades contemporáneas. En este sentido, Fullan (2002) subraya la importancia del liderazgo como motor de cambio en los sistemas educativos, mientras que Aguerrondo (2009) introduce el planeamiento estratégico situado como una herramienta clave para contextualizar las decisiones educativas. Por su parte, Litwin (1997) resalta la necesidad de integrar enfoques pedagógicos innovadores que se alineen con los avances tecnológicos y las transformaciones culturales.

Definición y dimensiones del gobierno educativo

El gobierno de la educación puede definirse como el conjunto de políticas, prácticas y estructuras destinadas a regular y organizar los sistemas educativos en un marco de justicia social, calidad e inclusión. Según Aguerrondo (2009), este concepto debe ampliarse para incluir la participación activa de las comunidades y reconocer la diversidad de contextos y actores.

Consideramos cinco claves para el desarrollo del gobierno educativo:

1. Política: incluye la formulación de leyes y normativas que establecen las bases del sistema educativo, por ejemplo, la legislación sobre la obligatoriedad educativa y los currículos nacionales.

2. Gestión administrativa: se refiere a los procesos de implementación de políticas educativas, junto con la asignación de recursos y el monitoreo de resultados.
3. Innovación pedagógica: según Litwin (1997), esta dimensión aborda el diseño curricular, las estrategias didácticas y el uso de las tecnologías educativas.
4. Participación social: el gobierno educativo debe promover la participación de estudiantes, docentes y familias en la toma de decisiones.
5. Liderazgo transformacional. Fullan (2002) destaca que el liderazgo educativo debe estar orientado al cambio sistémico, que inspire a las comunidades escolares a superar desafíos y alcanzar objetivos comunes.

Los modelos de gobierno educativo varían según el grado de centralización, la participación de los actores locales y las estrategias adoptadas para garantizar la equidad y calidad educativa. Cada modelo tiene fortalezas y debilidades, y su elección depende del contexto político, social y económico de cada país.

En la Argentina, pasamos de un modelo centralizado hacia un modelo mixto, en el que se combinan elementos centralizados y descentralizados.

El papel del liderazgo en el gobierno educativo

Fullan (2002) enfatiza que el liderazgo es un componente esencial del gobierno educativo, ya que determina la capacidad del sistema para adaptarse a los cambios y enfrentar desafíos. Según Fullan: "El liderazgo debe ser transformacional,

impulsando cambios a nivel sistémico y motivando a los actores educativos. Los líderes educativos deben actuar como agentes de cambio, promoviendo prácticas innovadoras y fomentando una cultura de aprendizaje continuo". (pág. 129)

Aguerrondo (2009) complementa esta visión señalando que los liderazgos efectivos surgen cuando se priorizan las necesidades locales en el diseño de políticas, al integrar enfoques participativos y situados.

El gobierno de la educación, como concepto y práctica, implica un balance complejo entre centralización y descentralización, entre innovación y continuidad. Los enfoques presentados ofrecen herramientas valiosas para diseñar modelos de gobernanza que sean inclusivos, adaptativos y transformadores. Estos modelos deben evolucionar constantemente para responder a las demandas de equidad, calidad e innovación que caracterizan a las sociedades del siglo xxi.

Desafíos del gobierno de la educación

El gobierno de la educación enfrenta numerosos desafíos en el contexto contemporáneo, marcados por la globalización, las desigualdades estructurales, el avance tecnológico y la creciente diversidad cultural. En este sentido, autores como Edith Litwin, Inés Aguerrondo, Michael Fullan y Mariano Fernández Enguita abordan estos retos desde diferentes perspectivas, destacando la necesidad de transformar los sistemas educativos para adaptarse a las demandas del siglo xxi.

Desigualdades estructurales y equidad educativa

Uno de los principales desafíos para el gobierno de la educación es la persistencia de las desigualdades sociales y educativas. Fernández Enguita (2020) señala que estas inequidades se manifiestan en el acceso, permanencia y resultados educativos, especialmente en contextos de vulnerabilidad. El autor destaca que los sistemas educativos tienden a reproducir las desigualdades socioeconómicas si no cuentan con políticas específicas para contrarrestarlas.

Por su parte, Aguerrondo (2009) argumenta que el planeamiento estratégico situado es clave para abordar las desigualdades, ya que permite diseñar políticas contextualizadas que respondan a las necesidades locales. Sin embargo, este enfoque requiere recursos adecuados, una coordinación efectiva entre niveles de gobierno y una participación activa de las comunidades.

Propuestas para superar este desafío:

- implementación de políticas focalizadas en contextos vulnerables;
- mejora de la financiación educativa con criterios de equidad;
- promoción de estrategias de inclusión, como becas y programas de acompañamiento escolar.

Integración de tecnologías en la educación

La revolución digital plantea desafíos y oportunidades para el gobierno de la educación. Según Litwin (1997), el uso de tecnologías educativas

debe ser más que una incorporación instrumental, ya que debe transformar las prácticas pedagógicas y democratizar el acceso al conocimiento. Sin embargo, el desafío radica en garantizar que las tecnologías lleguen a todos los estudiantes, especialmente en áreas rurales o con limitaciones económicas.

Fullan (2013) enfatiza que la integración de tecnologías debe ir acompañada de liderazgo pedagógico. Para el autor, el liderazgo no sólo debe garantizar la infraestructura tecnológica, sino también promover una capacitación docente que transforme las herramientas digitales en estrategias de aprendizaje significativo.

Propuestas para superar este desafío:

- inversión en infraestructura tecnológica para garantizar el acceso equitativo;
- programas de formación continua para docentes en el uso pedagógico de tecnologías;
- diseño de currículos que incluyan competencias digitales desde una perspectiva crítica.

Crisis del liderazgo educativo

Un desafío recurrente en el gobierno de la educación es la falta de liderazgo transformacional en los sistemas educativos. Fullan (2002) destaca que el liderazgo educativo debe ser catalizador de cambio, especialmente en contextos marcados por la resistencia al cambio y la inercia institucional. Sin embargo, en muchos sistemas educativos, los líderes carecen de formación o recursos para liderar transformaciones significativas.

El liderazgo debe combinarse con estrategias participativas que incluyan a docentes, estudiantes y comunidades; y no debe centrarse exclusivamente en la gestión administrativa, sino en el impacto pedagógico y social del sistema educativo.

Propuestas para superar este desafío:

- formación de líderes educativos con enfoque en transformación pedagógica;
- fortalecimiento de redes colaborativas entre líderes escolares y comunitarios;
- promoción de una cultura institucional basada en la innovación y el aprendizaje continuo.

Desafíos en la inclusión y diversidad cultural

La creciente diversidad cultural y lingüística en las aulas plantea nuevos desafíos para el gobierno de la educación. Fernández Enguita (2020) advierte que los sistemas educativos aún no han logrado adaptarse plenamente a las demandas de una educación inclusiva y multicultural. La falta de políticas que reconozcan y valoren las identidades culturales limita el potencial educativo de muchos estudiantes.

En este aspecto, la inclusión no debe limitarse a medidas compensatorias, sino que debe implicar un cambio estructural en los sistemas educativos. Litwin (1997) agrega que las tecnologías pueden ser una herramienta poderosa para adaptar los contenidos y las metodologías a las necesidades de una población estudiantil diversa.

Propuestas para superar este desafío:

- diseño de currículos interculturales que valoren la diversidad;
- formación docente en prácticas inclusivas y en el manejo de la diversidad cultural;
- uso de tecnologías para personalizar los aprendizajes en contextos multiculturales.

Innovación y resistencia al cambio

La resistencia al cambio es un obstáculo recurrente en los sistemas educativos. Fullan (2013) argumenta que los cambios educativos suelen ser lentos debido a las estructuras burocráticas y a la falta de una visión compartida entre los actores educativos. Esta resistencia limita la capacidad de los sistemas para innovar y responder a los desafíos contemporáneos.

La innovación educativa debe integrarse de manera planificada, acompañada de estrategias formativas para los docentes y las evaluaciones constantes de su impacto. Los cambios educativos deben ser situados, es decir, diseñados de manera contextualizada para aumentar su aceptación y efectividad.

Propuestas para superar este desafío:

- generación de consensos entre actores educativos para construir una visión compartida;
- incorporación gradual de innovaciones, acompañadas de procesos de formación y evaluación;
- creación de entornos de aprendizaje que promuevan la experimentación y la creatividad.

