

## RELATOS DE EXPERIENCIA

# **Educación y vínculos. Relatos autobiográficos, tecnología y pedagogía situada**

Ileana Silvia Sorgentoni, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

[ileana.sorgentoni.85@gmail.com](mailto:ileana.sorgentoni.85@gmail.com)

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/2508>

Fecha de recepción: 29/09/2025

Fecha de aceptación: 26/11/2025

## Resumen

Este artículo aborda la educación de jóvenes y adultos en el marco del programa *Otra Vuelta* de la Universidad Nacional de Rosario, Escuela Bachiller en Ciencias Sociales. Se destaca el uso de relatos autobiográficos como herramienta pedagógica y se analiza la incorporación crítica de la tecnología y la Inteligencia Artificial (IA) en los procesos de enseñanza. A través de experiencias diversas, los estudiantes reconstruyen sus trayectorias educativas interrumpidas mediante la escritura y la virtualidad, resignificando la escuela como un espacio de encuentro, memoria y transformación.

**Palabras clave:** educación de jóvenes y adultos - didáctica indisciplinada - presencialidad virtual

## **Education and Bonds. Autobiographical Narratives, Technology, and Situated Pedagogy**

## Abstract

This article explores youth and adult education within the framework of the *Otra Vuelta* program at the National University of Rosario, Social Sciences High School. It highlights the use of autobiographical narratives as pedagogical tools and examines the critical integration of technology and Artificial Intelligence into teaching processes. Drawing on diverse experi-

## Como citar

Sorgentoni, I. S. (2025). Educación y vínculos: relatos autobiográficos, tecnología y pedagogía situada. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, (16), 154–170. <https://doi.org/10.33255/2591/2508>



ences, students reconstruct interrupted educational trajectories through writing and virtual environments, reimagining school as a space for connection, memory, and transformation.

**Keywords:** youth and adult education - undisciplined didactics - virtual attendance

## **Marco político-pedagógico. Recuperar la voz en tiempos fragmentados**

A partir del retorno democrático en 1983, en Argentina, se abre un espacio fundamental para repensar la formación docente desde una perspectiva más crítica y reflexiva. Este momento marca un antes y un después en la valorización de las experiencias de capacitación que incluyen relatos de vida como herramienta para la reconstrucción identitaria y la revisión de prácticas. Rescatar las subjetividades, sus contextos, textos y sentires no es un dato menor, ya que implica recuperar la voz política de la comunidad educativa, reconociéndonos como sujetos históricos y políticos. Esta recuperación se vuelve especialmente significativa en contextos de resistencia frente a políticas neoliberales que tienden a desdibujar a los sujetos, convirtiéndolos en individualismos aislados, fragmentando los vínculos y lazos sociales.

En estos tiempos, decidimos construir este artículo como acto de recuperación de la voz, de revitalización de experiencias y de sensibilización hacia la población y los gobiernos responsables de diseñar agendas educativas. Lo hacemos pensando principalmente en quienes más necesitan del aprendizaje escolarizado: jóvenes y adultos que han quedado fuera del sistema por múltiples razones. Si el enfoque educativo se limita a criterios economicistas, la atención suele centrarse en la infancia y la adolescencia, consideradas poblaciones *rentables* que pueden devolver a la sociedad la inversión realizada en su escolarización. Sin embargo, en nuestras aulas del programa *Otra Vuelta*, trabajamos con personas que, en el mejor de los casos, tendrán quince años más de actividad en el sector productivo. Pero su valor no se mide en años de rendimiento, sino en dignidad, en deseo, en derecho.

La educación de jóvenes y adultos viene a reparar lo que no fue. Acompañamos trayectorias interrumpidas por responsabilidades no asumidas por las instituciones, el Estado y, muchas veces, por la propia vida. Esas trayectorias dejaron en libertad subjetividades con sueños –la mayoría de ellos truncos– que hoy vuelven a buscar sentido, palabra y oportunidad de la única manera que pueden: *virtual*.

## **El *Otra Vuelta*. Estructura, sentidos y población estudiantil**

El *Otra Vuelta*, en el marco de la Escuela en Bachiller en Ciencias Sociales, se organiza a partir de la estructuración de dos ciclos de formación que proponen múltiples abordajes a través de situaciones problemáticas multi y/o interdisciplinarias para producir aprendizajes socialmente significativos: el Ciclo de Formación Básica, que incluye cuatro módulos globalizadores, y el Ciclo de Formación Orientada que presenta un módulo globalizador. La totalidad (cinco módulos) culmina en dos años y medio.<sup>1</sup>

Contamos con un estudiantado diverso, con un promedio de edad cercano a los 40 años. Muchos cursan en turnos rotativos, combinando el trabajo del aula con sus responsabilidades laborales. Hay madres con múltiples tareas de cuidado que se les dificulta *salir de casa*, estudian-

tes adultos mayores que llegan con la esperanza de construir una nueva etapa en sus vidas y de enriquecerse con nuevas experiencias y vínculos.

