

Emiliano Allende

PROGRAMAR JUSTICIA
Ética analítica, IA y políticas educativas en disputa



effha
EDITORIAL



Universidad
Nacional de
San Juan



FACULTAD DE FILOSOFÍA,
HUMANIDADES Y ARTES



Allende, Emiliano

Programar justicia: ética analítica, IA y políticas educativas en disputa /
Emiliano Allende. - 1a ed. - San Juan: Universidad Nacional de San Juan. Facultad
de Filosofía, Humanidades y Artes, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-605-975-0

1. Filosofía. I. Título.

CDD 100

ISBN 978-950-605-975-0





Universidad
Nacional de
San Juan



FACULTAD DE FILOSOFÍA,
HUMANIDADES Y ARTES



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN

Rector: Mag. Ing. Tadeo BERENGUER

Vicerrectora: Esp. Prof. Andrea LECETA

FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES

Decana: Mag. Myriam ARRABAL

Vicedecano: Prof. Marcelo VASQUEZ

Secretario de Extensión Universitaria: Prof. Juan Carlos CABALLERO

Editor: effha

Jefa Departamento de Publicaciones: DG. Ana VIDELA

*Publicación autorizada por el Consejo Editorial de la Facultad de Filosofía,
Humanidades y Artes*

Edición: Primera

ISBN: 978-950-605-975-0

Año: 2026

Si algún lector o curioso le pidiese a algún procesador de texto, mediante IA, que le responda sobre qué trata *Programar Justicia* del profesor Allende, encontrará más o menos una síntesis como esta: “es un texto académico estructurado en tres capítulos que abordan la intersección entre ética, pensamiento algorítmico, inteligencia artificial (IA) y política educativa”. Luego de ese resumen, probablemente, si no limitamos el *prompt* adecuadamente, inmediatamente nos dará resúmenes de sus tres capítulos, palabras clave, autores referenciados y, finalmente, nos preguntará si estamos interesados en obtener algo más, dándonos una sugerencia como, por ejemplo: “¿quieres que te haga un esquema conceptual de las principales ideas?”. Sobre este comportamiento es sobre lo que nos advierte el libro.

Pensar en el uso de la IA es aquí un problema filosófico, pero no es una cuestión reciente; sí, el medio en el cual se deposita la pregunta es nuevo, pero la pregunta no lo es. Lo que se pone en debate aquí no es si la IA es segura, sino: ¿cómo tener un pensamiento crítico al usarla? Un pensar que no es despectivo o negligente, sino que más bien se retrotrae al sentido antiguo de la palabra, es decir, *krinein* (κρίνειν), donde pensar supone juzgar adecuadamente, con decisiones fundamentadas; de allí su vínculo ético-cognitivo. Se debe saber cómo pensar; esto es, hay que ser capaz de ofrecer razones sólidas, evidencias claras, vínculos concretos y materialmente coherentes. A su vez, se debe entender para qué se está pensando, es decir, cuál es la finalidad de este ejercicio de pensar, sobre qué situaciones, sujetos o fenómenos se ha de aplicar lo pensado y qué se está pretendiendo al intervenir en su conducta, comportamiento o el complejo curso de eventos.

Cuando se entiende que la pregunta de Allende es sobre el pensamiento crítico utilizando los nuevos medios que ofrece el siglo XXI, se capta el porqué de su interés sobre lo pedagógico y político (en el nivel de las políticas estatales y/o públicas). Pues el sujeto estudiado es el ciudadano, en formación y en ejercicio, aquella persona a quien se le pide que sea *crítico* (*krinein*) en su proceder pero, a la vez, otorgándole medios oscuros para su uso, pues ocultan su forma de guiar su comportamiento con preguntas sugerentes y propuestas dadas como falsos dilemas: dicen “o bien puedes elegir X o bien elegir Y”, sin remarcar que la elección fue construida mecánica y matricialmente por un software que no está concebido para potenciar la ciudadanía; en términos sencillos, es un problema sobre la libertad de elegir vs. la libertad de crear tus propias opciones.

Los ciudadanos, en calidad de usuarios de los medios tecnológicos para pensar, actualmente se encuentran ante una situación trágica propia de los mitos griegos. Permítanme ilustrar esta última referencia con un pasaje de *Las Metamorfosis* de Ovidio:

“Cogió de un árbol una rama verde de encina: la rama se hizo de oro. Levantó del suelo una piedra: también la piedra palideció de color de oro. Tocó un terrón de tierra: por la fuerza del contacto, el terrón se hizo una pepita. Arrancó unas secas espigas de la mies de Ceres: la cosecha era de oro. Sostiene en su mano una manzana arrancada de un árbol: creerías que la habían dado las Hespérides. [...] Regocijado por su desgracia, los sirvientes le pusieron la mesa con manjares y no falta el pan de trigo. Pero entonces, si tocaba con su mano derecha los dones de Ceres, los dones de cereal se ponían rígidos; si se disponía a morder los manjares con ávido diente, al contacto de sus dientes se cubrían de una lámina amarilla” (Ovidio, 2012, Libro XI, l. 108-125, trad. Fernández Corte y Cantó Llorca).

Este fragmento muestra la desdicha del Rey de Frigia, conocido por el mito de Midas, el desafortunado quien, por ayudar a Sileno —un acompañante de Dioniso (el dios del vino)— a encontrar su camino, recibió la gracia de cualquier deseo. Midas, movido por la codicia, solicita que "todo lo que toque mi cuerpo se convierta en brillante oro". El efecto maldito está en los párrafos citados y aquí nos sirve de alegoría.

Así como Midas pide que todo lo que toque se convierta en oro, muchos piden hoy que la IA piense por ellos (parafraseando a Ovidio: “todo lo que te pida se convierta en respuesta”). A la IA se le exige que recuerde por uno, que busque por uno, que indague por uno, que analice por uno, que compare por uno, etc. Nuestra distancia con el pensar es igual a la distancia de Midas con el mundo, solo lo percibimos de una forma: *áurica* (no es sorprendente que el oro sea indispensable en los chips y placas base de los grandes procesadores que hacen posible la IA).

Pero la alegoría no se agota allí pues, del mismo modo que Midas valoraba al metal por ser precioso y de gran valor económico, también muchos valoran el pensamiento de la IA: es reluciente, está pulido y parece valer por sí mismo. ¿Para qué confiar en mi juicio cuando la máquina puede calcular probabilidades que apenas puedo imaginar? Así como Midas queda hambriento y pierde contacto con los suyos —pues los convierte en estatuas de oro—, así pasa con el tutelaje irreflexivo y desmedido demandado a la IA: nos deja con modos de pensar famélicos y relucientes, debilitando el vínculo con la realidad de los conciudadanos, viéndolos como simples estatuas o seres de un solo rostro y postura; juzgándolos por *ese* rostro y por *esa* postura.

En tal sentido, quien busque un manual en esta obra se llevará una sorpresa; si bien el primer capítulo ofrece una propuesta pedagógica, el sentido último de ello no es revolucionar la educación, al contrario, es una llamada de atención hacia cómo pensamos con los

instrumentos que tenemos para pensar. El segundo capítulo da cuenta de ello enfocándose en las cuestiones epistemológicas, ofreciendo elementos para entender por qué la IA es nuestro “don de Midas”: tenemos que ser cuidadosos respecto a qué cosas tocamos con ella y los modos de hacerlo, es decir, tenemos que pensar críticamente *con* ella y *a* ella. Por ello el tercer capítulo se centra en lo político y en lo regional, pues esa urgencia crítica es algo que debe ser enfrentado desde nuestras calles, nuestras escuelas y nuestras leyes.