Los desafíos del gobierno de la educación requieren una gestión integral que combine innovación, equidad, liderazgo transformacional y planeamiento estratégico situado. Los aportes de los diferentes autores subrayan la necesidad de abordar estas problemáticas desde enfoques contextualizados e inclusivos, reconociendo la diversidad de realidades y promoviendo sistemas educativos que sean resilientes, adaptativos y orientados al bienestar de todos los estudiantes.

Perspectivas futuras del gobierno de la educación

En un mundo cada vez más dinámico e incierto, el gobierno de la educación debe proyectarse hacia el futuro con capacidad de adaptarse a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas. Las perspectivas futuras implican la creación de sistemas educativos más flexibles, inclusivos e innovadores, que sean capaces de responder a las demandas de una sociedad en constante cambio. Estas proyecciones se configuran en torno a ejes clave como la digitalización, el liderazgo transformador, la equidad y el aprendizaje continuo.

Digitalización y tecnologías emergentes

El uso de tecnologías emergentes es una tendencia inevitable en el futuro del gobierno educativo. Litwin (1997) argumenta que las tecnologías no deben limitarse a ser herramientas operativas, sino que deben integrarse como ejes transformadores de la enseñanza, el aprendizaje y la gestión educativa.

En el futuro, la educación basada en inteligencia artificial, *big data* y aprendizaje personalizado permitirá sistemas educativos más eficientes y adaptativos. Según Fullan (2013), la tecnología debe estar acompañada por un liderazgo que asegure su implementación ética y equitativa, evitando que las brechas digitales amplíen las desigualdades existentes.

Desafíos y propuestas futuras:

- garantizar el acceso universal a dispositivos y conectividad;
- capacitar a los docentes en el uso pedagógico de tecnologías avanzadas;
- diseñar políticas que regulen el uso ético y seguro de tecnologías en la educación.

Hacia un liderazgo transformacional y distribuido

El liderazgo será un componente central en los sistemas educativos del futuro. Fullan (2002) enfatiza que el liderazgo transformacional debe ser el motor del cambio, fomentando una cultura de innovación y aprendizaje continuo en las instituciones educativas. Además, el liderazgo distribuido, que delega responsabilidades en todos los niveles del sistema, permitirá una gobernanza más colaborativa y adaptativa.

El liderazgo debe estar profundamente conectado con el contexto local, adaptándose a las necesidades específicas de cada comunidad educativa. En este sentido, el planeamiento estratégico situado será una herramienta fundamental para fortalecer el rol

de los líderes como mediadores entre las políticas nacionales y las realidades locales.

Proyecciones:

- fortalecer programas de formación para líderes educativos con enfoque en transformación sistémica;
- implementar redes de colaboración entre instituciones para compartir buenas prácticas;
- promover un liderazgo participativo que empodere a docentes y comunidades.

Inclusión y diversidad como ejes centrales

El futuro gobierno de la educación debe garantizar sistemas más inclusivos, que valoren la diversidad cultural, lingüística y social de los estudiantes. Fernández Enguita (2020) sostiene que los sistemas educativos deben evolucionar hacia modelos que reconozcan las múltiples identidades y contextos de los estudiantes, para desarrollar currículos interculturales y estrategias de aprendizaje diferenciadas.

Las políticas inclusivas deben ser estructurales, no sólo medidas compensatorias, y deben promover la participación activa de las comunidades en la toma de decisiones educativas.

Perspectivas clave:

- desarrollar currículos que reflejen la diversidad cultural y lingüística;
- invertir en programas que eliminen barreras al

- aprendizaje para grupos vulnerables;
- diseñar mecanismos de evaluación que respeten las particularidades de los contextos.

Gobernanza más flexible y adaptativa

El concepto de gobernanza en educación evolucionará hacia modelos híbridos que combinen centralización y descentralización. Aguerrondo (2009) aboga por un sistema flexible que permita a las comunidades locales mayor autonomía para tomar decisiones, pero bajo un marco regulador que garantice equidad y estándares mínimos de calidad.

La gobernanza futura debe centrarse en la creación de redes colaborativas entre instituciones educativas, para fomentar la innovación y el intercambio de experiencias exitosas.

Proyecciones clave:

- diseñar sistemas de gobernanza participativa que involucren a todos los actores educativos;
- crear marcos normativos flexibles que permitan respuestas rápidas a los cambios;
- promover la colaboración internacional para aprender de experiencias globales.

Aprendizaje continuo y adaptativo

El aprendizaje continuo será un pilar fundamental del futuro educativo. Fullan (2002) argumenta que los sistemas educativos deben pasar de un modelo de transmisión de conocimientos a un enfoque de aprendizaje permanente que prepare a los

estudiantes para afrontar desafíos impredecibles. Esto implica desarrollar habilidades transversales, como el pensamiento crítico, la colaboración y la adaptabilidad.

Litwin (1997) refuerza esta idea al destacar que las tecnologías deben facilitar el acceso a oportunidades de aprendizaje en cualquier momento y lugar. La educación no formal y los entornos digitales jugarán un rol crucial en este cambio.

Proyecciones:

- incorporar competencias para el aprendizaje continuo en los currículos;
- desarrollar plataformas tecnológicas que ofrezcan contenidos adaptativos;
- promover alianzas con sectores productivos para conectar la educación con el mercado laboral.

Sustentabilidad y resiliencia educativa

El futuro del gobierno de la educación debe ser sostenible y resiliente frente a crisis globales como el cambio climático, pandemias o conflictos sociales. Fernández Enguita (2020) subraya que los sistemas educativos deben prepararse para garantizar la continuidad del aprendizaje incluso en contextos adversos, como lo evidenció la pandemia de COVID-19.

Proyecciones clave:

- incorporar la educación ambiental y el desarrollo sostenible como ejes transversales del currículo;

- diseñar sistemas educativos resilientes con planes de contingencia para situaciones de emergencia;
- promover prácticas pedagógicas que fomenten la conciencia social y ambiental.

El gobierno de la educación, en sus perspectivas futuras, debe transformarse hacia sistemas más inclusivos, innovadores y resilientes, que integren la tecnología, promuevan la equidad y respondan a las necesidades de un mundo en constante cambio. Los aportes de los diversos autores ofrecen una guía valiosa para enfrentar estos desafíos, al proponer una educación que sea no sólo relevante, sino también transformadora, en favor de una sociedad más justa y sostenible.

Ejes de trabajo y recomendaciones

a. El gobierno educativo como sistema dinámico

El gobierno de la educación no puede ser un sistema rígido; debe adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad y responder a las desigualdades estructurales. La perspectiva de planeamiento estratégico situado propuesta por Aguerrondo (2009) resalta la importancia de contextualizar las políticas y estrategias educativas.

b. Tecnología como eje transformador

La incorporación de tecnologías emergentes, como señaló Litwin (1997), es clave para democratizar el acceso al conocimiento y modernizar las prácticas pedagógicas. Sin

embargo, esto exige un liderazgo que oriente su implementación hacia la equidad y la innovación, tal como enfatizó Fullan.

c. Inclusión y diversidad

El gobierno educativo debe ser inclusivo y valorar la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes. Fernández Enguita (2020) advierte que los sistemas que no adapten sus currículos y metodologías a esta diversidad corren el riesgo de perpetuar exclusiones.

d. Liderazgo transformacional

El liderazgo es el motor de la transformación educativa. Fullan (2002) propone un liderazgo distribuido que involucre a todos los actores del sistema, mientras que Aguerrondo (2009) enfatiza la necesidad de formar líderes conectados con las realidades locales.

e. Resiliencia y sostenibilidad

Los sistemas educativos deben ser resilientes ante crisis globales y trabajar hacia la sostenibilidad. Esto implica garantizar la continuidad del aprendizaje en contextos de emergencia y preparar a las futuras generaciones para enfrentar desafíos globales, como el cambio climático.

Recomendaciones

a. Políticas educativas contextualizadas

Implementar estrategias de planeamiento situado que permitan adaptar las políticas a las necesidades específicas de cada comunidad educativa. Esto implica fortalecer la descentralización con recursos adecuados y una supervisión que garantice la equidad.

b. Fomentar la equidad estructural

Diseñar políticas focalizadas en grupos vulnerables que aseguren el acceso equitativo a la educación. Esto incluye aumentar la inversión en infraestructura, conectividad y formación docente en contextos de mayor necesidad.

c. Integración ética de tecnologías

Priorizar el acceso universal a herramientas digitales, acompañado de capacitación docente que fomente su uso pedagógico. Regular el uso de la inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes para garantizar su aplicación ética.

d. Fortalecimiento del liderazgo educativo

Promover programas de formación para líderes educativos que integren enfoques de innovación pedagógica, liderazgo distribuido y estrategias de gestión para el cambio sistémico.

e. Currículos inclusivos y diversos

Diseñar currículos interculturales y multilingües que valoren la diversidad

y promuevan la integración. Asegurar la participación de las comunidades en el diseño de estas propuestas.

f. Fomentar la resiliencia educativa

Establecer planes de contingencia para garantizar la continuidad del aprendizaje en situaciones de emergencia, como pandemias o desastres naturales. Incorporar la educación ambiental y la sostenibilidad como ejes transversales en los currículos.

g. Aprendizaje continuo y adaptativo

Transformar los sistemas educativos hacia modelos que promuevan el aprendizaje a lo largo de toda la vida, para integrar competencias transversales, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y las habilidades digitales.