También se suman jóvenes de 19 años con entusiasmo por estudiar en entornos virtuales, que valoran propuestas curriculares flexibles que les permitan adaptarse a sus propios tiempos. Estas experiencias de trayectorias no entrarían en el sistema formal educativo común. No hay grandes avances en materia de política y leyes educativas para favorecer e institucionalizar este proceso. Por lo cual, en todo el país, podemos encontrar experiencias de programas, como una escuela virtual santafesina llamada Escuela de Enseñanza Media para Adultos N° 1330 (EEMPA); madre de esta experiencia en Rosario, Santa Fe. Articulamos esta obra desde tres ejes clave: la resignificación de trayectorias de vidas educativas, la incorporación crítica de la tecnología (especialmente la IA), y el vínculo pedagógico como acto político y transformador.

### **Relatos de aula. Memorias, vínculos y tecnología**

En el aula J1, la escritura se volvió un puente entre pasado y presente, entre memoria y transformación. Los relatos autobiográficos permiten valorar la palabra propia, el pensamiento situado y el compartir de historias significativas. A través de ellos, se rescata y se pondera la subjetividad, promoviendo la socialización de experiencias que enriquecen la construcción colectiva.

Partimos de resignificar las narrativas autobiográficas, porque más que un recurso didáctico, constituyen una herramienta formativa que permite a los educadores revisar su historia personal y educativa para comprender cómo esas vivencias influyen en su modo de enseñar. Tal como plantea Anijovich (2015) con relación a la docencia, al narrar sus trayectorias pueden identificar momentos significativos, resignificar experiencias pasadas y construir una mirada crítica sobre su práctica. Este proceso fortalece la identidad profesional y habilita espacios de reflexión profunda, donde la subjetividad y la memoria se convierten en fuentes legítimas de conocimiento pedagógico.

En este sentido, enseñar a nuestra población joven y adulta, desde estos marcos implica asumir el giro subjetivo que propone Kaplan (2012), quien destaca que las emociones, vivencias y trayectorias personales no son elementos secundarios, sino dimensiones centrales en los procesos de enseñanza, aprendizaje y construcción del lazo social. Reconocer la subjetividad como parte constitutiva de la experiencia escolar permite legitimar las historias de vida como saberes pedagógicos, y habilita una pedagogía sensible, situada y transformadora. Esto también es posible en entornos virtuales, a continuación presentamos algunos ejemplos:

*Escribir un breve relato autobiográfico donde expreses cómo fue cambiando tu forma de comunicarte a lo largo de la vida, desde la infancia hasta hoy.*

Objetivo: modelar una práctica de escritura que habilita la expresión subjetiva, la construcción de memoria y el reconocimiento de la propia voz como herramienta de transformación.

*Cuenta cómo te comunicabas cuando eras chico/a. ¿Usabas cartas, diarios o radio?, ¿cómo era la comunicación en tu casa, en la escuela, con los vecinos? Relata cómo fueron apareciendo nuevos medios en tu vida: la televisión, el teléfono, el celular, Internet. ¿Cómo te fuiste adaptando?, ¿qué medio te gustó más? Reflexiona sobre cómo te comunicas hoy. ¿Usas redes sociales, WhatsApp, video llamadas?, ¿qué te gusta y qué te cuesta de la comunicación actual?*

Anexo: puedes incluir anécdotas, recuerdos, fotos o dibujos que te ayuden a contar tu historia. Nos encantaría leerte.

Desde carteles de panadería hasta videollamadas con nietos, cada historia revela trayectorias únicas, resignificaciones tecnológicas y vínculos sostenidos. Ejemplos como los de M., J., R., A., J., L., B. y M. (mamá de tres niños) ilustran cómo la comunicación cambió a lo largo de sus vidas, y cómo la tecnología se convirtió en aliada, mediadora o desafío según el contexto. M., por ejemplo, recuerda cómo aprendió a leer con los carteles de la panadería y hoy, a sus 60 años, se anima a escribir textos y usar aplicaciones de Inteligencia Artificial para corregirlos. Jorge, albañil desde joven, narra cómo pasó del lenguaje de planos al lenguaje digital, descubriendo que también puede escribir su historia y compartirla con sus hijos.