Solo alguien que espere la situación "HAL 9000" se opondría al uso de la IA. La problemática no es la toma de conciencia mágica de la IA, sino la fuerte vigencia de la preocupación de Ned Ludd sobre los telares y la desocupación de los trabajadores textiles, pues la revolución tecnológica también pone en crisis las cuestiones cívico-laborales. Justamente desde esa preocupación surge esta obra; las ideas de justicia social y derechos de los ciudadanos se remarcan constantemente.

Allende presenta un ensayo que no hace un diagnóstico o rastreo genealógico del problema; al contrario, partiendo de la labor investigativa realizada por referentes mundiales, continúa su camino trazado para decir: “bueno, ¿y qué podemos hacer en esta situación?”. En vez de lamentarse por lo perdido y quedarse en la nostalgia de una pseudoteología negativa, asume el espíritu positivista nietzscheano, donde los sonidos del amanecer de este siglo exigen que se despierte el pensamiento crítico. Esta obra es un intento de mantenernos en vigilia sobre las oscuras redes que sostienen a los *prompt boxes* de nuestras inteligencias artificiales.

Dr. Gabriel Paravano

30 de diciembre del 2025

Programar Justicia

Ética analítica, IA y políticas educativas en disputa

Índice

Capítulo 1	4
Capítulo 2	36
Capítulo 3	66

Capítulo 1: Algoritmos Morales en Decisiones Cotidianas

Resumen

Este capítulo explora cómo podemos usar herramientas de programación para enseñar ética en la escuela. Parte del problema es que muchos estudiantes aprenden reglas morales de forma abstracta, sin aplicarlas a decisiones reales. Usamos como marco la filosofía analítica (Kant, Mill) y conceptos básicos de lógica computacional. Presentamos cómo traducir dilemas clásicos (como el dilema del tranvía de Foot) a árboles de decisión y estructuras tipo "si... entonces". También se muestran ejemplos en pseudocódigo para visualizar distintos modelos éticos. Se discuten estudios recientes sobre ética en inteligencia artificial y el proyecto Moral Machine del MIT. El aporte principal es una propuesta práctica: una plantilla para crear simulaciones éticas en el aula, donde los estudiantes puedan comparar marcos éticos y justificar sus elecciones. Este enfoque busca unir filosofía, pensamiento lógico y competencias digitales, ayudando a que los jóvenes desarrollen una forma más clara y crítica de tomar decisiones.

Introducción

Vivimos en un entorno cada vez más automatizado, donde muchas decisiones cotidianas están mediadas por tecnologías que procesan datos, estiman consecuencias y sugieren cursos de acción. Plataformas digitales, sistemas inteligentes y entornos interactivos influyen directa o indirectamente en lo que consumimos, observamos, compartimos y elegimos. No obstante, mientras el uso de algoritmos se expande aceleradamente, la enseñanza de la ética en las escuelas permanece anclada en modelos clásicos, a menudo desvinculados de los contextos digitales en los que dichas decisiones se producen. Esta brecha entre los principios morales abstractos y su aplicación en entornos tecnológicamente mediados ha sido señalada por Burbules: *“entre lo que llamo el modelo “aprende ahora, usa después”, propio de gran parte de la educación tradicional, y lo que podría llamar aprendizaje “en tiempo real” (just in time): acceso a información, conocimiento y habilidades para necesidades particulares en contextos”* (Burbules, 2014, p. 132). En efecto, aún predominan enfoques normativos centrados en la transmisión discursiva de valores o reglas, sin ofrecer marcos estructurados para analizarlos, contrastarlos o aplicarlos en situaciones concretas.

Este capítulo parte de un diagnóstico claro: los estudiantes reciben formación ética conceptual, pero carecen de herramientas sistemáticas para ponerla en práctica. Esto genera una brecha formativa crítica en términos de alfabetización moral funcional. Frente a este problema, proponemos una estrategia pedagógica que integra elementos del pensamiento computacional como recurso didáctico para el aprendizaje ético. Aclaremos desde el inicio: *no se trata de una reducción algorítmica de la ética ni de una ontología computacional del juicio moral*, sino de un marco instrumental orientado a la enseñanza. La lógica estructurada —propia de la computación— se emplea aquí como medio pedagógico, no como sustituto del razonamiento ético complejo. Como se argumentará más adelante, *la formalización en pseudocódigo no reemplaza la complejidad moral, sino que actúa como herramienta visual y operativa para representar, analizar y comparar marcos normativos de forma explícita y discutible.*

El objetivo central del capítulo es doble: por un lado, sostener que ciertas formas de razonamiento lógico-computacional pueden servir como apoyo para la enseñanza de la ética en entornos escolares contemporáneos; por otro, ofrecer una propuesta metodológica concreta para su

implementación. La tesis de fondo es que la convergencia entre filosofía moral y pensamiento algorítmico tiene valor pedagógico real, especialmente en contextos donde se busca formar ciudadanos críticos, alfabetizados digitalmente y capaces de razonar con precisión en situaciones moralmente ambiguas.

El marco teórico articula dos tradiciones con lenguajes distintos pero potencialmente complementarios: por un lado, la filosofía analítica, con énfasis en los modelos normativos de Kant (deontología) y Mill (utilitarismo); por otro, la lógica computacional, con estructuras básicas como condicionales, árboles de decisión y pseudocódigo. Esta combinación permite traducir dilemas éticos clásicos —como el dilema del tranvía de Foot— en esquemas visuales que facilitan el análisis, la argumentación y la toma de decisiones justificadas.

Este enfoque responde a un desafío urgente en la educación ética: cómo enseñar a pensar con rigor normativo en contextos donde los valores entran en conflicto y donde las decisiones están crecientemente mediadas por sistemas automatizados. Estudios en psicología moral muestran que muchos adolescentes pueden identificar valores abstractos como la equidad o el respeto, pero carecen de esquemas operativos para actuar cuando estos principios colisionan o se ven

comprometidos por las condiciones del entorno digital. Además, en estos contextos, los algoritmos no solo ejecutan decisiones: también ocultan o distribuyen responsabilidades éticas de formas que requieren ser comprendidas críticamente.

El capítulo se estructura en tres secciones. La primera presenta tres marcos normativos —deontológico, utilitarista y del cuidado— acompañados de representaciones operativas que permiten visualizar su lógica interna. La segunda sección propone una metodología para traducir dilemas éticos en estructuras condicionales tipo "si... entonces", usando pseudocódigo simple como recurso didáctico. En la tercera, ofrecemos una plantilla práctica para docentes, diseñada para construir actividades de aula que combinen razonamiento ético, lógica formal y pensamiento digital.

Nuestra tesis argumentativa es clara: *enseñar ética no se reduce a transmitir valores, sino que implica entrenar capacidades para deliberar, justificar y decidir con estructura y responsabilidad*. Las herramientas computacionales utilizadas en este enfoque no reemplazan el juicio moral, pero ayudan a clarificar sus supuestos, visualizar sus implicancias y comparar sus consecuencias en escenarios simulados. Este enfoque no promueve una ética automatizada ni prescribe decisiones

correctas, sino que ofrece un andamiaje conceptual para el desarrollo de autonomía crítica.

En suma, este capítulo propone un enfoque pedagógico híbrido que articula filosofía moral y pensamiento computacional como estrategia para renovar la educación ética. Lejos de trivializar la reflexión moral, buscamos dotarla de herramientas estructuradas que la vuelvan más operativa y contextual. En un mundo donde la automatización es ubicua, *formar estudiantes capaces de analizar decisiones —propias y automatizadas— con rigor ético es una tarea urgente y pedagógicamente viable.*

Desarrollo 1

1.1 Ética Computacional: Modelos Clásicos Revisados

Para enseñar decisiones éticas de manera clara, necesitamos modelos normativos que ofrezcan criterios aplicables y comparables. En este sentido, tres enfoques clásicos —la ética de Kant¹, el utilitarismo de Mill² y la ética del cuidado³— permiten estructurar decisiones morales en el aula. A su vez, al traducir estos modelos a estructuras propias del pensamiento computacional, se facilita su análisis sistemático y su aplicación en entornos educativos mediados por tecnología. Esta propuesta se alinea también con desarrollos recientes en ética digital. Autoras como Shannon Vallor (2016) han planteado la necesidad de formar *virtudes tecnomorales* que permitan navegar entornos automatizados sin perder criterios éticos humanos. Por otro lado, enfoques críticos como el de

¹ Kant fundamenta la moral en el imperativo categórico: actuar solo según máximas universalizables. Su rigor lógico es clave para análisis éticos sistemáticos (Kant, 1785)

² Mill define lo “correcto” por su capacidad de maximizar la felicidad colectiva. Este enfoque consecuencialista permite evaluar impactos sociales cuantificables (Mill, 1863).

