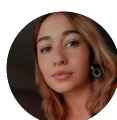


Más allá de las tareas: *inteligencia artificial, educación a distancia y trabajo intelectual docente*



POR **MARGARITA VALERO**

Prof. en Cs de la Educación

Docente de grado y asesora pedagógica en UBP

Lunes, 14 de septiembre de 2026



Fuente: <https://www.istockphoto.com/>

La expansión reciente de la inteligencia artificial generativa (IAG) ha abierto un campo de preguntas que la educación viene transitando con creciente intensidad. Hemos discutido, y seguimos haciéndolo, acerca de sus posibilidades de uso, sus límites, los criterios necesarios para incorporarla a la enseñanza, sus implicancias éticas y las transformaciones que introduce en nuestras maneras de producir, aprender y evaluar. Son discusiones necesarias y todavía abiertas.

Este texto propone detenerse en otro lugar, no tanto en aquello que la inteligencia artificial puede hacer en educación, sino en aquello que su irrupción vuelve visible acerca de nuestro propio trabajo.

Hoy podemos obtener en pocos segundos una consigna, una secuencia de actividades, un cuestionario, una rúbrica o un material de estudio. Frente a esa posibilidad, la reacción inmediata suele conducirnos a preguntarnos qué tareas podrán automatizarse, cuáles seguirán requiriendo intervención humana o qué lugar ocupará el docente en un escenario atravesado por estas tecnologías.

Pero quizás convenga invertir por un momento el interrogante: ¿qué sucede si aquello que puede automatizarse coincide, precisamente, con buena parte de aquello que durante años utilizamos para hacer visible el trabajo docente?

La pregunta incomoda porque desplaza el problema de la tecnología hacia nosotros mismos. La IAG no inventó una concepción del trabajo docente centrada en sus productos. Mucho antes de su aparición, nuestras formas de organizar, documentar y, en ocasiones, valorar la enseñanza ya habían otorgado una especial centralidad a aquello que podía mostrarse: la planificación presentada, el material producido, la actividad diseñada, el recurso incorporado, la evaluación construida.

Por supuesto que esas producciones importan, enseñamos también a través de ellas. El problema aparece cuando aquello que podemos ver termina funcionando como representación suficiente de todo el trabajo que lo hizo posible.

Tal vez por eso la aparición de la IAG resulte tan inquietante. Si aquello que durante años utilizamos como evidencia del trabajo puede ahora generarse en pocos minutos, la pregunta inmediata parece ser qué lugar quedará para quien antes lo producía. Pero podríamos ensayar otro movimiento: preguntarnos si esos productos eran, efectivamente, suficientes para explicar el trabajo que pretendíamos reconocer a través de ellos.

¿Qué decisiones llevaron a elegir una propuesta y no otra? ¿Qué se tuvo en cuenta acerca de quienes van a aprender? ¿Qué alternativas se descartaron? ¿Qué saberes y experiencias intervinieron? ¿Qué ocurrió cuando lo planificado se encontró con una situación distinta de la anticipada?

Entre la tarea y la actividad

La distinción que propone Yves Clot (2008) entre tarea y actividad resulta especialmente fértil para pensar este problema. La tarea refiere a lo prescripto, a aquello que puede anticiparse, describirse y organizarse. La actividad, en cambio, nos lleva al trabajo efectivamente realizado: a lo que una persona hace con esa prescripción cuando se encuentra frente a una situación concreta y necesita interpretar lo que ocurre, enfrentar restricciones, reconsiderar alternativas y tomar decisiones.

La diferencia parece sutil, pero modifica considerablemente nuestra manera de mirar el trabajo.

Podemos enumerar las tareas que realiza un docente. Podemos observar sus planificaciones, sus materiales o las actividades que propone. Podemos incluso establecer criterios para valorar la calidad formal de esas producciones. Sin embargo, nada de eso nos permite reconstruir por completo la actividad intelectual que las sostiene.