R., estudiante del aula J1, reflexiona sobre la evolución de la tecnología en su vida: desde el teléfono fijo compartido en el pasillo familiar hasta el uso cotidiano de WhatsApp. Reconoce que la comunicación actual es más rápida, pero también más distante, y valora el contacto cara a cara como irremplazable. A., por su parte, construye un relato profundo sobre cómo la comunicación lo acompañó desde el llanto de la infancia hasta las videollamadas con su nieto. Su texto recorre el aprendizaje escolar, el lenguaje del trabajo, el descubrimiento de los sentimientos y la llegada de la tecnología como nuevo modo de vincularse.

J., a su vez, analiza su trayectoria comunicacional a lo largo de 46 años, marcando el contraste entre una infancia sin internet y la actualidad hiperconectada. El relato se organiza en tres momentos clave: en primer lugar, en torno a la infancia y primeros vínculos comunicativos. La comunicación se daba a través del diario, la radio y el teléfono fijo compartido en casa. Las relaciones eran cara a cara, en la calle o en la escuela, con un círculo social cercano y cotidiano; en segundo lugar, describe una transición tecnológica. La llegada de la televisión a color y las radios portátiles amplió el acceso a la información. El correo electrónico fue vivido como una revolución personal; finalmente, el relato es seguido por los celulares que, por último, le ofrecieron libertad y autonomía.

El autor se adaptó con entusiasmo a las nuevas tecnologías, reconociendo su utilidad para el trabajo y la vida cotidiana. En la comunicación actual utiliza redes sociales, WhatsApp y videollamadas diariamente. Valora la inmediatez, pero advierte sobre la pérdida de profundidad en los vínculos presenciales. Sin embargo, reivindica la conversación cara a cara como forma esencial de conexión humana e irremplazable por cualquier algoritmo.

L., por su parte, se explaya demasiado, narra su historia comunicacional desde una perspectiva íntima, sensible y generacional. Nacida en el siglo pasado, su vínculo con la comunicación comenzó en el papel: cartas, notas, revistas y libros marcaron su adolescencia. A pesar de haber sido diagnosticada tardíamente con dislexia, desarrolló una relación amorosa con la lectura, practicándola en silencio y con esfuerzo. Se crió con sus abuelos, quienes valoraban profundamente la educación. El diario La Capital fue su primera literatura compartida, leído cada tarde en la terraza como ritual familiar, las abuelas –analfabetas– impulsaban el aprendizaje como legado.

La comunicación cotidiana se daba en la vereda, en la plaza, en el club: espacios de encuentro y charla espontánea. Su infancia estuvo marcada por la televisión en blanco y negro, la radio y frases inolvidables como «si quiere que se entere el país, dígalo en La Calendaria». Advierte que la transición tecnológica fue difícil; inicialmente se resistía, hasta que la distancia con su hermana la llevó a abrazar internet y las videollamadas como puentes afectivos. WhatsApp se convirtió en su «segunda casa», y cada domingo comparten rituales virtuales que sostienen el vínculo. Reconoce que su generación vivía una comunicación más lenta, más sana, pero también valora los avances digitales cuando se usan con inteligencia. Celebra haber pasado del reloj Casio al celular multifunción, que le permite estudiar, conectarse y sostener la trama familiar.

B. relata que, cuando era niña, vivió en el campo y se comunicaba a través de la radio. A los nueve años se mudó a Casilda, a un centro residencial, y sus formas de comunicación cambiaron (comenzó a utilizar Internet, televisión y teléfono fijo). Poco tiempo después conoció a su mamá, y con ella empezó a usar el celular. En la actualidad, los medios que más utiliza son Internet, televisión y celular. A través del celular accede a WhatsApp e Instagram, lo que le permite comunicarse con su familia y también trabajar. Lo que más valora de la comunicación actual es la posibilidad de estar conectada en todo momento y lugar, compartir ideas de manera rápida y expresarse en distintas formas, ya sea mediante mensajes, llamadas o redes sociales.

M. tiene 29 años, es mamá de tres niños y un bebé de un mes. Desde muy temprana edad su vida estuvo marcada por experiencias educativas intensas. En primer grado, sus padres la inscribieron tanto a ella como a su hermana mayor en una escuela de doble escolaridad: el Hogar Maternal N° 2, una institución exclusivamente femenina. Ingresaban a las 7:30 y

salían a las 18:00, por lo que pasaban gran parte del día en el colegio. En ese contexto, la comunicación entre compañeras se daba a través de pa-pelitos, ya que el uso de celulares estaba prohibido y muchas aún no contaban con uno. Durante los primeros años, se trasladaban en transporte escolar. Más adelante, aprendieron a viajar en colectivo, y su hermana se encargaba de avisar por mensaje de texto a su madre que habían llegado bien. En la secundaria, comenzó a utilizar el celular como medio de comu-nicación, además de intercambiar cartas con sus compañeras como forma de expresar afecto y mantener el vínculo.