Reflexión final

El gobierno de la educación enfrenta la tarea de liderar transformaciones profundas que respondan a los desafíos contemporáneos y proyecten sistemas educativos más justos, inclusivos y sostenibles. Las contribuciones de los autores ofrecen un marco integral para entender las necesidades y oportunidades del sector educativo, al destacar la importancia de la equidad, la innovación y el liderazgo.

Para construir un sistema educativo del siglo xxi, es fundamental que las políticas y estrategias educativas

sean flexibles, contextuales y participativas, para empoderar a todos los actores involucrados y asegurar que ningún estudiante quede atrás. Sólo así se podrá garantizar una educación de calidad que sea transformadora para los individuos y la sociedad en su conjunto.

Desde la Escuela de Educación "Gustavo Iaes" de UMSA, nos hemos propuesto formar para estos desafíos (y así lo estamos haciendo). Formar profesionales, en el Profesorado Universitario, para que tengan las herramientas didácticas y pedagógicas necesarias para que transiten las aulas de una forma fecunda y efectiva. Formar docentes, en la Licenciatura de Gestión Educativa, que se preparen para asumir cargos de conducción en el sistema educativo. Finalmente, la formación de cuadros de gobierno educativo es el objetivo de la Diplomatura en Gobierno y Gestión de la Educación de la Universidad del Museo Social Argentino como antesala de lo que será la Maestría en Gobierno y Gestión de la Educación.

Este será el aporte de la Escuela de Educación, lograr un sistema educativo que ratifique que la educación es el motor de la movilidad social ascendente y la verdadera transformadora de la vida de miles de jóvenes.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2009). Planeamiento estratégico situado en educación: Construcción colectiva de futuro educativo deseable. UNESCO-IIPE.

Fernández Enguita, M. (2020). *La educación en la encrucijada: Desigualdades, resistencias y perspectivas*. Editorial Morata.

Fullan, M. (2002). *Liderazgo en tiempos de cambio*. Octaedro.

Fullan, M. (2013). The new pedagogy: Students and teachers as learning partners. *Learning Landscapes*, 6(2), 23-37.

Litwin, E. (1997). *Tecnología educativa: Política, historias, propuestas*. Paidós.

----- (2008). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.

Pedro Schiuma
Ingeniero Electrónico
(Universidad Nacional de Mar del Plata)
Profesor Universitario, especialista en Gestión Educativa
y Magíster en Ciencias del Estado
Exdirector de Educación de Adultos
de la Dirección General de Cultura y Educación
de la Provincia de Buenos Aires
Director de Educación de Adultos
de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Coordinador de la Diplomatura
en Gobierno y Gestión de la Educación (UMSA)

**La internacionalización
en la formación docente inicial.
Lecciones aprendidas durante la
pandemia COVID-19 para incorporar
competencias globales**

**The Internationalization
in initial teacher training.
Lessons Learned from the COVID-19
Pandemic for Integrating Global Skills**

*Por Mónica Prieto, Alejandra Vatrano
y Marcela Verzero*

Resumen

Este artículo da cuenta de un trabajo realizado con docentes y alumnos del Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Austral y describe la importancia que tuvieron (y tienen) las experiencias COIL como medio para trabajar el desarrollo de competencias globales en el nivel universitario. Asimismo, recorre los conceptos principales sobre los que se fundó esta propuesta entre los años 2020 y 2022 con motivo de la pandemia COVID-19.

Palabras clave: formación docente, COIL, competencias globales, universidad, internacionalización

Abstract

This article reports on the work carried out with teachers and students of the Primary Education Teaching Staff at

Universidad Austral and describes the importance that COIL experiences have had as a means to work on the development of global competencies at the university level. It also deals with the main concepts on which this proposal was based between 2020 and 2022 during the COVID-19 pandemic.

Keywords: *teacher training, COIL, global skills, university, internationalization*

Fecha de recepción: 05-03-2025

Fecha de aprobación: 25-03-2025

Breve descripción de la investigación

A partir de marzo de 2020, frente a la realidad de la pandemia COVID-19, al igual que en todo el planeta, nos vimos en la necesidad de dar continuidad académica a dos grupos de alumnos del Profesorado en Educación Primaria con quienes veníamos trabajando una formación docente abierta y dialogada con alumnos y docentes pares de otros países de Iberoamérica. Así fue como iniciamos el camino de los COIL (Collaborative OnLine International Learning), los cuales se convirtieron en objeto de investigación durante casi tres años.

El objetivo del trabajo fue plantear la discusión en torno a los beneficios de los intercambios virtuales y las experiencias COIL para el desarrollo de competencias globales tanto en los estudiantes como en los docentes involucrados, destinatarios de dichas actividades.

La metodología consistió en el relevamiento y el análisis cualitativo de las diferentes propuestas

de COIL realizadas por alumnos y docentes de la Universidad Austral junto con otras universidades iberoamericanas entre 2020 y 2022.

Nuestro *partner* principal, aunque no el único, fue la carrera de Grado en Educación Primaria de la Universidad CEU Cardenal Herrera, con sede en la ciudad de Valencia, España. Con ellos tuvimos la oportunidad de compartir no sólo los COIL, sino toda la experiencia recabada sobre este tema, así como su impacto a nivel internacional en los últimos años.

En qué consiste el modelo COIL

El concepto de COIL surge de la State University of New York (SUNY) Center for Collaborative Online International Learning (COIL).

El modelo COIL es un nuevo enfoque de enseñanza y aprendizaje que promueve el desarrollo de capacidades interculturales de los estudiantes (las que requerirán en el contexto de sociedad del siglo XXI y la globalización) a través de entornos de aprendizaje colaborativos internacionales en línea. Se trata de un enfoque interactivo para aprender haciendo y se centra en la colaboración entre los estudiantes para el análisis y la resolución de problemáticas atendidas desde sus específicos ámbitos del conocimiento. Se logra compartir entre los grupos de estudiantes de universidades socias diferentes conocimientos disciplinares, a fin de generar propuestas desde una perspectiva multicultural y como acción estratégica para la internacionalización del currículo.

Estos cursos colaborativos se desarrollan desde los contenidos curriculares con una duración que varía de 4 a 12 semanas y dotan de un significado contextual el contenido curricular, al mismo tiempo que proveen a los estudiantes de la oportunidad para desarrollar la consciencia intercultural. Las clases pueden impartirse completamente en línea, pero más frecuentemente se llevan a cabo en formatos mixtos con sesiones sincrónicas en cada una de las instituciones, al mismo tiempo que los estudiantes trabajan de manera colaborativa con apoyo de las nuevas tecnologías para con ello acortar las distancias de tiempo y espacio. Esta modalidad de trabajo permite la interacción entre ambos grupos y crea conocimiento a través del intercambio de experiencias de la propia realidad y genera propuestas analíticas como producto de la reflexión y el trabajo colaborativo.

Para implementar esta metodología, dos profesores (uno de la propia universidad y otro de una universidad internacional socia o *partner*) diseñan de forma coordinada y dialogada un módulo/eje o proyecto de sus cursos que requiere un trabajo colaborativo por parte de sus estudiantes. Los profesores participan en el diseño de la experiencia, en el seguimiento y en la retroalimentación, mientras que los estudiantes se centran en la elaboración del proyecto respondiendo a las consignas y criterios de evaluación establecidos en trabajo colaborativo grupal.

El COIL se convierte en parte fundamental de una propuesta de aprendizaje que permite que todos los estudiantes tengan una experiencia internacional

e intercultural significativa dentro de su curso de estudio.

Este modelo permite situar la práctica educativa en un contexto internacional y multicultural y posibilita a los estudiantes el acceso a la internacionalización, aun desde su propia casa, y ofrece a la institución educativa mayores oportunidades para continuar su posicionamiento como institución internacional con programas de alta calidad académica.