³ Gilligan y Noddings enfatizan relaciones, empatía y responsabilidad contextual. Contrasta con modelos abstractos, priorizando vínculos sobre reglas universales (Gilligan, 1982).

Cathy O’Neil (2016) advierten que los algoritmos no son neutrales y pueden amplificar desigualdades, lo que refuerza la urgencia de enseñar cómo operan y qué principios los guían.

Además, esta perspectiva ética se vincula con marcos de competencias educativas como el DigComp (European Digital Competence Framework for Citizens), especialmente en dimensiones como *seguridad digital*, *resolución de problemas* y *ciudadanía digital responsable*. Integrar modelos normativos en entornos digitales contribuye a desarrollar competencias clave como la evaluación crítica de información automatizada, la toma de decisiones conscientes en plataformas digitales y la participación ética en contextos tecnológicos.

1. Kant: decisiones por principios universales

La propuesta de Kant parte de un principio formal: una acción es moral solo si puede generalizarse como ley universal. En palabras de Kant: “*uno ha de poder querer que una máxima de nuestra acción se convierta en una ley universal; tal es el canon del enjuiciamiento moral de una máxima en general*” (Kant, 1785, p. 130). Este enfoque permite representar decisiones éticas como pruebas de consistencia lógica. Por ejemplo:

si (máxima universalizable sin contradicción)

entonces (acción = moralmente
aceptable)

sino

(acción = descartada)

Esta lógica es útil en el aula porque estructura la deliberación moral como un proceso claro y replicable. No se evalúan consecuencias, sino principios. Al usar este formato, los estudiantes pueden ensayar juicios morales en situaciones simuladas, aprendiendo a argumentar desde reglas explícitas.

2. Mill: decisiones por consecuencias

El utilitarismo de Mill cambia el foco: lo importante es el resultado⁴. Una acción es correcta si maximiza el bienestar general. Este enfoque es cuantificable y compatible con estructuras algorítmicas, ya que se basa en calcular impactos:

impacto = beneficios - perjuicios

si (impacto > 0)

entonces (la acción es
aceptable)

sino

⁴ El utilitarismo juzga acciones solo por sus consecuencias, no por intenciones. Requiere cálculo imparcial de placer/dolor (Bentham, 1789).

(la acción debe rechazarse)

Este modelo permite representar decisiones donde se comparan costos y beneficios, como ocurre en políticas públicas. Es útil para mostrar que muchas decisiones éticas no se basan en principios absolutos, sino en efectos calculables. También abre espacio para discutir tensiones entre mayoría y minorías.

3. Ética del cuidado: decisiones situadas y relacionales

El enfoque del cuidado, desarrollado por autoras como Carol Gilligan y Nel Noddings⁵, prioriza la empatía, la atención a necesidades concretas y la calidad del vínculo interpersonal. A diferencia de los marcos kantiano o utilitarista, su lógica no se ajusta fácilmente a estructuras condicionales rígidas. Para evitar una formalización reductiva, se propone un pseudocódigo orientativo y abierto, que funcione como guía heurística más que como algoritmo decisional. Este enfoque permite representar dilemas donde las reglas o cálculos fallan, privilegiando una ética situada, contextual y relacional, especialmente útil en escenarios educativos marcados por la diversidad emocional y la vulnerabilidad de los sujetos.

⁵ La empatía es el núcleo del cuidado: implica respuesta activa al sufrimiento ajeno y construcción de reciprocidad (Nodding, 2013).

si (acción fortalece el vínculo y responde a una necesidad concreta)

entonces (la acción es moralmente valiosa)

sino

(revisar opciones con mayor sensibilidad al contexto relacional)

Este modelo permite analizar dilemas donde ni las reglas ni los cálculos bastan, como en conflictos afectivos o situaciones de vulnerabilidad. Promueve una ética situada, centrada en el otro y adecuada para entornos escolares.

4. Vinculación con pensamiento computacional

Estos tres enfoques pueden representarse mediante estructuras algorítmicas simples. Esto no trivializa la ética, sino que la hace más accesible. Al visualizar principios y procesos, los estudiantes pueden comparar modelos, testear decisiones y justificar sus elecciones con mayor claridad. Asimismo, esta integración permite operacionalizar competencias del DigComp en el aula: los estudiantes no solo aprenden a usar tecnologías, sino a comprender críticamente su lógica y a tomar decisiones responsables en entornos digitales, fortaleciendo así su

competencia como ciudadanos éticos en sociedades automatizadas.

En síntesis, integrar estos marcos en entornos digitales permite enseñar ética de forma estructurada, reflexiva y contextualizada. Así, se fortalece el razonamiento moral en clave contemporánea, combinando filosofía, tecnología y práctica pedagógica.

1.2 Desafío Educativo: Ética Abstracta vs. Realidad Digital

La propuesta de integrar modelos éticos con herramientas del pensamiento computacional responde a una necesidad formativa urgente. Hoy, la enseñanza ética tradicional se encuentra desconectada de la forma en que los jóvenes enfrentan decisiones en entornos digitales⁶. Se requiere una ética más operativa, capaz de estructurar el análisis moral en contextos complejos, mediados por algoritmos, redes y sistemas interactivos.

Déficit estructural en la enseñanza ética

En la mayoría de las escuelas, la educación ética se limita a transmitir valores abstractos y principios generales. Los

⁶ Los algoritmos oscurecen dilemas morales, reduciendo la agencia ética. Urge pedagogías que expliciten valores en diseños tecnológicos (Turkle, 2012).

estudiantes aprenden definiciones de justicia o respeto, pero rara vez desarrollan habilidades para analizar decisiones reales. Esta limitación ha sido documentada en estudios internacionales que advierten sobre la desconexión entre los enfoques normativos escolares y las competencias necesarias para enfrentar dilemas contemporáneos. Muchas propuestas educativas carecen de metodologías estructuradas para el desarrollo del juicio moral, lo que impide una formación ética crítica y aplicable a contextos complejos. Según informes de la UNESCO (2021):

Valores como el respeto, la empatía, la igualdad y la solidaridad deben ser fundamentales para la misión de las universidades, colegios e institutos técnicos del futuro. La educación superior debe fomentar la ética y apoyar a los estudiantes para que sean ciudadanos mejores y más capaces, con mayor conciencia de sus responsabilidades cívicas y ambientales. (UNESCO, 2021, p. 60 [trad. propia])⁷.

⁷ Cita original en inglés: “Values such as respect, empathy, equality, and solidarity must be core to the mission of universities, colleges, and technical institutes in the future. Higher education must foster ethics and support students to be better and more capable citizens with greater awareness of their civic and environmental responsibilities.” (UNESCO, 2021, p. 60).

Dilemas comunes —como compartir contenido sensible, priorizar la norma o la lealtad, o gestionar la presión social— requieren procesos deliberativos que los alumnos no siempre tienen recursos para afrontar. La falta de estructuras de análisis convierte el juicio moral en una reacción intuitiva, más que en una evaluación argumentada.