Fue en esa etapa cuando la computadora empezó a tener mayor pre-sencia en la escuela. Su primera computadora fue la que entregaba el go-bierno, y poco después su madre instaló Internet en casa gracias a una computadora de escritorio que les habían regalado. Así descubrió Face-book, Messenger y las páginas de juegos gratuitos. En ese entonces, What-sApp aún no existía, y la comunicación se realizaba mediante paquetes de mensajes de texto, que duraban según el plan elegido. Con el avance de la tecnología, incorporó WhatsApp como una de sus redes más utilizadas.

Hoy, como adulta, trabaja en la organización *CR-Mujeres Arriba*, donde se desempeña como acompañante del taller *Comunidad Digital*. Allí se encarga de llevar el control de asistencia, elaborar carteles informativos y coordinar actividades. El taller tiene como objetivo enseñar el uso de computadoras, celulares y aplicaciones, promoviendo el manejo de dis-positivos tecnológicos como tablet y Smartphone. Además, se desarollan espacios llamados *Tercer Tiempo*, destinados a fomentar la comunicación oral y fluida entre las personas que asisten, con la participación de profe-sionales del ámbito psicológico, social y municipal.

M. también reflexiona sobre el impacto de la tecnología en la infancia: consciente de los posibles efectos negativos, ejerce un control rigu-roso sobre el uso de dispositivos en su hogar. Su hijo mayor no tiene ni utiliza celular; ocasionalmente se le presta para ver imágenes que luego dibuja, una actividad que disfruta mucho. La televisión está regulada por horarios y contenidos, y las únicas plataformas permitidas son Netflix, ca-ble tradicional y YouTube Kids (con prohibición del YouTube común). S., de tres años, tampoco utiliza celular y su acceso a la televisión también está controlado. En casa, los niños juegan con juguetes, rompecabezas, cartas, pelotas, dibujos y bicicletas, manteniendo un entorno familiar donde la tecnología está presente, pero cuidadosamente dosificada.

Las trayectorias narradas revelan cómo la tecnología se entrelaza con las historias de vida, transformando modos de aprender, comunicarse, trabajar y criar. Cada relato, desde la infancia compartida en la vereda hasta las videollamadas con nietos, muestra una apropiación singular de los lenguajes digitales, marcada por la memoria, el deseo de conexión y el cuidado. En este entramado generacional, la comunicación se vuel-ve puente entre épocas, saberes y afectos, y la tecnología, lejos de ser un destino uniforme, se convierte en herramienta que cada persona resig-

nifica desde su experiencia, sus vínculos y sus elecciones cotidianas. La evolución tecnológica ha transformado profundamente la vida, pasamos de una comunicación unidireccional, como la televisión tradicional, a una interacción digital donde cada usuario puede comentar, construir redes y contenidos, configurando una red de autocomunicación de masas.

Esta transformación se potencia con la convergencia de medios que, según Jenkins (2008), implica una circulación de contenidos a través de múltiples plataformas, donde las audiencias participan activamente en la construcción de sentido. Esta lógica convergente permite acceder a diversos formatos informativos desde un solo dispositivo, como el celular, integrando funciones que antes estaban dispersas en distintos soportes. En este contexto, también se produce una ruptura del espacio-tiempo: la comunicación deja de depender de la distancia o la espera. Las videollamadas y plataformas digitales habilitan una conexión instantánea, aunque al mismo tiempo nos enfrentan al desafío de una hiperconectividad constante.

### **Inteligencia Artificial, una herramienta para aprender**

Muchos estudiantes mencionan cómo la IA se volvió aliada en el proceso educativo. Algunos la usan para corregir textos, otros para buscar información o practicar ortografía. Lejos de reemplazar el pensamiento, la tecnología se convierte en una oportunidad para expresarse mejor, para animarse a escribir y para recuperar la voz propia. Depende de la labor docente (ya sea desde el acompañamiento, la precisión y evaluación de los sesgos propios de estas IA generativas) mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El documento *Pensar y escribir un trabajo integrador final: una propuesta pedagógica con IA generativa*, elaborado por Fernando Avendaño (2025) propone una mirada crítica y creativa sobre el uso de Inteligencia Artificial generativa en educación.