De acuerdo con lo propuesto por la UNESCO (2017): “Las competencias interculturales permiten, entre otras, compartir una conciencia de mismidad y otredad con mucha más gente, evitando riesgos como la reproducción de estereotipos y la promoción de una perspectiva esencialista de la cultura”; el estudiante que tiene la oportunidad de vivir una experiencia internacional de colaboración e intercambio de ideas logra posicionarse al mismo nivel del otro y reconocerse en ese otro.

Se toma conciencia de las diferencias, pero también se redimensionan las coincidencias, ya que se encuentra en el otro un símil que abandona el estatus de “extranjero o extraño” para situarse como habitantes de una casa común, como ciudadanos del mundo.

Existen ciertas capacidades mínimas requeridas en los estudiantes para alcanzar las capacidades interculturales:

- Respeto (valorar a los otros).
- Autoconciencia/identidad (comprender los lentes a través de los cuales cada uno ve el mundo).

- Ver desde otras perspectivas/visiones de mundo (cómo estas perspectivas son similares y diferentes).
- Escuchar (participar en un auténtico diálogo intercultural).
- Adaptación (ser capaz de cambiar temporalmente de perspectiva).
- Construcción de vínculo (forjar vínculos interculturales perdurables).
- Humildad cultural (combina respeto con autoconciencia).

Qué entendemos por competencia

La Real Academia Española (2020) define la competencia como la “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” y la habilidad como “capacidad y disposición para algo”.

En el ámbito educativo, el concepto de competencia incluye conocimientos, procedimientos y actitudes (saber, saber hacer, saber ser y saber estar) relacionados con la práctica profesional y el desempeño laboral, que permiten actuar con eficacia (ser capaz de encontrar y aplicar la mejor solución posible) en distintas situaciones y contextos profesionales, eligiendo en cada momento la respuesta más adecuada, según los recursos personales, sociales y profesionales de que se disponga.

Perrenoud (2007) define la competencia del alumno como la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p.28).

Tejada-Fernández y Ruiz-Bueno (2016) sintetizan algunas características de las competencias profesionales:

La competencia no es una suma/adición, sino un ensamblaje con una dinámica interaccional entre elementos. Hemos de tratar la competencia más como un proceso que como una suma de recursos. Ser competente (dominio de la acción) es diferente de tener competencias (tener recursos). No es suficiente con poseer los recursos —saberes— es necesario saberlos utilizar bien en contextos particulares. (pp. 21-22)

Todas estas características complejizan tanto la formulación como la posibilidad de evaluar las competencias profesionales. De este modo, la competencia moviliza o pone en acción un conjunto integrado de habilidades, que se han adquirido mediante la práctica sobre la base de una capacidad que la persona posee sobre una tarea o actividad determinada.

Tobón (2007) propone concebir las competencias como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de

contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.(p.17)

Esta definición muestra seis aspectos esenciales en el concepto de competencia: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética, centrales para orientar el aprendizaje y la evaluación.

En la misma línea, menciona algunas características relacionadas con el enfoque complejo por competencias: 1) se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, para afianzar la identidad de cada ser humano, y no su fragmentación; 2) buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral, para mejorar y transformar la realidad; 3) se trabajan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un “para qué” que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación; 4) la formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes; y 5) la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, entre otros, y valores.

Tobón (2017) también cree relevante que este enfoque se considere en la educación para aumentar la

pertinencia de los programas educativos respecto de los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar-investigativo, que contemplen el desarrollo humano sostenible a la vez que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación sean considerados significativos para los docentes, las instituciones educativas y la sociedad. Asimismo, considera que el enfoque de las competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante la evaluación de la calidad del desempeño y la evaluación de la calidad de formación que brinda la institución educativa. Asevera, a su vez, que la formación basada en competencias adquirió relevancia como política educativa internacional, dadas las contribuciones conceptuales y metodológicas de diversos investigadores desde la década del 70, y fue referenciada por organizaciones internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización Internacional del trabajo (OIT). Hacen hincapié en el desarrollo de diversos proyectos de educación que tienen como base las competencias, entre ellos el Proyecto Tuning de la Unión Europea y el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica.

En este marco, aparece como necesidad la competencia de “aprender a aprender”, profundizada por García-Bellido y otros (2015). Ellos mencionan como parte de esta los siguientes componentes:

- las destrezas para el aprendizaje autónomo, como característica central de la competencia;

- la capacidad de gestionar y organizar su propio tiempo de una manera eficaz;
- la capacidad de aprender individualmente y de cooperar para el aprendizaje;
- el hecho de darse sobre estructuras cognitivas previas, que permiten la adquisición de los nuevos aprendizajes;
- la capacidad para adquirir, procesar, y evaluar de forma crítica nuevas informaciones y/o aprendizajes;
- la disposición personal hacia el cambio, basada en una concepción de autoeficacia;
- la motivación y persistencia hacia el cambio, la autorregulación emocional, la resistencia a la frustración;
- el autoconcepto positivo y el autoconocimiento acerca de las propias habilidades para el aprendizaje.

En el nivel superior, la educación tradicional ha puesto especial énfasis en la formación de competencias que ahora llamamos “duras”, es decir, en las competencias específicas y los conocimientos que debería poseer un graduado de una carrera para ejercer su profesión adecuadamente, según sus alcances.

A nivel internacional, los organismos, las universidades, entre otros, han dividido las competencias entre básicas (duras), humanas (blandas) y habilidades distintivas (o novedosas) para el desempeño efectivo de un trabajo determinado. Todos ellos reconocen que el “valor agregado” en materia profesional aparece a partir de las competencias humanas, que permitirán los cambios

y adaptaciones necesarias en un mundo complejo y cambiante.

Las competencias blandas (*soft skills*) se refieren a los atributos personales, aquellas características que se aprenden o adaptan, en lugar de dominar sistemas o ejecutar tareas, para llegar al éxito en el ámbito laboral. Estas se pueden visualizar, por ejemplo, en la manera en que se soluciona un conflicto, el modo de relacionarse con el entorno y las formas de organización, entre otras. A la hora de pretender ocupar un puesto de trabajo, se han convertido en competencias altamente valoradas.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) plantea:

Los alumnos del siglo XXI viven en un mundo interconectado, diverso y en constante cambio. Las fuerzas emergentes económicas, digitales, culturales, demográficas y ambientales están moldeando las vidas de los jóvenes de todo el planeta y aumentando sus encuentros interculturales en su día a día. Este ambiente complejo presenta una oportunidad y un desafío. Los jóvenes de hoy en día no sólo deben aprender a participar en un mundo más interconectado, sino también apreciar y beneficiarse de las diferencias culturales. (2018, p.6)

Las competencias globales propuestas por la OCDE

La OCDE (2018) define la competencia global como la capacidad de examinar cuestiones locales, globales e interculturales para comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de

otras personas, participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas con personas de diferentes culturas y actuar para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible.

Esta definición incluye cuatro dimensiones de la competencia global que las personas necesitan aplicar con éxito en su vida cotidiana:

Dimensión 1: Examinar cuestiones de importancia local, global y cultural. Esta dimensión se refiere a las prácticas de personas globalmente competentes que consisten en la combinación efectiva de conocimiento sobre el mundo y razonamiento crítico cada vez que forman su propia opinión sobre un tema global. Las personas que adquieren un nivel elevado de desarrollo en esta dimensión utilizan habilidades de pensamiento de orden superior, tales como la selección y ponderación de pruebas adecuadas para razonar acerca de la evolución global. Los alumnos globalmente competentes pueden aprovechar y combinar los conocimientos disciplinares y maneras de pensamiento adquiridos en los centros para hacer preguntas, analizar datos y argumentos, explicar fenómenos y adoptar una posición relativa a una cuestión local, global o cultural.

El desarrollo en esta dimensión también requiere la alfabetización mediática, definida como la capacidad de acceder, analizar y evaluar críticamente los mensajes de los medios de comunicación, así como de crear nuevos contenidos multimedia. Las personas competentes a nivel mundial son usuarias eficaces y creadoras de soportes tradicionales y digitales.

Dimensión 2: Comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas. Esta dimensión pone de relieve que las personas competentes a nivel mundial están dispuestas y son capaces de considerar los problemas globales y las perspectivas y comportamientos de otras personas desde múltiples puntos de vista. A medida que los individuos adquieren conocimientos sobre las historias, valores, estilos de comunicación, creencias y prácticas de otras culturas, adquieren los métodos para reconocer que sus perspectivas y comportamientos se moldean gracias a influencias diversas, que no siempre son totalmente conscientes de esas influencias y que otras personas tienen concepciones del mundo que son profundamente distintas de la suya.