Ambivalencia en entornos digitales

Este desfase se agrava en los espacios digitales, donde muchas decisiones son fragmentadas, automáticas o invisibilizadas por el diseño algorítmico. En redes sociales, marketplaces o plataformas de streaming, cada clic, recomendación o denuncia tiene un componente ético, aunque no se perciba así. La lógica de recompensa rápida y personalización constante reduce el tiempo y el espacio para pensar críticamente.

Aquí, el problema no es la falta de valores, sino la ausencia de entrenamiento para identificar las dimensiones éticas de acciones aparentemente “técnicas”. El resultado es un debilitamiento del juicio autónomo.

Déficit metodológico

A diferencia de otras áreas como matemáticas o programación, en ética no se enseña un proceso⁸. Se debaten opiniones, pero no se ejercita cómo descomponer un dilema, cómo comparar alternativas, o cómo justificar una elección. Esto favorece el relativismo o el formalismo: todo es debatible o todo se resuelve con definiciones.

Falta un enfoque que permita operar con dilemas sin simplificarlos. Modelar decisiones como árboles lógicos o estructuras tipo *if-then-else* no busca automatizar la ética, sino clarificarla y hacerla analizable.

Brecha entre habilidades digitales y razonamiento ético

Muchos estudiantes ya usan lógica condicional en videojuegos, apps o simuladores. Sin embargo, rara vez aplican ese conocimiento a dilemas morales. El desafío no es técnico, sino pedagógico: construir un puente entre la lógica computacional y la deliberación ética.

Hacia una ética funcional

Se propone una ética funcional: no reducida a reglas fijas, sino diseñada para operar en escenarios reales con

⁸ La enseñanza ética suele ser teórica, no procedural. Falta entrenamiento en descomposición de dilemas y evaluación de alternativas (Rest, 1986).

herramientas cognitivas disponibles. Esto implica enseñar a representar dilemas, explicitar criterios, testear alternativas y justificar elecciones. La meta es combinar claridad formal con sensibilidad contextual.

En suma, este enfoque permite una alfabetización moral adaptada al presente digital: rigurosa, estructurada y conectada con los entornos donde realmente se decide. El próximo paso será mostrar cómo traducir esta propuesta en modelos aplicables en el aula mediante pseudocódigo y simulaciones éticas.

Desarrollo 2

2.1 Dilemas Morales como Problemas Computacionales

Los dilemas éticos suelen percibirse como situaciones complejas, ambiguas y cargadas emocionalmente. Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica, es posible reconfigurarlos como problemas estructurables, es decir, analizables mediante herramientas del pensamiento computacional. Esto no implica automatizar las decisiones morales, sino identificar patrones que permitan visualizar, comparar y justificar alternativas de forma más clara y deliberada.

Del juicio intuitivo a la estructura de decisión

En contextos cotidianos, los dilemas morales suelen resolverse por intuición o presión social. En cambio, en educación, pueden ser abordados como situaciones con componentes definibles: alternativas de acción, consecuencias posibles, valores en conflicto y condiciones específicas. Por ejemplo, frente a la pregunta “¿Debo denunciar a un compañero que hizo trampa?”, se pueden identificar opciones (denunciar, advertir, ignorar), actores implicados, principios relevantes (justicia, lealtad) y factores contextuales (tipo de falta, relación personal, normas institucionales).

Traducir esta situación al plano lógico permite representarla como un modelo deliberativo, donde cada componente es analizado de forma explícita. El objetivo no es reducir lo moral a fórmulas, sino facilitar una comprensión más estructurada del razonamiento ético.

Estructura computacional básica del dilema

Aplicando lógica computacional, un dilema puede representarse con los siguientes elementos:

Input: información clave (quién, qué, cuándo, con qué valores implicados).

Procesamiento: aplicación de marcos normativos (deontología, utilitarismo, ética del cuidado) para analizar alternativas.

Output: decisión tomada con su justificación.

Feedback: evaluación de coherencia, consecuencias y posibles ajustes.

Este esquema permite desarrollar progresivamente la capacidad ética, adaptando la complejidad según el nivel educativo.

Visualización mediante árboles de decisión

Una herramienta útil para representar dilemas complejos es el árbol de decisión. Este recurso muestra

gráficamente las opciones posibles, sus consecuencias y los valores involucrados. Por ejemplo, ante un caso de privacidad digital, se pueden trazar dos rutas: publicar una información (ganar visibilidad, pero dañar vínculos) o no hacerlo (proteger relaciones, pero evitar un posible acto justo). El árbol permite asignar “pesos” éticos a cada rama, según distintas teorías morales, facilitando la comparación de resultados.

Formalización en pseudocódigo ético

Otra estrategia es el uso de pseudocódigo: estructuras tipo “si... entonces...” que simulan la lógica de programación. Por ejemplo:

 si (la acción protege a una persona vulnerable)

 y (no rompe un compromiso ético esencial)

 entonces (la acción puede justificarse)

 sino (buscar alternativa menos dañina)

Este enfoque facilita la formulación de reglas propias, promueve la coherencia interna y permite testear decisiones con distintos parámetros.

Simulación de marcos normativos

Modelar dilemas permite comparar teorías éticas en condiciones equivalentes. Por ejemplo, ante el uso de IA para resolver tareas escolares, una mirada kantiana podría rechazarlo por deshonestidad, la utilitarista evaluaría el beneficio colectivo y la ética del cuidado analizaría el impacto en la relación pedagógica. Esta simulación entrena el pensamiento crítico, sin imponer una única respuesta.

Ventajas educativas del enfoque estructural

Esta forma de abordar la ética:

- Aumenta la claridad y la reflexividad en el análisis moral.
- Permite argumentar decisiones de forma comparativa y justificada.
- Conecta la ética con habilidades cognitivas ya presentes en el alumnado.
- Fomenta una ética deliberativa, clara, no moralista ni relativista.

En síntesis, estructurar los dilemas como problemas computacionales ofrece una vía innovadora para enseñar ética con mayor rigor, claridad y aplicabilidad.

2.2 Metodología Didáctica: Simulaciones Éticas en Aula

Esta propuesta busca integrar herramientas del pensamiento computacional en la enseñanza de la ética, a través del modelado estructurado de dilemas morales. Parte de una premisa didáctica clave: si los estudiantes ya operan con estructuras condicionales en programación, videojuegos o lógica digital, es posible usar ese mismo marco para formalizar decisiones éticas de forma clara, argumentada y flexible.

1. Plantilla base: decisiones con estructura lógica mínima

Se propone una estructura tipo “si... entonces... sino...” como modelo inicial⁹:

si (se cumple una condición ética)
entonces (la acción es
aceptable)
sino
(la acción debe ser rechazada o
revisada)

⁹ La lógica “si-entonces” traduce juicios morales a reglas evaluables. Favorece claridad y replicabilidad en dilemas complejos (Wing, 2006).

Esta lógica no agota la complejidad moral, pero permite representar reglas claras. La “condición ética” puede variar según el marco normativo elegido: universalidad kantiana, cálculo utilitarista o criterios relacionales de la ética del cuidado. Así, se facilita el análisis comparativo entre enfoques y se promueve una deliberación estructurada.

2. Traducción de dilemas a variables evaluables

Los dilemas reales se reescriben en términos computables:

Agente moral: ¿quién decide?

Opciones: ¿qué se puede hacer?

Factores críticos: principios, consecuencias, relaciones, contexto.

Condiciones éticas: ¿qué vuelve legítima o no a la acción?

Justificación: ¿por qué elegir una opción sobre otra?

Por ejemplo, ante el dilema “¿debo compartir un video de una agresión escolar?”, pueden formularse tres evaluaciones:

Kant:

si (la regla puede universalizarse sin contradicción)

entonces (acción válida)

Utilitarismo:

impacto = beneficio - daño

si (impacto > 0) entonces acción
válida)

Cuidado:

si (fortalece vínculos sin dañar a
terceros)

entonces (acción aceptable)

Este tipo de ejercicios permite operar con dilemas reales de forma estructurada, mostrando que distintas teorías no solo ofrecen distintas respuestas, sino distintos criterios de evaluación.