La IA no se presenta como una simple herramienta, sino como una interlocutora que desafía, amplifica y transforma el pensamiento pedagógico. Integrarla implica reconocer su potencial para promover la autoría, dignificar el error y habilitar nuevas formas de diálogo. Invita a los docentes y estudiantes a interrogar sus límites éticos, epistemológicos y culturales, y a diseñar experiencias que convoquen memorias y saberes en movimiento. Avendaño (2025) invita a construir una didáctica *promptista*, que concibe el diseño de *prompts* como eje pedagógico central en la enseñanza con Inteligencia Artificial generativa. No se trata sólo de formular instrucciones, sino de enseñar a pensar, preguntar y dialogar críticamente con la IA. En suma, se trata de pensar con la IA, no a través de ella, y de habilitar una pedagogía generativa capaz de imaginar futuros más justos, creativos y dialogantes.

En ese horizonte, la palabra recupera su centralidad: no como técnica, sino como gesto identitario, como memoria viva y posibilidad de transformación. En todos los relatos aparece constantemente el valor de la es-

critura como acto de resistencia y reconstrucción. Como dice una de las estudiantes en su texto: «escribo para no olvidar, para recordar quién soy cuando todo se desordena». La escuela, otro tipo de escuela, se vuelve así un espacio de encuentro, de segundas oportunidades (a veces las primeras) de construcción colectiva. Cada historia escrita es una forma de decir «aquí estoy», de reconocerse y de seguir aprendiendo con el valor en sus propias voces, pensamientos e historias.

De Alba (2021) nos interpela a reconocer que el vínculo pedagógico es esencial: la presencialidad virtual se sostiene en el lazo entre docentes y estudiantes, en un espacio compartido, aunque mediado por plataformas digitales, donde la enseñanza y el aprendizaje se construyen no sólo como transmisión de saberes, sino también como experiencias emocionales, sociales y simbólicas. No todas las virtualidades generan presencialidad, la mera digitalización o el uso de tecnologías no implican vínculo efectivo. Para que exista presencialidad virtual, es necesario que las prácticas educativas –diseño, tiempos, metodologías, sueños (¿por qué no?)– sean puestos en consideración interpelando lo común y lo establecido.

### **Didáctica indisciplinada y diseño de experiencias**

El concepto de *didáctica indisciplinada* (Kap, 2024) como una forma de pensar político y transformador que rompe con la linealidad del acto pedagógico en los marcos de la educación más clásica y tradicional (el concepto, el ejercicio, la evaluación) incita a comprometernos a interesar, movilizar y romper con los moldes conocidos, imperantes y hegemónicos, habilitando nuevas formas de enseñar y aprender. Nos invita a diseñar experiencias más que a replicar contenidos, a ensayar y co-aprender con nuestro estudiantado; porque el acto pedagógico es un trabajar político y, por lo tanto, situado, inherentemente en vivo y creativo.

Es desde estos marcos conceptuales que invitamos a pensar el trabajo docente no sólo como diseño de experiencias, sino también como la creación de condiciones para que circulen saberes situados y emergentes. En este sentido, la virtualidad abre otros territorios pedagógicos, ya que obliga a reconfigurar la presencia docente, a volver más visibles las mediaciones tecnológicas y a asumir un rol de acompañamiento pedagógico que articula, selecciona y resignifica materiales y prácticas. Lejos de una lógica meramente transmisiva, se trata de habilitar modos de encuentro que, aun en la distancia, produzcan sentido, participación y comunidad.

Podemos establecer un paralelismo con lo propuesto por la colega Mariana Maggio (2024), quien interpela e invita a *aprender a ver lo que está viniendo*, reconociendo que la planificación docente ya no puede basarse en certezas estáticas, sino en la apertura a lo inesperado. Enseñar lo que está viniendo implica diseñar experiencias que convoquen el deseo, que convuelvan y que habiliten nuevas formas de pensar el mundo. Esta propuesta desafía profundamente la tarea docente, que se vuelve

anticipatoria, flexible y situada en una época atravesada por la hibridez y la Inteligencia Artificial.

Es nuestra labor abrirnos a lo inesperado y diseñar experiencias que convoquen la participación activa de los estudiantes y sean transformadoras. Maggio (2024) pone énfasis en recuperar el deseo de enseñar, que en consecuencia se verá impactado por el deseo de aprender e imaginar clases que commuevan, que no sean *letra muerta*, sino que cobren vida y significado. En ese movimiento, que desafía nuevas formas de pensar y habitar el mundo, nos encontramos con lo que se cuela por la ventana: la temida IA que nos interpela como educadores y nos exige posicionamientos éticos, pedagógicos y políticos.