Pensemos, por ejemplo, en una consigna, su formulación final es apenas la parte visible de un conjunto de decisiones: ¿qué queremos provocar con ella?, ¿qué conocimientos pone en juego?, ¿qué dificultad puede representar para esos estudiantes?, ¿qué relación guarda con lo que vienen aprendiendo?, ¿qué intervenciones requerirá?, ¿qué podremos conocer a partir de sus respuestas?

Incluso una consigna formalmente correcta puede resultar poco pertinente para una situación determinada. Del mismo modo, una propuesta sencilla puede adquirir enorme potencia pedagógica cuando responde a una lectura profunda del grupo, del conocimiento y del momento del proceso formativo en el que se inscribe.

Esas decisiones no quedan necesariamente contenidas en el objeto terminado. Aparecen cuando una propuesta se inscribe en una situación educativa particular, con determinados estudiantes, conocimientos, propósitos y condiciones. Allí comienza a hacerse visible otra dimensión del trabajo docente.

Resulta significativo que, frente a un debate atravesado por tecnologías recientes, algunas categorías formuladas varias décadas atrás recuperen hoy una particular potencia explicativa. No porque hayan anticipado el escenario tecnológico actual, sino porque permiten reconocer dimensiones del trabajo profesional que la expansión de la IAG vuelve especialmente visibles.

Donald Schön (1983), al desarrollar la figura del profesional reflexivo, ofrece una clave que adquiere renovada actualidad: la práctica profesional se despliega en situaciones que no pueden resolverse mediante la aplicación mecánica de conocimientos previamente disponibles. Supone interpretar lo que sucede, decidir frente a la incertidumbre y, muchas veces, revisar las propias decisiones mientras se actúa.

Lee Shulman (1987), por su parte, permite reconocer otra dimensión de ese trabajo. Enseñar no supone simplemente trasladar un conocimiento disciplinar hacia otros. Requiere transformarlo: seleccionar formas de representación, establecer relaciones, anticipar dificultades y construir maneras de acercar un saber sin vaciarlo de su complejidad.

Leídos desde las preguntas que instala el presente, ambos aportes adquieren una fuerza particular. No ofrecen respuestas acerca de la inteligencia artificial —ni tendría sentido exigirles que lo hicieran—, pero sí permiten discutir una representación instrumental de la docencia que el actual escenario tecnológico vuelve necesario revisar. El docente no aparece allí simplemente como quien ejecuta procedimientos o produce determinados objetos, sino como un profesional que interpreta situaciones, transforma conocimientos y toma decisiones para construir condiciones de enseñanza.

Quizás allí podamos reconocer con mayor claridad el carácter intelectual del trabajo docente. No como algo que ocurre por fuera de la enseñanza ni como una instancia adicional a las tareas cotidianas, sino en las decisiones mismas mediante las cuales una propuesta va tomando forma.

Llegados a este punto, la pregunta acerca de qué puede o no automatizarse comienza a perder protagonismo. No porque deje de ser relevante, sino porque aparece otra que la antecede y que resulta más fértil para el campo educativo: ¿con qué categorías estamos mirando y valorando el trabajo de enseñar?

La educación a distancia como lugar desde donde mirar

La educación a distancia ofrece un lugar especialmente interesante desde donde pensar esta pregunta. No porque el trabajo intelectual docente sea propio de esta modalidad, claramente no lo es, sino porque la separación espacial y temporal entre docentes y estudiantes nos ha obligado históricamente a hacer explícitas muchas decisiones que forman parte de la enseñanza.

Quienes diseñamos propuestas a distancia sabemos que no alcanza con disponer contenidos en un aula virtual. Hay que imaginar recorridos posibles, seleccionar y jerarquizar saberes, organizar interacciones, anticipar dificultades, construir consignas, pensar formas de acompañamiento y establecer relaciones entre materiales, actividades y evaluación. Y sabemos también que muchas de esas decisiones no encuentran una respuesta definitiva en el momento del diseño.

Diseñar implica anticipar, pero enseñar supone también encontrarse con aquello que no pudo anticiparse. Los estudiantes recorren las propuestas de maneras diversas, una actividad puede generar dificultades que no habíamos previsto, un material puede resultar menos claro de lo esperado y una decisión que parecía adecuada puede necesitar ser revisada durante la implementación. Por eso, el trabajo intelectual tampoco termina cuando el aula queda diseñada.