3. Árboles de decisión ética

En un nivel más complejo, se construyen árboles de decisión. Cada nodo representa una evaluación moral y cada rama, una opción según el resultado:

¿La acción viola un principio universal?

sí → rechazar

no → ¿maximiza el bienestar
colectivo?

sí → ¿afecta relaciones clave?

sí → revisar

no → aceptar

Estas estructuras pueden desarrollarse con papel, software gráfico o plataformas tipo flowchart, permitiendo visualizar cómo interactúan diferentes marcos normativos. No obstante, es importante advertir que los árboles de decisión, al operar mediante reglas discretas, tienden a simplificar dilemas complejos y pueden omitir matices contextuales, emocionales o culturales relevantes. Por ello, se recomienda complementar su uso con instancias de discusión socrática, donde los estudiantes puedan problematizar supuestos, explorar excepciones y reflexionar sobre casos límite que desafían una aplicación lineal de los criterios.

4. Simulación ética en entornos digitales

Los estudiantes pueden diseñar entornos éticos tipo *choose your own adventure* usando herramientas como *Scratch* o *Twine*. Cada decisión activa condiciones evaluativas y consecuencias narrativas. Así, la ética se convierte en una práctica experimental, no solo discursiva. El docente acompaña

este proceso ayudando a explicitar los criterios detrás de cada elección.

5. Evaluación formativa centrada en razonamiento

La evaluación no se basa en “respuestas correctas”, sino en:

- Claridad en la identificación del dilema.
- Coherencia del marco normativo aplicado.
- Justificación estructurada.
- Capacidad para comparar modelos.
- Reflexión sobre el propio proceso decisional.

6. Escalabilidad y adaptación

La propuesta se adapta por nivel educativo:

- Lenguaje natural en niveles iniciales.
- Pseudocódigo o flujogramas en secundaria.
- Simulaciones o lógica formal en niveles avanzados.

En todos los casos, el objetivo es desarrollar pensamiento ético estructurado, capaz de operar con criterios claros, modelar conflictos reales y comunicar decisiones de forma argumentada.

Conclusión

Hacia una Alfabetización Ético-Algorítmica en la Educación Contemporánea

La integración del pensamiento computacional en la enseñanza de la ética no representa una mera novedad metodológica, sino una respuesta pedagógica necesaria a las demandas de un mundo crecientemente mediado por sistemas algorítmicos. Este capítulo ha argumentado que la brecha entre la formación ética tradicional y la realidad digital de los estudiantes puede cerrarse mediante un enfoque estructurado que articula modelos filosóficos clásicos con herramientas de modelado lógico. La propuesta central —traducir dilemas morales a estructuras algorítmicas básicas— trasciende lo instrumental para convertirse en un puente cognitivo entre humanidades y tecnologías, entre principios abstractos y decisiones concretas.

El análisis desarrollado demuestra que marcos normativos como el deontologismo kantiano, el utilitarismo milliano y la ética del cuidado poseen una estructura lógica inherente susceptible de representación operativa. Lejos de simplificar la complejidad moral, esta formalización visibiliza las tensiones entre diferentes sistemas éticos, permitiendo a los

estudiantes comparar criterios, evaluar consecuencias y justificar elecciones con mayor rigor. La traducción de máximas universales a estructuras condicionales ("si... entonces") o la cuantificación de impactos en pseudocódigo no trivializa la deliberación; por el contrario, la dota de transparencia analítica al exponer variables implícitas, relaciones causales y conflictos de principios que suelen quedar oscurecidos en discusiones meramente intuitivas.

La crítica a la enseñanza ética tradicional aquí presentada revela un desfase estructural: mientras los jóvenes desarrollan competencias digitales avanzadas en programación, gaming o interacción algorítmica, la formación moral permanece anclada en modelos discursivos desconectados de sus entornos decisionales reales. Esta disociación genera lo que podríamos denominar "*analfabetismo ético-operativo*": estudiantes capaces de identificar valores abstractos, pero sin herramientas para resolver conflictos morales en contextos digitales donde las decisiones son rápidas, mediadas por interfaces y con consecuencias distribuidas. Plataformas sociales, sistemas de recomendación o entornos de inteligencia artificial configuran nuevos espacios donde la agencia moral se ejerce —a menudo inconscientemente— mediante clics, configuraciones o

algoritmos de filtrado, requiriendo una pedagogía que desvele estos mecanismos ocultos.

La propuesta metodológica de simulaciones éticas basadas en árboles de decisión y pseudocódigo responde a este vacío. Al convertir dilemas en modelos computacionales simplificados, se logran tres objetivos pedagógicos cruciales: primero, se fomenta un *pensamiento anticipatorio* al visualizar cadenas de consecuencias; segundo, se desarrolla *capacidad comparativa* al contrastar marcos normativos bajo condiciones controladas; tercero, se entrena la *justificación argumentada* al exigir coherencia entre criterios declarados y elecciones simuladas. Estas simulaciones no aspiran a generar respuestas correctas universales, sino a enseñar el oficio de deliberar —un ejercicio que combina sensibilidad contextual con rigor lógico.

Las implicaciones curriculares de este enfoque son profundas. La ética computacional en el aula trasciende la mera adición de contenidos para transformar la naturaleza misma del aprendizaje moral: de la transmisión pasiva de normas a la construcción activa de protocolos deliberativos; de la evaluación por adhesión valorativa a la evaluación por coherencia procedimental. Docentes y estudiantes adoptan roles nuevos: los primeros como diseñadores de escenarios ético-algorítmicos, los

segundos como arquitectos de modelos normativos que deben probar, refinar y defender públicamente. Este giro metodológico resulta particularmente valioso en sociedades pluralistas, donde la exposición de las lógicas subyacentes a cada postura ética facilita el diálogo intercultural.

La objeción previsible —que la formalización algorítmica deshumaniza la ética— pierde fuerza ante la evidencia pedagógica. Lejos de eliminar la subjetividad, las representaciones estructuradas la hacen más consciente y responsable. Cuando un estudiante programa una condición para la ética del cuidado ("si fortalece vínculos y responde necesidades concretas"), está explicitando qué entiende por "vínculo" o "necesidad" en ese contexto, sometiendo su intuición al escrutinio lógico. La supuesta frialdad del algoritmo se revela entonces como un antídoto contra el dogmatismo emotivo o el relativismo superficial.

El horizonte que esta propuesta abre es ambicioso: formar ciudadanos algorítmicamente literatos, capaces de desmontar críticamente los sistemas automatizados que moldean sus vidas y de intervenir en su diseño con criterios éticos fundamentados. En un futuro próximo, comprender el lenguaje de los algoritmos será tan crucial para la autonomía moral como

lo fue la lectoescritura para la Ilustración. La escuela tiene ante sí la oportunidad única de evitar que la ética computacional quede secuestrada por ingenieros o corporaciones, incorporándola como competencia básica para una ciudadanía digital plena.

Esta convergencia entre filosofía moral y pensamiento computacional no resuelve todos los desafíos éticos contemporáneos, pero provee algo más valioso: un método para enfrentarlos con claridad conceptual y responsabilidad operativa. Al final, enseñar a programar dilemas morales no es preparar para obedecer códigos, sino para escribirlos —en todos los sentidos de la palabra— con conciencia crítica. En esa capacidad radica quizás la verdadera alfabetización para el siglo XXI: la que permite descifrar el mundo algorítmico que habitamos y, al mismo tiempo, reescribirlo éticamente.

Bibliografía

Bentham, J. (2019). *Los principios de la moral y la legislación* (M. Costa, Trad.). Claridad. (Obra original publicada en 1780).

Burbules, N. C. (2014). *El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos*. En *Entramados: educación y sociedad*. vol. 1, no 1, p. 131-134.