Sobre esto nos hacemos los siguientes interrogantes: ¿qué hacemos?, ¿cómo la incorporamos?, ¿por qué incorporarla?, ¿de qué manera y bajo qué marcos de pensamiento? Debemos pensarnos como intelectuales, educadores y educadoras que promuevan preguntas metacognitivas, abiertas y desafiantes, fomentando el diálogo y la argumentación, cotejando fuentes de información los sesgos propios de las IA bajo la supervisión nuestra y de nuestra propedéutica. Tendremos que diseñar experiencias que inviten a pensar desde distintos ángulos y complejidad la realidad. La IA no se puede negar, como tampoco la necesidad de nuestro estudiantado de ser parte de estas propuestas educativas que contribuyen con el derecho a la educación.

Nuestro estudiantado adulto usa tecnología, y más de lo que creamos. Hay algo del criterio de autoridad de la letra y la palabra en donde ellos se sienten amparados cuando la consultan. El riesgo es pregonar la *cognición perezosa*, entendida como la tendencia a *congelar*, poner en pausa, domesticar o *bancarizar* nuestros pensamientos críticos y reflexivos. Según Daniel Kahneman (2011) esta forma de pensar describe la «inclinación humana a evitar el esfuerzo mental deliberado, confiando en respuestas rápidas e intuitivas incluso cuando pueden ser erróneas» (Kahneman, 2011, p. 21).

La gente utiliza atajos de pensamiento, muchos se vuelven sujetos pensados; es la imagen de un nuevo oprimido por el opresor invisible de mano informática en la era global. Si somos educadores/educadoras debemos formarnos y deformarnos constantemente, revisar el impacto de nuestras prácticas en la construcción de estas nuevas subjetividades en clave de época. Como también tendremos que cuidarnos del hacer un solo uso, como menciona el autor anterior, con una *mirada instrumentalista*, en donde el riesgo sería reducirla a una simple herramienta técnica, como si fuera un software más que automatiza tareas.

Esta visión empobrece el potencial educativo de la IA, nuestro pensamiento crítico, transformador y complejo, porque la desvincula de los sentidos, los vínculos y las decisiones que configuran la enseñanza en esta época. Adherimos pensarla, tomarla, estudiarla, comprender qué impacto generan en nuestras prácticas y utilizarla como aliada, cual fenómeno cultural. Explorar y comprender el funcionamiento de la Inteligencia Arti-

ficial permite transformar la mirada educativa, superando temores iniciales y habilitando nuevas formas de enseñanza y evaluación. Como señala Correa (2024), integrar la IA con criterio y pensamiento crítico favorece una pedagogía más reflexiva, donde el trabajo docente se redefine como facilitador de procesos éticos y significativos. En este marco, la IA debe ser vista como una oportunidad para fortalecer la integridad académica y repensar el vínculo pedagógico.

Aquí presentamos imágenes generadas con distintas Inteligencias Artificiales, a partir de *prompts* elaborados por el estudiantado con acompañamiento docente. Estas producciones visualizan la *Pedagogía del oprimido* (1970), de Paulo Freire, en los tiempos que corren; representando a grupos diversos que colaboran para cuestionar su realidad y construir colectivamente su futuro. La actividad refiere al análisis de fragmentos del libro de este pensador y solicita –mediante IA generativa como DeepseekAI, DALL·E (OpenAI), Midjourney o Gemini– imágenes que representaran las citas seleccionadas: ¿qué les muestra la imagen?, ¿qué opinan? ¿cómo la mejorarían?, ¿refleja la ideología de Freire?, ¿qué sesgos representa?

El estudiantado muestra la figura de abajo con las siguientes apreciaciones: *aquí tienes una imagen que ilustra cómo el lenguaje no es neutral, sino que refleja una ideología*. Nos enseña a ser conscientes de las palabras que usamos, reconociendo que pueden ser herramientas de inclusión o exclusión. Vale reconocer y aclarar que Freire (1970) no necesariamente trabajaba con pizarras y avanza en su propio pensamiento sobre pensar los géneros en sus publicaciones.



En un aula escolar con pupitres, un docente está de espaldas, escribiendo en el pizarrón la frase «hombres y mujeres». Sobre su cabeza aparece un globo de pensamiento donde se ve un símbolo de persona con un signo de pregunta; y otro globo con los símbolos binarios de hombre y mujer.

### ***El temor a la libertad***

Esta imagen representa un concepto clave en la pedagogía de Freire (1970). Nos enseña que la libertad no se nos da, sino que se conquista a través de la lucha y la reflexión sobre nuestra propia realidad. Se visualiza una mujer rompiendo cadenas, con un signo de pregunta arriba de su cuerpo,

iluminando su intención.