Muchas decisiones que en la presencialidad pueden tomarse o reformularse durante el encuentro inmediato con los estudiantes necesitan, en la EaD, ser anticipadas y encontrar alguna forma de expresión en el diseño. Pero luego deben ser nuevamente interpretadas a la luz de aquello que efectivamente sucede.

Los aportes de Edith Litwin (2000, 2008) permiten comprender que esa anticipación está lejos de ser una mera tarea técnica. Los materiales, las actividades y las mediaciones forman parte de la propuesta de enseñanza y expresan decisiones acerca del conocimiento, de quienes aprenden y de las experiencias que se busca construir.

Por eso, decir que el diseño simplemente ocurre antes de la enseñanza parece quedarse corto. En educación a distancia, diseñar es también enseñar... Y quizás sea precisamente allí donde esta modalidad nos ayuda a mirar mejor el problema que estamos planteando.

Dos propuestas pueden parecer muy similares cuando observamos sus aulas, sus recursos o sus consignas y, sin embargo, estar sostenidas por decisiones pedagógicas profundamente diferentes. De la misma manera, un recurso visualmente sofisticado no es necesariamente un buen recurso para enseñar. Para comprender su pertinencia necesitamos volver sobre aquello que no siempre queda a la vista: para quién fue pensado, qué propósito persigue, qué lugar ocupa dentro de una propuesta y qué experiencia de aprendizaje intenta habilitar.

La EaD nos invita así a detenernos no solo en el objeto terminado, sino también en aquello que sucede antes, durante y alrededor de él: anticipar quién aprenderá, seleccionar qué merece ser enseñado, decidir cómo organizarlo, construir mediaciones, interpretar lo que sucede y revisar las decisiones a partir del encuentro entre la propuesta y los estudiantes.

Es aquí donde la IAC vuelve a entrar en escena. La facilidad creciente para producir algunos de los objetos más visibles de la enseñanza hace todavía más evidente que su sola existencia nos dice poco acerca de las decisiones que los vuelven pertinentes. Y, una vez que advertimos esto, la tecnología puede correrse por un momento del centro.

Queda entonces una pregunta mucho más cercana a nuestro oficio: ¿cómo hacemos visible el trabajo intelectual de enseñar?

La pregunta no interpela solamente a los docentes. Nos alcanza también a quienes participamos del diseño de propuestas, de la formación docente, del asesoramiento pedagógico y de la gestión de instituciones educativas. Nos obliga a revisar las formas mediante las cuales reconocemos, acompañamos y evaluamos el trabajo de enseñar.

Porque si privilegiamos aquello que puede exhibirse, cuantificarse o almacenarse —cantidad de materiales, actividades producidas, recursos incorporados— corremos el riesgo de mirar solo una parte. Y si luego una tecnología demuestra que puede producir parte de esos objetos con mayor rapidez, no podemos sorprendernos sin revisar también qué habíamos decidido mirar nosotros.

Hacernos cargo de esa pregunta supone evitar una salida sencilla: afirmar que ahora debemos encontrar nuevos indicadores capaces de capturar aquello que la IA no puede hacer. Probablemente volveríamos al mismo problema, intentando convertir nuevamente la complejidad del trabajo en una lista de atributos observables.

Se trata, antes bien, de reconocer que los productos de la enseñanza son evidencias parciales de un trabajo mucho más amplio, atravesado por conocimientos, interpretaciones, decisiones, revisiones y condiciones institucionales que lo hacen posible o lo restringen.

Hay, además, otra dimensión que no podemos dejar afuera. Hannah Arendt (1961) sitúa la educación en el terreno de la responsabilidad de los adultos frente al mundo y frente a quienes llegan a él. Gert Biesta (2017), desde otra perspectiva, nos invita a no reducir la pregunta educativa a aquello que resulta eficaz y a recuperar también la pregunta por lo que consideramos educativamente deseable.