European Commission (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union.

Gilligan, C. (2016). *La ética del cuidado* (3a ed.). Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas. (Obra original publicada en 1982).

Kant, I. (2020). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (R. R. Aramayo, Trad.). Alianza. (Obra original publicada en 1785).

Mill, J. S. (2014). *El utilitarismo* (E. Guisán, Trad.). Alianza. (Obra original publicada en 1863).

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2a ed.). University of California Press.

O’Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown.

Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger.

Turkle, S. (2012). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other* (3a ed.). Basic Books.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*.

Vallor, S. (2016). *Technology and the virtues: A philosophical guide to a future worth wanting*. Oxford University Press.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, *49*(3), 33–35.

Capítulo 2: Inteligencia Artificial y Educación

Crítica

Resumen

Este capítulo examina de forma crítica cómo se está usando la inteligencia artificial (IA) en la educación. Propone una herramienta práctica para evaluar si las tecnologías educativas son justas, útiles y seguras. El análisis combina ideas de filosofía (como la epistemología social de Goldman y Fricker, y el enfoque naturalista de Kitcher) con estudios recientes de organismos internacionales (OCDE en América Latina). Se identifican tres problemas principales: (1) la IA puede reforzar desigualdades si se aplica sin reflexión crítica; (2) los sistemas automatizados —como tutores digitales o calificaciones por algoritmo— tienden a reducir la autonomía del estudiante y a imponer formas de aprender rígidas; y (3) la eficiencia técnica no siempre implica equidad: en contextos vulnerables, estas herramientas pueden excluir aún más. El capítulo cierra con una guía para que docentes y escuelas evalúen estas tecnologías según tres criterios: transparencia, confiabilidad y justicia cognitiva. La tesis central es clara: la IA solo debe usarse en educación si fortalece el pensamiento crítico y beneficia al bien común, no si

responde solo a intereses de mercado. Se pide colaboración entre disciplinas para crear herramientas más responsables e inclusivas.

Introducción

La Inteligencia Artificial en la Educación como Problema Epistemológico Público

La cuestión central que abordamos en este capítulo no es si debemos incorporar inteligencia artificial (IA) en la educación —eso ya está ocurriendo de hecho—, sino *cómo* debemos hacerlo sin comprometer la calidad del conocimiento, la justicia educativa y la autonomía intelectual. El problema filosófico en disputa es entonces epistemológico, ético y político a la vez: *¿qué formas de saber se validan o se excluyen cuando delegamos funciones cognitivas a sistemas algorítmicos?* Esta pregunta se hace urgente ante la proliferación acrítica de herramientas de IA en aulas reales, donde la promesa de eficiencia tecnológica suele eclipsar discusiones necesarias sobre equidad, agencia epistémica y los fines mismos de la educación¹⁰.

¹⁰ La eficiencia técnica enmascara sesgos estructurales cuando los algoritmos se entrenan con datos históricos desiguales, como demuestran casos de racismo algorítmico. Esto viola el principio de justicia cognitiva de Fricker al convertir diferencias socioeconómicas en déficits individuales.

La tesis que sostendremos es clara: el *uso pedagógico de IA solo es justificable si promueve prácticas epistémicas socialmente responsables*, es decir, si fortalece las capacidades críticas del estudiantado, reduce brechas de acceso y no sustituye sino amplifica la deliberación humana en contextos educativos concretos. Rechazamos, por tanto, tanto el tecnofetichismo como el ludismo pedagógico. En cambio, proponemos un enfoque de epistemología aplicada —inspirado en la tradición de la filosofía naturalista de la ciencia— que examine cómo la IA realmente opera en entornos escolares, qué tipos de sesgos reproduce, qué actores se benefician y cuáles quedan marginados. Esta apuesta implica una doble tarea: diagnosticar los usos actuales de la IA educativa y construir criterios para su evaluación normativa desde el bien común epistémico.

Como marco teórico de referencia adoptamos la obra de Alvin Goldman, en particular su enfoque de *epistemología social veritista*, y la crítica de Miranda Fricker sobre la injusticia epistémica. Estas dos ofrecen perspectivas complementarias pero tensionadas para evaluar la IA educativa. Goldman (*Knowledge in a Social World*, 1999) prioriza la confiabilidad institucional: juzga las herramientas tecnológicas por su capacidad para maximizar la adquisición de verdades (ej: precisión algorítmica

en explicaciones científicas). Para él, un sistema de IA es epistémicamente válido si optimiza resultados cognitivos medibles. Fricker (Epistemic Injustice, 2007), en cambio, enfatiza los riesgos sociopolíticos: denuncia que los algoritmos pueden perpetuar injusticia testimonial (subvalorar voces de grupos marginados) e injusticia hermenéutica (imponer categorías que invisibilizan experiencias no normativas). La injusticia hermenéutica, en palabras de Fricker, se produce: *“cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales”* (Fricker, 2007, p. 18).

Mientras Goldman exige eficiencia veritativa, Fricker demanda equidad en el reconocimiento epistémico. La síntesis propuesta exige a la IA educativa satisfacer ambos criterios: ser instrumento de verdad *y* agente de justicia cognitiva. Esta tensión es crucial: un sistema puede ser "confiable" técnicamente (Goldman) pero moralmente injusto si silencia minorías (Fricker), como muestran los algoritmos de evaluación que estigmatizan dialectos no hegemónicos.

La historia reciente de la tecnología educativa nos ofrece ejemplos empíricos que refuerzan esta preocupación. Según informes de la OCDE (Garda, 2021; OECD, 2024), la

implementación rápida y masiva de TICs causó post-pandemia un aumento de la desigualdad, es decir, aumentó la brecha digital educativa entre estudiantes con diferente acceso a conectividad, dispositivos y alfabetización digital. Según la OCDE: “*Las tecnologías digitales pueden ampliar potencialmente las desigualdades socioeconómicas al beneficiar de manera desproporcionada a algunas personas sobre otras, generalmente a aquellas que ya se encuentran en situación de desventaja.*”¹¹ (OECD, 2024, p. 67, trad. propia).

En contextos escolares vulnerables, donde el cuerpo docente a menudo actúa como único mediador del sentido, el uso irreflexivo de IA no solo limita la enseñanza, sino que delega decisiones pedagógicas cruciales a sistemas opacos cuya lógica responde más a intereses de mercado que a necesidades formativas. Como muestran casos en Latinoamérica (en Chile), el acceso a Internet está marcado por profundas desigualdades socioeconómicas, el uso de aplicaciones educativas como tutorías automáticas o calificación algorítmica corre el riesgo de reforzar

¹¹ Texto original en inglés: *digital technologies potentially widen socio-economic inequalities by disproportionately benefiting some people over others, typically those who are already disadvantaged* (OECD, 2024, p. 67).

la exclusión y limitar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes más vulnerables (OECD, 2021).

Siguiendo el enfoque naturalista de Philip Kitcher (*Science, Truth, and Democracy*, 2001), proponemos analizar la inteligencia artificial (IA) educativa como una práctica social situada, no como un sistema técnico neutral. Esto implica tres líneas clave: (1) *Estudiar la IA en contextos reales*, especialmente en aulas vulnerables; (2) *Evaluar impactos materiales concretos*: ¿quién se beneficia y quién queda excluido? Según la OCDE, el acceso y uso de Internet en Chile refleja profundas desigualdades sociales, ya que las personas con menor nivel educativo, menores ingresos, trabajos informales, edad avanzada o que viven en zonas rurales presentan una probabilidad significativamente menor de conectarse, lo cual limita su acceso a oportunidades clave como la educación a distancia o la búsqueda de empleo en línea (OECD, 2021); y (3) *Priorizar el bien común epistémico* por sobre la eficiencia técnica: ¿la IA fortalece capacidades para el juicio crítico y la participación democrática, o reduce el aprendizaje a habilidades mecánicas?