*En el centro de la imagen una mujer rompe dos cadenas con los brazos extendidos, mientras un gran signo de pregunta iluminado por un rayo de luz aparece sobre su cabeza. El fondo es oscuro y la luz cae desde arriba.*

### **La palabra verdadera y la praxis**

Esta imagen ilustra la diferencia entre la palabra hueca y la palabra verdadera. Nos enseña que para que nuestras palabras tengan un verdadero impacto, deben ir acompañadas de acción y reflexión. La praxis es la unión de ambas, donde las palabras se convierten en herramientas para construir un mundo mejor para transformarlo. Hay una ilustración con dos megáfonos enfrentados, uno representa la palabra verdadera y otro la palabra falsa. En el centro aparece el concepto *La praxis*, simbolizando el conflicto entre discursos y acciones en el ámbito educativo.



La imagen muestra dos megáfonos: uno rojo con el texto «palabra hueca» y otro azul con el texto «palabra verdadera», del cual sale un pequeño brote verde. Entre ellos aparece un signo «+». Arriba se lee «La palabra verdadera y la praxis», y abajo, en grande, «La praxis».

En la última imagen se visualiza un docente sentado en una mesa rodeada por estudiantes pequeños. La escena muestra un momento de enseñanza en el aula, con materiales escolares y una pizarra al fondo, evocando un entorno de aprendizaje cotidiano. Aquí mismo, se pueden visualizar muchos sesgos ideológicos: no necesariamente Freire (1970) desarrollaba clases en el marco de una educación formal, tampoco escribiendo en idioma inglés.



*Un docente mayor, de barba blanca y anteojos (pareciera ser Freire), está sentado en una mesa rodeado de varios niños y niñas en uniforme escolar. Conversan en un aula con estanterías de libros y un pizarrón al fondo, escrito en inglés. Sobre la mesa hay cuadernos y libros abiertos.*

En este cruce entre memoria, tecnología y deseo, la escuela se reinventa como espacio de encuentro y dignidad. Cada relato, cada imagen, cada palabra compartida es una forma de decir *aquí estoy*, y de construir, entre todas las voces, una pedagogía del presente que abrace el futuro desde otras posibilidades en la virtualidad. Retomamos aquí los tres ejes que estructuraron este trabajo: la resignificación de trayectorias de vidas educativas, la incorporación crítica de la tecnología –especialmente la Inteligencia Artificial–, y el vínculo pedagógico como acto político y transformador. Estos atraviesan nuestras prácticas y nos convocan a pensar desde la complejidad, la diversidad y la potencia del encuentro.

Dejamos este ejercicio metacognitivo en clave de preguntas que invitan a explorar estas posibilidades desde la práctica, abriendo un espacio para que cada voz se exprese, se transforme y dialogue con los desafíos del presente:

- a. ¿Cómo estamos construyendo los encuentros presenciales y virtuales con las grupalidades áulicas, y qué sentidos les atribuimos desde nuestras decisiones político-pedagógicas?
- b. ¿De qué manera se configura el vínculo pedagógico en la distancia y cómo lo sostenemos en nuestras prácticas?, ¿de qué manera colaboran las normativas y reglamentaciones vigentes para con esta era?
- c. ¿Qué lugar ocupa la Inteligencia Artificial en las decisiones pedagógicas de docentes y estudiantes?, ¿la pensamos como herramienta, amenaza o aliada?, ¿cómo la estamos abordando?
- d. ¿Cómo diversificamos las propuestas pedagógicas atendiendo al contexto, el estudiantado y a las grupalidades interdisciplinarias con las que trabajamos en las instituciones?

En las prácticas educativas mediadas por entornos virtuales, emerge una dimensión aún no definida taxativamente: el currículum oculto virtual.

Nos atrevemos a delinear algunas líneas de reflexión que permiten comprender este fenómeno como un acto político transformador o, en ciertos casos, como una disposición que obtura el sentido profundo del acto pedagógico. Como docentes, es necesario analizar cómo organizamos el aula digital (quiénes pueden participar, cómo lo hacen y con qué recursos). Lo que no está escrito, las expectativas sobre tiempos, conectividad, dispositivos disponibles, modos de respuesta, diversificación de propuestas educativas en el marco de la accesibilidad también educa. Las formas de presencia, como una cámara encendida o la imposibilidad de activarla, configuran sentidos que exceden lo técnico.

La accesibilidad y la diversificación de las propuestas digitales deben contemplar las trayectorias, estilos, maneras y representaciones de la población estudiantil, solo así podremos construir experiencias de aprendizaje que reconozcan la pluralidad y promuevan la emancipación pensando situado. Ser docente tutor virtual es acompañar trayectorias, al igual que sostener subjetividades, abrir horizontes y reinventar vínculos en la distancia. Es un doble desafío que interpela tanto lo pedagógico como lo humano.