Desde allí, decidir qué enseñar, cómo hacerlo, qué experiencias proponer, qué voces incorporar o incluso qué dejar afuera difícilmente pueda pensarse como una elección puramente técnica. En cada una de esas decisiones hay también una manera de comprender la educación y aquello que esperamos hacer posible a través de ella.

En un tiempo atravesado por la aceleración y por una capacidad creciente de producir información y contenidos, la advertencia de Byung-Chul Han (2021) suma otra inquietud: producir más no significa necesariamente comprender mejor. La inteligencia artificial no inaugura esa lógica, aunque puede intensificarla si comenzamos a valorar su incorporación principalmente por la rapidez o por la cantidad de aquello que permite generar.

Más allá de las tareas: revisar desde dónde miramos el trabajo

Quizás allí se encuentre uno de los desafíos más relevantes que la IAG plantea hoy al campo educativo. Podemos, y seguramente debemos, discutir para qué utilizarla, bajo qué criterios incorporarla y qué prácticas revisar a partir de su presencia. Pero limitar la discusión a sus posibilidades de uso corre el riesgo de dejar intacta una cuestión más profunda: las categorías desde las cuales hemos aprendido a reconocer, organizar y valorar el trabajo docente.

Si durante mucho tiempo ese trabajo se hizo visible principalmente a través de sus tareas y productos: planificaciones, materiales, actividades, evaluaciones, la posibilidad de producir parte de ellos mediante sistemas generativos no vuelve prescindible el trabajo que los rodea. Lo que hace es poner en tensión la suficiencia de esos indicadores para representarlo.

El problema, entonces, ya no parece estar solamente en las transformaciones que la inteligencia artificial pueda introducir en la enseñanza. También está en el paradigma de trabajo desde el cual intentamos comprender esas transformaciones.

Un paradigma centrado en la producción, la eficiencia y la evidencia observable corre el riesgo de encontrar en la IAG una herramienta extraordinariamente eficaz para hacer más rápido aquello que ya hacía. Un paradigma capaz de reconocer la actividad profesional como interpretación, transformación del conocimiento, anticipación, deliberación y decisión pedagógica abre, en cambio, otras preguntas: qué trabajo queremos fortalecer, qué condiciones institucionales requiere y de qué manera estamos dispuestos a reconocerlo.

Esto exige también revisar nuestras propias prácticas institucionales. Si reclamamos docentes reflexivos pero organizamos su trabajo sin tiempos para la reflexión; si valoramos la construcción situada pero evaluamos principalmente productos terminados; si hablamos de decisiones pedagógicas mientras multiplicamos procedimientos estandarizados que dejan poco margen para decidir, la discusión sobre inteligencia artificial corre el riesgo de esconder una contradicción que es anterior a ella.

La educación a distancia resulta especialmente reveladora en este punto. Su tradición de diseño permite advertir que detrás de aquello que finalmente se materializa en una propuesta existe una trama de decisiones que no siempre queda inscripta en el producto terminado. Hacer visible esa trama no implica romantizar la docencia ni establecer apresuradamente una frontera entre lo humano y lo automatizable. Implica reconocer el espesor intelectual del trabajo educativo y revisar las condiciones desde las cuales lo hacemos legible.

“Tal vez allí radique una de las discusiones que la irrupción de la IAG vuelve hoy difícil de postergar”

No se trata solamente de preguntarnos qué tareas cambiarán, cuáles podremos delegar o cuánto tiempo podremos ahorrar. Si aceptamos que la tecnología está modificando las condiciones materiales en las que se desarrolla una parte del trabajo educativo, entonces también tendremos que hacernos cargo de una discusión más profunda: desde qué paradigma vamos a comprender, organizar y valorar el trabajo docente cuando las tareas ya no alcancen para explicarlo.

Referencias

- › Arendt, H. (1961). La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro.
- › Biesta, G. (2017). El redescubrimiento de la enseñanza.
- › Clot, Y. (1999). La función psicológica del trabajo.
- › Clot, Y. (2008). Trabajo y poder de actuar.
- › Han, B.-C. (2021). No-cosas. Taurus.
- › Litwin, E. (2000). La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa. Amorrortu.
- › Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Paidós.
- › Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. Basic Books.
- › Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4–14.
- › Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22.