El hecho de interactuar con diferentes perspectivas y visiones del mundo requiere que las personas examinen los orígenes y repercusiones de las perspectivas y visiones de los demás, así como de sus propias creencias. Esto a su vez implica un profundo respeto e interés por conocer quién es la otra persona, su concepto de realidad y sus emociones. Los individuos con esta competencia también justifican y aprecian las conexiones que les permitan superar las diferencias y crear un terreno común. Conservan su identidad cultural, pero al mismo tiempo son conscientes de los valores y creencias culturales de las personas que están a su alrededor. Reconocer la postura o creencia de otra persona no significa necesariamente aceptar esa postura o creencia. Sin embargo, la capacidad de ver a través de “otro filtro cultural” proporciona oportunidades para profundizar y cuestionar las perspectivas propias de

cada individuo y así tomar decisiones más maduras a la hora de tratar con los demás.

Dimensión 3: Participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas entre culturas. Esta dimensión describe lo que los individuos competentes a nivel mundial son capaces de hacer cuando interactúan con personas de diferentes culturas. Entienden las normas culturales, estilos interactivos y grados de formalidad de los contextos interculturales y pueden adaptar de manera flexible su comportamiento y comunicación. Esta dimensión aborda el aprecio por el diálogo respetuoso, el deseo de entender al otro y los esfuerzos por incluir a grupos marginados. Hace hincapié en la capacidad de las personas para interactuar con otros más allá de las diferencias de forma abierta, adecuada y efectiva. Las interacciones abiertas implican relaciones en las que todos los participantes demuestran sensibilidad, curiosidad y voluntad de comprometerse con otros y con sus perspectivas. Con el adjetivo “adecuado” nos referimos a las interacciones que respetan las normas culturales esperadas de ambas partes. En la comunicación efectiva, todos los participantes son capaces de hacerse entender y entender a los demás.

Dimensión 4: Actuar a favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. Esta dimensión se centra en el papel de los jóvenes como miembros activos y responsables de la sociedad y se refiere a la preparación de los individuos para responder a una cuestión o situación local, global o intercultural determinada. Esta dimensión reconoce que los jóvenes tienen múltiples esferas de influencia que van desde lo personal y local hasta lo digital y global.

Las personas competentes crean oportunidades para tomar medidas de manera informada y reflexiva y hacerse oír. Tomar medidas puede implicar defender a un compañero de clase cuya dignidad humana está en peligro, iniciar una campaña mediática global en el instituto o difundir un punto de vista personal acerca de la crisis de refugiados en las redes sociales. Las personas competentes a nivel mundial se comprometen a mejorar las condiciones de vida en sus propias comunidades y también a construir un mundo más justo, pacífico, inclusivo y ambientalmente sostenible (Cfr. OCDE, 2018: 9-14).

Principales resultados

El modelo COIL plantea un enfoque interactivo centrado en la colaboración entre estudiantes para el análisis y resolución de problemáticas en diversos campos disciplinares, siempre desde una perspectiva multicultural. Sin embargo, también implica el intercambio entre los profesores, esto permite el acceso a la internacionalización y ofrece a las instituciones socias nuevas oportunidades de mejora de la calidad educativa, lo cual enriquece sus propias miradas de formación de grado y posgrado¹.

1 Un primer resumen ejecutivo sobre el tema fue publicado en inglés en: Prieto, M.; Vatrano, A; Verzero, M.; Albarracín, M.; Redondo, V. "The COIL experience as an opportunity to develop global skills among students and professors". Publicado en: Bonilla Quijada, R; García Bellido, R; Rey-Stolle Valcarce, M.; Villagrasa Sebastián, V. (coords.) (2023). *Initiatives to Educational and Teaching Innovation*. ISBN electrónico: 978-84-1170-452-6 págs. 201-205. Disponible en: <https://www.dykinson.com/libros/inicia->

Las ventajas de las experiencias COIL en la formación de los estudiantes son muchas.

Nuestros alumnos realizaron la evaluación de los encuentros COIL² y expusieron sus ventajas y desventajas, por ejemplo:

- gran riqueza en los intercambios y puntos de vista;
- enriquecimiento por las diferencias culturales e históricas;
- aprovechamiento de las clases para mostrar datos interesantes de las diferentes culturas;
- comunicación muy rica en las reuniones previas a la clase para trabajo colaborativo por grupos de diferentes universidades;
- apertura a aspectos relacionados con el idioma, el sentido del humor, la importancia de los contextos, que diferencian pero que también acercan;
- practicidad del trabajo con documentos compartidos;
- dificultad para compaginar los horarios, especialmente con los alumnos europeos por la diferencia horaria.

Concluimos, entonces, que el aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL):

tives-to-educational-and-teaching-innovation/9788411704526/

2 Algunas de las experiencias COIL entre la Universidad Austral y la Universidad CEU Cardenal Herrera (Valencia), bajo el título “Aprendizaje OnLine y cooperativo: la metodología COIL en Educación” se encuentran disponibles en: https://www.youtube.com/watch?v=MSNMXXVz_qg

- promueve, potencia y sostiene la dimensión intercultural, propia de cualquier experiencia de aprendizaje crítico, autónomo y significativo;
- propicia formas innovadoras de enseñanza, pues una educación de calidad supone enseñar en distintos espacios y de diversas formas;
- exige que el profesorado se adapte a nuevas formas de pensar, crear y desarrollar experiencias de aprendizaje, poniendo en juego competencias digitales, comunicativas, habilidades blandas, aprendiendo y/o fortaleciendo “competencias globales”.

Durante los años 2022 y 2023, tuvimos la oportunidad de presentar algunas de estas experiencias, lo que permitió dar a conocer algunos de estos resultados³⁴.

En nuestro caso, participar en este tipo de proyectos posibilitó desarrollar competencias globales, trabajar en equipo, indagar y plantear soluciones a problemas, fomentar el pensamiento crítico. Asimismo, sumó ideas de estudiantes de otras latitudes, propició la construcción de conocimientos colaborativos y

3 VATRANO, A. y VERZERO, M. (2022). “La experiencia COIL como oportunidad de desarrollo de competencias globales en alumnos y profesores”. Experiencia expuesta en el IVEC (International Virtual Exchange Conference) - Universidad CEU Cardenal Herrera - Valencia, España.

4 PRIETO, M. y VATRANO, A. (2023). Presentación del paper “The COIL experience as an opportunity to develop global skills among students and professors”, y proyección de video en el III CEU International Congress of Educational and Teaching Innovation – Valencia, España.

ayudó a comprometerse más con el trabajo cotidiano, manteniendo la motivación en el desarrollo de los contenidos de las diferentes asignaturas.

Consideramos fundamental que se institucionalice la oferta de COIL en todas las universidades argentinas. El rol de una institución universitaria en su desarrollo es fundamental, ya que proporciona el marco institucional, los recursos y el apoyo necesarios para que estas experiencias sean efectivas y sostenibles. Su importancia radica en varios aspectos clave:

- *Facilitación y apoyo institucional*: la universidad debe fomentar y facilitar la implementación de COIL a través de políticas claras y programas específicos, proporcionar apoyo administrativo y logístico para la formación de equipos docentes y la gestión de alianzas internacionales.
- *Desarrollo de infraestructura tecnológica*: garantizar el acceso a plataformas virtuales adecuadas para la interacción entre docentes y estudiantes de diferentes países, brindar capacitación en herramientas digitales y en estrategias para la enseñanza virtual colaborativa.
- *Formación y capacitación docente*: ofrecer programas de formación para que los docentes puedan diseñar e implementar experiencias COIL de manera efectiva, fomentar el desarrollo de metodologías de enseñanza innovadoras y el uso de enfoques interculturales.
- *Construcción de redes y alianzas internacionales*: facilitar la creación de acuerdos con universidades extranjeras para generar oportunidades de colaboración, actuar como intermediaria en la

gestión de convenios y en la consolidación de redes académicas internacionales.

- *Evaluación y mejora continua*: implementar mecanismos para evaluar el impacto de las experiencias COIL en el aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo la retroalimentación y mejora constante de los programas en base a experiencias previas.

En síntesis, una universidad no sólo facilita la implementación de COIL, sino que es un actor clave en su éxito y continuidad, garantizando su integración dentro de la formación académica y su alineación con las competencias globales que demanda el mundo actual.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Capelletti, G. (comp.). (2021). *Formar en práctica reflexiva*. Aique.