Hay una necesidad de diseñar propuestas pedagógicas que reconozcan la diversidad de trayectorias y promuevan el acceso equitativo a la información digital. La docencia se resignifica como práctica situada, ética y transformadora, capaz de integrar tecnologías con sentido crítico y compromiso social. En este enfoque, la virtualidad no se reduce a una mediación técnica, sino que se concibe como espacio de encuentro, construcción colectiva y ampliación de derechos. La formación docente, en este contexto, se vincula estrechamente con el fortalecimiento de comunidades educativas inclusivas, reflexivas y activas frente a los desafíos contemporáneos (Copertari *et al.*, 2022).

Por un lado, exige dominar entornos digitales, diseñar experiencias significativas y garantizar la factibilidad. Por otro, convoca a la escucha activa, al reconocimiento de las historias de vida y a la construcción de confianza en escenarios muchas veces inciertos. Deberemos ser capaces de construir como docentes *edutuber*, figura pedagógica emergente, combinando saberes didácticos con habilidades comunicacionales propias del entorno digital. En donde nuestro trabajo no se limite a transmitir contenidos, sino que implique traducir saberes complejos en formatos accesibles, cercanos y atractivos para audiencias diversas, generando vínculos y comunidades de aprendizaje en plataformas como YouTube o TikTok (Arri *et al.*, 2024).

Transformar al estudiantado implica más que enseñar contenidos: es habilitar la palabra, despertar la curiosidad, sostener la esperanza. Piscitelli (2023) plantea que la educación debe orientarse hacia la formación de polímatas, sujetos capaces de integrar saberes diversos, adaptarse a la complejidad y crear en entornos inciertos, superando la lógica disciplinaria tradicional. Ser tutor virtual se convierte en puente, faro y refugio. Su

tarea es poderosa: hace visible lo invisible, acompaña lo que no se dice, y celebra cada logro como una conquista colectiva. La docencia transforma, transformándose a sí misma; si no transforma, es letra muerta y sin sentido (Castagnaviz y Sorgentoni, 2025).

## Notas

- <sup>1</sup> Conocé más sobre el programa *Otra Vuelta* de la UNR, una propuesta educativa flexible y virtual para jóvenes y adultos: Otra Vuelta UNR. <https://unr.edu.ar/tag/programa-otra-vuelta/>

## Referencias bibliográficas

- ANIJOVICH, R. (2015). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- ARRI, F.; F. Albarello y A.L. García Luna (2024). *Edutubers. Docentes en pantallas*. Tilde Editora.
- AVENDAÑO, F. (2025). *Pensar y escribir un trabajo integrador final: una propuesta pedagógica con IA generativa*. [Manuscrito inédito].
- CASTAGNAVIZ, M. e I. Sorgentoni (2025). Diseño de secuencias didácticas en contextos virtuales y educación de adultos. En F. Avendaño (comp.). *Secuencias didácticas. La brújula del proceso de enseñanza*, pp. 105-116. Homo Sapiens.
- COPERTARI, S.; N.F. Sgreccia e I. Sorgentoni (2022). Política pública universitaria: Formación docente en entornos virtuales desde una ciudadanía digital socio-inclusiva. En *Acceso a la información digital y políticas institucionales para la educación a distancia* (9º Seminario Internacional de Educación a Distancia de la Red Universitaria de Educación a Distancia). Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/264920>
- CORREA, B. (2024). Explorar y conocer la IA ayuda a cambiar la perspectiva. *Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/belen-correa-turnitin-explorar-y-conocer-la-ia-ayuda-a-cambiar-la-perspectiva>
- DE ALBA, A. (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, vol. 1, n.º 1, pp. 13-29. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/5/386>
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva y Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/Freire-PedagogiadelpOprimido.pdf>
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- KAHNEMAN, D. (2011). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- KAP, M. (2024). Didáctica indisciplinada. Transformaciones contrahegemónicas en la enseñanza. En M. Kap (comp.). *Didáctica y tecnología: encrucijadas, debates y desafíos*, pp. 93-115. EUDEM.

KAPLAN, C. (2012). *La escuela y la construcción de lo justo.* El mérito y las marcas de origen. Paidós.

MAGGIO, M. (2024). Aprender a ver lo que está viniendo. Desafíos didácticos entre la hibridación y la inteligencia artificial. En M. Kap (comp.). *Didáctica y tecnología: encrucijadas, debates y desafíos*, pp. 147-177. EUDEM.

PISCITELLI, A. (2023). Polímatas: El perfil antidisciplinario del trabajador del futuro. Fundación Santillana. <https://www.fundacionsantillana.com/blog/xv-foro-latinoamericano-de-educacion-polimatas-el-perfil-antidisciplinario-del-trabajador-del-futuro-alejandro-piscitelli/>