Desde Kitcher podemos advertir que los algoritmos reflejan los valores de quienes los diseñan. En educación, eso significa que sistemas de tutoría o evaluación pueden imponer

criterios normativos y eurocéntricos sin cuestionamiento. Por eso, la pregunta central no es “¿funciona?”, sino “¿mejora vidas concretas en contextos desiguales?”.

Proponemos una filosofía de la tecnología educativa guiada por evidencia empírica, historia reciente y valores democráticos. La *automatización solo es legítima si amplía la comprensión, fomenta el diálogo y respeta la diversidad cognitiva*, no si impone soluciones estándar que borran al sujeto.

Nuestra apuesta práctica es una herramienta concreta: una rúbrica diseñada para que los docentes evalúen el valor epistémico de las tecnologías educativas basadas en IA. Esta rúbrica combina criterios de confiabilidad algorítmica, transparencia operativa, relevancia didáctica y justicia cognitiva. No pretende ofrecer recetas universales, sino más bien guías orientativas que puedan adaptarse a los distintos niveles, disciplinas y contextos socioeducativos. En lugar de asumir que la tecnología es neutral o inherentemente buena, la entendemos como un *artefacto político* que debe ser deliberadamente incorporado desde un proyecto pedagógico consciente de sus fines.

Así, este capítulo propone un cambio de paradigma en la manera de pensar la IA educativa. En vez de adoptar una

visión instrumental que mide el éxito de estas herramientas por su eficiencia o escalabilidad, promovemos un enfoque epistemológicamente sensible y socialmente comprometido. Inspirados por la filosofía de la ciencia naturalista, defendemos que el conocimiento, incluso el mediado por máquinas, debe orientarse al bien común, ser distribuido de manera equitativa y fomentar capacidades humanas que permitan una participación informada en la vida democrática.

En suma, no basta con que una IA educativa funcione técnicamente: *debe funcionar epistemológicamente bien y éticamente mejor*. Esto exige no solo ingeniería algorítmica, sino deliberación filosófica. Frente a la tentación de externalizar la enseñanza al código, reafirmamos el rol del docente como mediador crítico del saber y la necesidad de una filosofía de la educación que piense con datos, con historia, con justicia y con ciudadanos reales en mente.

Desarrollo Parte 1

Epistemología Aplicada para una Educación con IA: Contra la Automatización Irreflexiva del Saber

Tesis

La tesis que defendemos es la siguiente: el *uso de inteligencia artificial (IA) en la educación solo es legítimo si fortalece prácticas epistémicas que promuevan agencia cognitiva, equidad en el acceso al conocimiento y responsabilidad colectiva en la producción y evaluación del saber*. Esta postura no rechaza el uso de IA per se, sino su despliegue *sin mediación crítica*. Frente a modelos que buscan reemplazar el juicio docente o externalizar el esfuerzo intelectual del estudiante, proponemos una filosofía de la educación tecnológicamente informada pero normativamente orientada al bien común epistémico.

Argumento

El argumento principal que sustenta esta tesis es que los sistemas de IA en educación —por su diseño algorítmico, dependencia de datos históricos y lógica de optimización— *tienden a replicar sesgos estructurales que comprometen tanto la confiabilidad epistémica como la justicia cognitiva*, a menos que su implementación sea guiada por criterios explícitos de

responsabilidad pedagógica y evaluación ética¹². No se trata solo de eficiencia: se trata de qué tipo de conocimiento se promueve, quién tiene acceso a él y bajo qué condiciones se legitima como verdadero o relevante.

Pongamos un ejemplo empírico. Durante la pandemia de COVID-19, muchos sistemas escolares adoptaron plataformas automatizadas para calificar textos o recomendar contenidos. En Argentina, programas durante la pandemia como *Seguimos Educando* incorporaron recursos que priorizaban más la rápida transmisión de contenidos que la adecuación a contextos desiguales¹³. El resultado fue una ampliación de la brecha digital: estudiantes sin conectividad o sin dispositivos o con sin alfabetización digital quedaron directamente excluidos del proceso de enseñanza. No solo se afectó el acceso, sino también la forma en que esos estudiantes

¹² Los sesgos algorítmicos no son errores técnicos, sino la cristalización de prejuicios sociales en código, como analiza Fricker sobre la injusticia hermenéutica. Al naturalizar discriminaciones históricas, estos sistemas convierten la educación en herramienta de reproducción social en lugar de movilidad.

¹³ Programas como *Seguimos Educando* demostraron que priorizar cobertura sobre calidad en emergencias sacrifica la equidad epistémica. La falta de adaptación contextual transformó herramientas potencialmente inclusivas en mecanismos de exclusión para poblaciones rurales y periurbanas, agravando la deuda educativa.

eran percibidos por los sistemas como “menos educables”, sin que mediara una evaluación humana que entendiera su contexto¹⁴.

Este patrón no es casual: *la IA aprende del pasado, pero la educación debe abrir posibilidades para el futuro*. Cuando un sistema de recomendación de contenidos escolares se entrena con datos previos sesgados por desigualdad estructural, reproduce esa desigualdad bajo el disfraz de neutralidad algorítmica. El docente pierde capacidad de juicio, el estudiante pierde agencia, y el sistema refuerza estructuras que ya estaban en disputa.

Diálogo: Goldman y Fricker

Aquí es donde resulta clave dialogar con dos filósofos contemporáneos: Alvin Goldman y Miranda Fricker. Ambos trabajan en el campo de la epistemología social, pero desde ángulos distintos que, combinados, ofrecen un marco sólido para pensar la IA educativa.

Goldman, en *Knowledge in a Social World* (1999), sostiene que una buena práctica epistémica es aquella que

¹⁴ La categorización algorítmica de estudiantes según conectividad o recursos genera estigmatización epistémica, donde la falta de acceso se interpreta como incapacidad cognitiva. Esto constituye injusticia testimonial al deslegitimar voces por condiciones materiales, negando su potencial intelectual como advierte Fricker.

maximiza la probabilidad de alcanzar la verdad. Para ello, promueve mecanismos institucionales que distribuyan el conocimiento de forma eficiente y confiable. Si tomamos en serio su enfoque veritista, deberíamos exigir que toda herramienta EdTech basada en IA pase una prueba básica: *¿aumenta la precisión y profundidad del conocimiento del estudiante, o solo simula aprendizaje superficial?* Si una IA resume un texto, responde preguntas de opción múltiple o “personaliza” la enseñanza sin permitir revisión crítica, entonces no está cumpliendo con el ideal de fiabilidad epistémica que Goldman defiende.

Ahora bien, Fricker introduce una corrección importante. En *Epistemic Injustice* (2007), ella muestra cómo las *condiciones sociales y culturales afectan la forma en que ciertas voces son escuchadas o ignoradas como fuentes legítimas de conocimiento*. Fricker distingue entre injusticia testimonial (cuando se subvalora la palabra de alguien por prejuicio) y hermenéutica (cuando un grupo carece de recursos conceptuales para expresar su experiencia). Aplicado a la IA educativa, esto implica que los algoritmos —que no tienen sensibilidad contextual ni conciencia de desigualdades históricas— pueden convertirse en *agentes sistemáticos de injusticia epistémica*, al

traducir diferencias sociales en deficiencias individuales sin cuestionar sus causas.

Un ejemplo real: En 2020, un algoritmo causó controversia al bajar las notas de muchos estudiantes de escuelas públicas —especialmente en zonas pobres—, favoreciendo a los de escuelas privadas, aunque tuvieran logros similares; esto mantuvo desigualdades sociales, usando la pandemia como justificación (Casarejos, 2020). Aquí no se trata de error técnico, sino de un *modelo estadístico que, al carecer de interpretación crítica, reifica desigualdades como si fueran predicciones objetivas*¹⁵ Esto va en contra tanto del veritismo de Goldman como del enfoque de justicia de Fricker.