Comité de Gestión de Tuning (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Sócrates - TEMPUS.

Daura, F, Adrogué, C.; Del Río, D. y Favarel, I. (2019). El aprender a aprender y la proyección temporal de estudiantes de Ciencias Empresariales. *Revista de Orientación Educativa*, 33(63), 1-22. En: <http://www.roeupla.cl/roe/index.php/roe/article/view/pp.1-22/10>

Díaz-Barriga, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto

Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 12(2), 49-66.

Domingo, À. (Ed.) (2020). *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.

Domingo, À. y Anijovich R. (coord.) (2017). *Práctica Reflexiva: escenarios y horizontes. Avances relevantes en el contexto internacional*. Aique.

Eurydice (2002). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education*. Eurydice/European Commission.

García-Bellido, R., Jornet Meliá, J. y González Such, J. (2012). Una Aproximación Conceptual para el Diseño de Instrumentos de Evaluación de la Competencia Aprender a Aprender en los Profesionales de la Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), 203-215.

García Bellido, R. (2011). *Validación de constructo de un instrumento para evaluar la competencia "Aprender a aprender" en los profesionales de la educación* (Trabajo fin de máster inédito). Valencia: Univ. de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/presentacion.pdf

Jornet Meliá, J.M., García-Bellido, R., y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 103-123.

Le Boterf, G. (2011). *Repenser la competence*. Editions L'Organization.

Leyva Cordero, O. y otros (2016). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Tirant Humanidades.

López-Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 20. 311-322.

Maggio, M. (2016). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy*. Fundación Santillana.

Mendoza de Gómez, B., y Villarreal Torres, M. J. (2021). Internacionalización del currículo para la formación de competencias globales. *Red De Investigación Educativa*, 13(2), 65-78. Disponible en: <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/3309>

Montero Curiel, M (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Revista Tejuelo* 9, 19-37.

Muñoz Carril, P.C., y González Sanmamed, M. (2011). Competencias tecnológicas del profesorado universitario: análisis de su formación ofimática. *Educación XX1*, 14(2), 157-158.

OCDE (2018). *Marco de competencia global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018*. Catálogo de publicaciones del Min. de Educación, Cultura y Deporte (España), con INEE. Disponible en: [https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20\(Digital\).pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf)

OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. En: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó/Colofón.

Portillo-Torres, M. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, vol. 41, (2).
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357008>

Prieto, M.; Vatrano, A; Verzero, M.; Albarracín, M.; Redondo, V. (2023). *"The COIL experience as an opportunity to develop global skills among students and professors"*. Publicado en: Bonilla Quijada, R; García Bellido, R.; Rey-Stolle Valcarce, M; Villagrasa Sebastián, V. (coords.). *Iniciatives to Educational and Teaching Innovation*. 201-205. Disponible en: <https://www.dykinson.com/libros/iniciatives-to-educational-and-teaching-innovation/9788411704526/>

Real Academia Española (2020.) *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es>

Ribes Iñesta, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón, Revista de Pedagogía* 63 (1), 33-45.

Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1: *Formación centrada en competencias*. Disponible en http://www.redu.m.es/Red_U/m1

Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, vol. 19, (1), 17-37.

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Revista Acción Pedagógica*, 16, 14-28.

UNESCO (2020). *Objetivos de Desarrollo Sustentable 4: EDUCACIÓN*. Disponible en: <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>

UNESCO (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

Prieto, Mónica
Profesora en Ciencias de la Educación,
Maestra Normal Superior

*Licenciada en Organización y Gestión Educativa
(Universidad Austral)
Diplomada en Evaluación Internacional
de programas de educación superior
(OEA-GRANA ISTECH)
Doctora en Educación (Universidad Nacional de Cuyo)
Posdoctora en Ciencias Humanas y Sociales (UBA)
Investigadora y docente de posgrado
en la Universidad Austral*

*Vatrano, Alejandra
Profesora de Educación Infantil
Técnica en Organización y Conducción
de Instituciones Educativas
Licenciada en Gestión Educativa e Institucional y
Diplomada en Nuevas Tecnologías de la Información
y la Comunicación (TIC)
Magíster en Digital Teaching and Learning
Investigadora en “Formación Docente e Innovación
Educativa. Nuevas Competencias Profesionales”
Directora de Aprendizajes de Active Learning*

*Marcela Verzero
Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación
Profesora para la Enseñanza Primaria (UCA)
Directora Nacional de Educación Primaria
(Secretaría de Educación, Ministerio de Capital Humano)
Especialista en Formación de Formadores y Magíster
en Tecnología educativa y competencias digitales (Tech
Universidad Tecnológica – España)
Investigadora en “Formación Docente e Innovación
Educativa. Nuevas Competencias Profesionales”*

Reseñas

“Be Right Back”- Black Mirror: reflexiones sobre las tecnologías del duelo en la era digital

Objeto de análisis: serie de televisión Black Mirror.
Episodio: “Be Right Back” (Temporada 2, Episodio
1. Creador: Charlie Brooker. Año: 2013. Plataforma:
Netflix.

Por Cristina da Rosa y Rodolfo Biquez

Introducción

Black Mirror es una serie de ficción conocida por sus relatos que exploran escenarios distópicos, sátiras, tramas de fantasía y realidades alternativas. En la mayoría de sus episodios, aborda el modo en el que la tecnología afecta a los seres humanos, muchas veces, desde una óptica inquietante.

Para esta reseña, se analizará el capítulo “*Be Right Back*”, estrenado en 2013, que narra la historia de Martha, una joven que pierde a su pareja, Ash, y recurre a un servicio tecnológico que, a partir de los datos digitales del fallecido, recrea su personalidad primero como un *chatbot* y luego como un androide.

Es interesante destacar el contexto del estreno, ya que lo planteado en ese entonces parecía un ejercicio de ciencia ficción. Sin embargo, en la actualidad, herramientas como los *chatbots*, las animaciones avanzadas e incluso la realidad virtual permiten mantener, de alguna forma, un vínculo simbólico con los muertos.

Esta reseña busca reflexionar sobre cómo las tecnologías digitales del duelo están reconfigurando nuestra manera de enfrentar la pérdida, así como las implicancias éticas que esto conlleva.

Genealogía de las tecnologías del duelo y la transformación digital

Desde tiempos ancestrales, las culturas humanas han creado rituales y ceremonias para marcar el fallecimiento de sus integrantes. Estos rituales no sólo cumplen una función simbólica, sino también psicológica y social, ya que ayudan a aceptar la realidad de la muerte, testimoniar la vida de quien ya no está, expresar el dolor, dar apoyo y reafirmar las creencias sobre la vida y la muerte.

En términos psicoanalíticos, el duelo ha sido definido como un proceso psíquico necesario para la aceptación de la pérdida. Según Freud (1917), *Duelo y melancolía*, el duelo implica un trabajo de desprendimiento en el cual el yo desliga su energía de los recuerdos y representaciones asociadas al objeto perdido. Este trabajo permite la integración de la ausencia en la vida cotidiana. Desde la perspectiva de Lacan (Elmiger, 2010), el duelo se inscribe en el campo del lenguaje y los significantes: el fallecido debe ser simbolizado, “nombrado” y ubicado en el discurso social para que su ausencia adquiera sentido.

Cada época y cultura han propuesto sus propios rituales para dar forma al proceso de duelo, desde tradiciones religiosas (oraciones, velorios, entierros), prácticas culturales (altares del Día de los Muertos en

México, hasta ceremonias de cremación en la India), representaciones materiales (lápidas, epitafios, monumentos, los cuales funcionan como testigos tangibles de la existencia del fallecido).

Sin embargo, en la era digital, estas prácticas han comenzado a transformarse. Los espacios físicos y simbólicos tradicionales se están complementando o desplazando por entornos digitales, desde memoriales en redes sociales hasta servicios tecnológicos que permiten interactuar con simulaciones del fallecido. Estas tecnologías plantean nuevos interrogantes sobre la manera en la que concebimos el duelo, la memoria y la permanencia simbólica de los muertos.

Lo que en "*Be Right Back*" parecía un ejercicio de ficción futurista en 2013, hoy se acerca cada vez más a nuestra realidad. Las tecnologías digitales ya permiten interactuar con representaciones digitales de personas fallecidas, desde *chatbots* hasta avatares tridimensionales. Estas herramientas son comúnmente conocidas como *ghostbots* (robots fantasma), utilizan inteligencia artificial para recrear, a partir de datos digitales recopilados en vida, una representación interactiva del fallecido, la cual permite mantener diálogos.

Los *ghostbots* generan respuestas y conversaciones que simulan, con gran fidelidad, la personalidad, la voz e incluso las expresiones de quien ya no está. Estas tecnologías ya se encuentran presente en nuestro entorno y están redefiniendo el vínculo con los muertos.

La transformación tecnológica avanza de manera tan veloz que hoy no solamente se cuenta con esta posibilidad, sino que ya existen casos de interacciones con los muertos mediante realidad aumentada. El caso más ilustrativo de esta forma de buscar la inmortalidad se dio en Corea del Sur en el año 2020, cuando una madre que había perdido a su hija de 7 años contrató a un equipo que recreó la imagen tridimensional de la niña y, mediante dispositivos de realidad aumentada, la pudieron reunir con ella para que pueda despedirse.

La tecnología que utiliza IA para interactuar con personas fallecidas tiene como particularidad la aparente unidireccionalidad de la interacción; aunque, en sentido estricto, la persona no está viva, el dispositivo inteligente no sólo reproduce su imagen y voz, sino que genera ideas por modelos como GPT, lo que otorga contexto y vigencia a las conversaciones. En esta interacción, existe algo o alguien que reemplaza a quien ya no está, desdibujando los límites entre lo humano y lo artificial en la experiencia del duelo. Incluso estos servicios pueden ser contratados en vida, lo cual permite que el usuario aporte de manera anticipada su huella digital. Así, al momento de su fallecimiento, estas tecnologías pueden recrear su voz y generar conversaciones que simulan, de forma muy realista, las interacciones de cuando estaba vivo.

El anhelo de traer, o retener, a los muertos entre los vivos mediante su imagen (y su voz) estaba ya presente en el tiempo de la revolución tecnológica del siglo XIX. Primero la fotografía, luego la invención del cinematógrafo (1895) y sus antecesores reanimaron un deseo que no era para nada nuevo.

En 1892, Georges Demeny ya señalaba:

Cuántas personas serían felices si pudieran volver a ver los rasgos de alguien que hoy ha desaparecido. El futuro reemplazará a la fotografía inmóvil, congelada por el retrato animado al que se podrá, con una vuelta de rueda, devolver a la vida. (Burch, 2011, p.43)

Es conocida por todos la función de la fotografía, y luego de las grabaciones de video (para aquellas familias que podían acceder a una cámara), en el proceso de duelo. A estas imágenes planas (vistas en una pantalla) hoy es posible darles una tridimensionalidad en un entorno virtual. El episodio "*Be Right Back*" da un paso más allá: recrea materialmente el cuerpo del fallecido mediante el uso de androides. ¿Es posible que eso ocurra? Los avances de la robótica son significativos, y no faltará mucho tiempo para que puedan emular a un humano. Que estos avances sean volcados hacia un uso en el marco de las tecnologías del duelo quizás no sea probable que ocurra, al menos en el corto plazo; pero eso no quiere decir que no sea posible.

Reflexiones finales

Hay dilemas éticos que surgen en esta nueva era de las tecnologías digitales y que merecen tiempos de reflexión y análisis. En principio, el proceso de duelo atraviesa una etapa inicial conocida como "negación". En esta fase, la persona que pierde a un ser querido puede resistirse a aceptar la muerte. Una interrogante que queda abierta es si el uso de la inteligencia artificial para "revivir" conversaciones con quienes

ya no están podría prolongar esta etapa o incluso patologizar el duelo. También cabe reflexionar sobre el riesgo de desarrollar una dependencia emocional de estas aplicaciones.

Por otro lado, emergen planteos éticos no resueltos: ¿qué sucede con la privacidad?, ¿la persona fallecida otorgó en vida un consentimiento para ceder su información personal y su huella digital? Además, ¿quién se beneficia económicamente de estas herramientas?, ¿qué ocurre si los familiares no pueden seguir pagando el servicio adquirido?, ¿adónde van los datos recopilados y cómo se garantiza la permanencia de los recuerdos?

Algunos afirman que las personas mueren verdaderamente cuando ya nadie las recuerda (Sartre, 1952). Desde esta mirada, ¿quiénes contratan estos servicios para construir su huella digital en vida están intentando aplazar esa "segunda muerte"? ¿Qué impulsa esta decisión? ¿Es un intento de asegurar su presencia en el mundo, incluso después de partir? Resulta interesante la distinción planteada por algunos continuadores de Jacques Lacan entre "muerte física" y "segunda muerte"; esta última noción es tomada del campo de las religiones y se define como ese momento cuando del muerto nada suyo subsiste "que le sea atribuible o atribuido" (Assandri, 2015). Aplazar la segunda muerte es aplazar el olvido, una manera desesperada de asegurarnos de que el mundo sepa que alguna vez existimos.

Esto se relaciona con el anhelo de la inmortalidad, algo en que la ciencia y la tecnología se están

ocupando actualmente. La integración de la IA con la biotecnología, la medicina regenerativa y la neurociencia ya comenzó a plantear un horizonte donde la mortalidad humana parece ya no ser el único camino.

Tal vez, estas prácticas revelan un desafío a la idea misma de la muerte, una búsqueda de inmortalidad digital que desdibuja los límites entre lo efímero y lo eterno, ¿es este deseo de perpetuarse una forma más de intentar vencer la finitud, o estamos asistiendo a un cambio trascendental en nuestra concepción de lo que significa "existir" en la era digital?

Preguntas que quedan abiertas, que nos invitan a continuar profundizando en uno de los temas que más nos moviliza como seres humanos, desde lo reflexivo y lo espiritual: la finitud de la vida y el misterio *post mortem*.

Referencias bibliográficas

Assandri, J. (2015). La segunda muerte de Jacques Lacan. *Me cayó el veinte* (31). 157-194.

Burch, N. (2011). *El tragaluz del infinito*. Cátedra.

Elmiger, M. E. (2010). La subjetivación del duelo en Freud y Lacan. *PePSIC*. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000100002.

Freud, S. (1917). *Duelo y melancolía*. En *Obras completas*

(vol. 14, pp. 239-258). Editorial Amorrortu.

Lozano Carrillo, O. y Garibay Suárez, A. (2024). *El futuro de la inteligencia artificial*. Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales A.C. (REMINEO). Recuperado de <https://iauama.com/>.

Sartre, J.P. (1952). *A puerta cerrada*. En *Teatro* (pp. 85-127). Losada.

Cristina da Rosa
Licenciada en Psicología y Especialista en Educación y
Nuevas Tecnologías

Rodolfo Biquez
Licenciado en Psicología

Revista *Conceptos*

Parámetros para la presentación de artículos, avances de investigación y reseñas

Se recibirán para considerar su publicación en la revista *Conceptos* artículos, avances de investigación y reseñas. En todos los casos deben ser trabajos originales e inéditos y no deben haber sido enviados para su publicación a otras revistas.

Todos los trabajos serán evaluados preliminarmente por el Director y los miembros del Comité de Redacción.

El envío de un trabajo a *Conceptos* implica la cesión de la propiedad para que pueda ser editado, reproducido y transmitido públicamente en cualquier forma, incluidos los medios electrónicos, para fines exclusivamente científicos, culturales o de difusión, sin fines de lucro.

El Comité de Redacción decidirá en qué número de la revista se incluirán los trabajos aceptados para su publicación, en virtud de la pertinencia de las temáticas y el espacio disponible.

Todos los trabajos aceptados para publicación estarán sujetos a la edición posterior por parte de editores y diseñadores de la revista, con el propósito de ajustar el material a las pautas editoriales que rigen la publicación.

La recepción de un trabajo no implica para la revista compromiso de publicación.

Los trabajos deben ser remitidos al Instituto de Investigación de la Universidad del Museo Social Argentino, en formato electrónico editable, a conceptos@umsa.edu.ar.

Artículos

Los artículos deben presentar la elaboración de los resultados de una investigación en curso o ya finalizada, o bien ser artículos de revisión que planteen una nueva propuesta de abordaje a un tema o problemática.

Se considerarán para su publicación aquellos trabajos académicos originales en su tema y abordaje que den cuenta de un tratamiento metodológico pertinente para el tipo de problemática, y que respeten las reglas de campo académico, especialmente el rigor teórico. Una vez aprobados en forma preliminar, de acuerdo con su pertinencia y requisitos formales, los artículos serán enviados a evaluadores externos y sometidos a referato anónimo por pares académicos.

La extensión mínima de los artículos será de 30.000 caracteres con espacios, o diez carillas aproximadamente, y la extensión máxima será de 50.000 caracteres con espacios, o quince carillas aproximadamente (formato A4 con márgenes de 2,5 centímetros, tipografía de 12 puntos, interlineado 1,5), incluyendo tablas, figuras, imágenes, lista de referencias bibliográficas y posibles anexos.

Los trabajos deben contar con título, resumen analítico y palabras clave, en español y en inglés.

Títulos y subtítulos

Cuando un texto tiene varias secciones, que se dividen a su vez en subsecciones, es importante que las jerarquías de los títulos y subtítulos sean claras y respetadas a lo largo del artículo.

Los **títulos** se escriben en **negrita**.

El nombre del autor debe figurar debajo del título del trabajo, seguido de los títulos académicos obtenidos, lugar donde se desempeña profesionalmente y cargo que ocupa. Deberá consignarse también una dirección de e-mail de cada uno de los autores.

Los *subtítulos* se escriben en *negrita cursiva*.

Los *apartados* dentro de los subtítulos se escriben en *cursiva*, sin **negrita**.

Ejemplo:

Título

Subtítulo

Apartado

Resumen o *abstract*

El resumen analítico (*abstract*) debe tener doscientas (200) palabras como máximo, en español y en inglés,

y mostrar a grandes rasgos el tema/problema de la investigación, el objetivo general del trabajo, la metodología empleada y las conclusiones más generales. El *abstract* surge del contenido del artículo.

Asimismo, es necesario que luego del resumen se relacionen cinco palabras clave o *keywords* (en los mismos dos idiomas) que cumplan la función de descriptores del documento presentado y no reiteren los términos utilizados en el título. Deben ir entre comas y sin punto final.

Palabras clave o *keywords*

Las palabras clave o *keywords* sirven para la indexación de artículos de revistas científicas, libros, anales de congresos, informes técnicos y otros tipos de materiales; así como para la búsqueda y recuperación de literatura científica en las bases de datos como LILACS, SciELO, PubMed y otras. También sirven para ofrecer mayor visibilidad a los artículos y facilitar la consulta de quienes buscan información.

Ejemplo:

Palabras clave: ciencia, desarrollo, economía,
cambio climático, efecto invernadero

*Keywords: science, development, economics, climate
change, greenhouse effect*

Si tiene preguntas o desea más información sobre las pautas de la revista o sobre el proceso de postulación

de un artículo, por favor escriba a conceptos@umsa.edu.ar.

Avances de investigación

Los avances de investigación deberán versar sobre una investigación en curso. Se presentará el proyecto que aborda, su estado de situación y las distintas etapas previstas para su finalización.

La extensión máxima de los avances será de 35.000 caracteres con espacios o doce carillas aproximadamente. Deberán consignarse los siguientes datos: título de la investigación, director y los nombres de quienes conforman el equipo de investigación.

Reseñas

Las reseñas deben ser comentarios y abordajes críticos y reflexivos de un objeto de análisis. Es necesario que en el encabezado consten los datos de la obra (en el caso de libros: título, autor/es, año, editorial, número de páginas). La extensión máxima no podrá superar los 7.000 caracteres con espacios o tres carillas aproximadamente.

La publicación de las reseñas será definida por el Comité de Redacción de la revista, que podrá objetar su publicación en forma definitiva.

Pautas de redacción

Las palabras o frases en **idioma extranjero** deben escribirse con *cursiva*. No usar comillas, negritas ni subrayados.

Se escriben con *cursiva* los **títulos de las obras de creación** (libros, películas, cuadros, esculturas, piezas musicales, programas de radio o de televisión), los nombres de los periódicos y los títulos de las publicaciones internacionales. No hay que escribir en negrita, ni subrayar, ni usar cursiva o comillas para resaltar palabras. Estos títulos llevan **mayúscula solo en la palabra inicial** (<https://www.rae.es/dpd/mayúsculas> 5.2.24):

Cuando el nombre está formado por dos palabras en plural, se duplican las letras iniciales, se escriben en mayúscula y van seguidas por el punto abreviativo y un espacio tipográfico: EE. UU. (Estados Unidos), RR. HH. (Recursos Humanos).

Acrónimos y siglas: las siglas son las palabras formadas con las iniciales de uno de los términos que integran una expresión compleja (ONU) y para facilitar su pronunciación suelen incluir otras letras o conjunciones (Mercosur, Caicyt). Un acrónimo es un término formado por dos o más palabras (docudrama, a partir de “documental” y “drama”) y también una sigla que se puede leer con naturalidad en español, sílaba a sílaba: ONU es sigla y acrónimo; BCE es sigla pero no acrónimo (<https://www.fundeu.es/recomendacion/siglas-y-acronimos-claves-de-redaccion/>).

-Salvo que sea sobradamente conocida, la primera

vez que se emplee una sigla se recomienda acompañarla de su desarrollo (ONU se desarrolla como Organización de las Naciones Unidas). Como algunas ya se han hispanizado, se recomienda verificar y usar la que corresponda (ONU y no UN, OTAN y no NATO).

-Las siglas se escriben sin puntos abreviativos (ONU y no O.N.U).

-El plural de las siglas se pronuncia pero no se escribe: las ONG, no ONGs.

-Palabras derivadas de siglas como “ovni” y “sida” se han convertido en sustantivos comunes y deben escribirse como tales.

-Ante cualquier duda, se debe consultar el Diccionario de la Real Academia Española: <https://www.rae.es/>. Evitar el uso de la expresión “el mismo” o “la misma”, que se puede reemplazar por pronombres personales, demostrativos, posesivos o directamente por nada (<https://www.rae.es/dpd/mismo>, 3).

Evitar la **redundancia**, fenómeno que consiste en emplear una o más palabras innecesarias porque reiteran el sentido de algo ya dicho.

Uso de la coma: emplearla después de “sin embargo”, “no obstante”, “asimismo”, “además” y antes de “pero”, “aunque”, “ya que”, “a pesar de”. Otras expresiones de enlace como “es decir”, “además”, “por otro lado”, “entre otros”, se separan con comas del resto del enunciado y se escriben entre comas si van en medio de la oración.

No se escribe coma entre sujeto y predicado, ni se escribe entre el verbo y el objeto (<https://www.fundeu.es/escribireninternet/la-coma-criminal/>).

Gerundio

El gerundio indica acciones simultáneas o anteriores a la del verbo principal del que depende: “Habiendo terminado la clase, salieron los estudiantes”; “fue a su casa caminando”.

-No se debe usar el gerundio para indicar una acción posterior a la del verbo principal:

La fórmula y/o

Es frecuente el empleo conjunto de las conjunciones copulativa “y” y disyuntiva “o” separadas por una barra, calco del inglés “and/or”, con la intención de hacer explícita la posibilidad de elegir entre la suma o la alternativa de dos opciones.

Sin embargo, en español la conjunción “o” puede expresar ambos valores en conjunto, de modo que se desaconseja el uso de esta fórmula.

Normas de citado

Las citas, como parte fundamental de la elaboración de los textos académicos, deben ser claras y efectuadas según las Normas APA, séptima edición (<https://apastyle.apa.org/instructional-aids/handouts-guides>). Cualquier malentendido o negligencia en el uso de palabras o ideas de otro autor se considera plagio.

Las Normas APA, al igual que las otras normas existentes, buscan estandarizar los textos académicos mediante una serie de reglas editoriales que definen desde el formato del papel y la tipografía hasta las partes y el orden de una cita bibliográfica.

Para evitar el plagio, siempre que se utilicen las palabras de alguien, o cuando se resuma o parafrasee información hallada en diversos tipos de documentos, debe indicarse la fuente mediante una cita dentro del texto y su correspondiente referencia en el apartado de Referencias bibliográficas al final del texto.

Todas las obras que hayan sido citadas en el cuerpo del texto deben figurar en el listado de Referencias bibliográficas final, donde solamente se incluyen los recursos utilizados en la realización del trabajo.

Uso de notas

Las notas a pie de página no se usan para citar, sino para incluir aclaraciones breves que enriquezcan y den soporte a la argumentación. La presencia de notas puede ser distractiva para los lectores, de modo que no deberían incluir explicaciones complejas (que conviene incluir en el cuerpo del texto) ni informaciones de poca relevancia.

Las notas al pie pueden escribirse con una fuente más pequeña e interlineado diferente al resto del texto.

Referencias bibliográficas

Al final del cuerpo se incluye el listado de referencias bibliográficas que hayan sido mencionadas a lo largo del trabajo. Cada cita mencionada en el texto debe tener su correlato en este listado final. Deben estar en orden alfabético.

Cada referencia contiene habitualmente, como elementos obligatorios, la autoría, título, editorial y fecha de publicación.