Por tanto, proponemos una síntesis práctica: una *epistemología aplicada que exija a la IA educativa ser simultáneamente confiable y justa*. Esto no es una exigencia maximalista, sino una condición mínima de legitimidad. No basta con que una herramienta “funcione” en términos técnicos: *debe servir al conocimiento humano en condiciones reales y diversas*.

¹⁵ El caso del algoritmo británico revela cómo la opacidad técnica enmascara decisiones políticas que privilegian a instituciones privadas (Casarejos, 2020). Al usar indicadores socioeconómicos como indicadores de rendimiento, se naturalizan jerarquías sociales violando el veritismo de Goldman y la justicia de Fricker simultáneamente.

Este enfoque exige integrar filosofía con sociología del conocimiento, psicología cognitiva, pedagogía crítica y estudios de ciencia y tecnología. No hay que definir la verdad en abstracto ni defender idealizaciones del “buen docente”; hay que mirar cómo el conocimiento se construye (o bloquea) en prácticas escolares concretas con tecnologías específicas. En otras palabras, *hay que hacer epistemología como si la educación de millones dependiera de ello, porque efectivamente depende.*

Así, defendemos que el criterio último para evaluar la IA educativa no es su capacidad de automatizar tareas ni su compatibilidad con planes curriculares, sino su efecto concreto sobre las capacidades epistémicas de los sujetos que enseña. Esto implica una revisión no solo técnica, sino filosófica, ética y política de cada decisión algorítmica. Como enseñó Kitcher, el *conocimiento no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para mejorar la vida humana en común.* Que esa vida sea más justa, más racional y más inclusiva depende de cómo decidamos usar —o no usar— las tecnologías que hoy colonizan nuestras aulas.

Desarrollo Parte 2

¿Automatización como Progreso Educativo?

Objeción y Refutación

Objeción: la automatización educativa mejora la equidad

Un defensor de la inteligencia artificial en la educación podría objetar que nuestra tesis subestima el potencial igualador de estas tecnologías. Según este argumento —frecuente en discursos institucionales y sector empresarial—, *automatizar procesos pedagógicos mediante IA no es una amenaza a la justicia epistémica, sino una vía para reducir desigualdades estructurales*¹⁶. Desde esta perspectiva, las herramientas de IA permiten estandarizar contenidos, garantizar acceso a materiales de calidad sin depender de la capacidad (o sesgo) del docente, y ofrecer retroalimentación personalizada que antes estaba reservada solo a sectores privilegiados.

Esta objeción puede parecer razonable, sobre todo en contextos donde el acceso al conocimiento ha estado

¹⁶ El argumento igualador de la IA ignora que la estandarización técnica homogeniza saberes hegemónicos borrando diversidades culturales. Esto reproduce el colonialismo cognitivo al imponer criterios eurocéntricos sin diálogo con epistemologías locales, contradiciendo el pluralismo que Kitcher defiende.

históricamente mediado por desigualdades territoriales, económicas y culturales. Si un algoritmo puede explicar álgebra o gramática con precisión en zonas donde no hay profesores especializados, ¿por qué no usarlo? ¿Acaso no es más justo ofrecer alguna educación mediada por IA que ninguna en absoluto? Además, si los sistemas adaptativos pueden “leer” el ritmo cognitivo del estudiante, ajustar la dificultad y ofrecer contenidos relevantes, ¿no estamos ante una mejora con respecto al sistema tradicional, que homogeniza sin atender diferencias?

Incluso desde una óptica pragmática, esta objeción sostiene que oponerse a la automatización es elitista: *quienes critican la IA educativa suelen hacerlo desde contextos donde ya cuentan con buenos docentes, conectividad estable y recursos pedagógicos diversos. Para millones de estudiantes en el sur global, en cambio, la IA puede representar la única fuente sistemática de aprendizaje formal disponible.*

En términos de filosofía de la ciencia, este tipo de argumento remite a un modelo “ingenieril” del conocimiento: si la tecnología puede funcionar como prótesis cognitiva, su implementación debe medirse por sus beneficios netos. Bajo este prisma, la automatización no borra la agencia, sino que

compensa su falta; no reemplaza al juicio humano, sino que lo extiende.

Refutación: automatización sin contexto no es justicia epistémica

La objeción anterior, aunque bienintencionada, falla por varias razones fundamentales que podemos desmontar desde una filosofía empírica del conocimiento, al estilo de Philip Kitcher: centrada en la historia real de las instituciones científicas, los efectos sociales del saber y la pregunta central por quién gana y quién pierde.

Primero, el modelo de “igualdad por acceso” olvida que *la equidad epistémica no se logra solo distribuyendo contenido, sino asegurando que los sujetos puedan comprender, criticar y resignificar ese contenido desde su posición situada*. Como nos enseña Paulo Freire (1968), la educación no consiste en depositar información en mentes vacías, sino en crear condiciones para la producción de sentido. Un sistema de IA que entrega datos sin posibilidad de diálogo o interpretación es *funcionalmente informativo, pero cognitivamente empobrecedor*.

Segundo, la personalización adaptativa de muchos sistemas EdTech no es sinónimo de atención pedagógica. El ejemplo histórico es ilustrativo: en EE. UU., los sistemas de

“instrucción programada” introducidos desde los años 1960 prometían personalizar el ritmo de aprendizaje, pero fracasaron en transformar la práctica docente, siendo finalmente absorbidos por las rutinas tradicionales sin generar mejoras significativas en la comprensión conceptual (Cuban, 1986). Hoy, plataformas como Khan Academy o Duolingo ofrecen “trayectorias adaptativas”, pero estudios longitudinales muestran que el *aprendizaje profundo no mejora sin mediación docente y sin estructuras sociales que incentiven la reflexión compartida*¹⁷. Personalizar sin comunidad puede reforzar la lógica del rendimiento individual, no del aprendizaje significativo¹⁸.

Tercero, el argumento de que “algo es mejor que nada” es epistémicamente peligroso. *Ofrecer saberes técnicamente eficientes pero socialmente empobrecidos puede generar una*

¹⁷ Plataformas adaptativas como Khan Academy optimizan habilidades instrumentales pero no desarrollan pensamiento crítico o creativo, limitando el aprendizaje a lógicas conductistas. Como ya se ha observado, esto refuerza modelos bancarios de educación que Freire critica por anular la agencia epistémica.

¹⁸ La hiper-personalización desarraigada de contextos colectivos convierte la educación en mercancía competitiva, no en bien común. Como señala Freire, esto niega la dimensión dialógica del conocimiento y fortalece lógicas neoliberales que Kitcher critica por subordinar el saber al mercado.

ciudadanía formalmente instruida, pero incapaz de intervenir en debates públicos complejos. En palabras de Kitcher: “Presento un ideal de “ciencia bien ordenada”, destinado a capturar lo que la investigación debe procurar para servir al bien colectivo”¹⁹ (Kitcher, 2001, xiii, trad. propia). No se trata solo de saber leer o calcular: se trata de entender, deliberar, criticar, imaginar alternativas. Si las tecnologías no promueven estas capacidades, estamos hipotecando la agencia ciudadana bajo la apariencia de alfabetización.

Y cuarto, la solución no es desechar la IA, sino *usar sus capacidades bajo tres criterios normativos claros: confiabilidad, transparencia y justicia cognitiva*²⁰. Eso requiere no solo filosofía, sino coaliciones interdisciplinarias entre docentes, ingenieros, psicólogos y sociólogos que definan para qué, para quiénes y bajo qué condiciones se implementan estas tecnologías. Lo que parece eficiencia técnica puede ser, en la práctica, abandono pedagógico disfrazado.

¹⁹ Texto original en inglés: “I present an ideal of “well-ordered science,” intended to capture what inquiry is to aim at if it is to serve the collective good” (Kitcher, 2001, xiii).

²⁰ La confiabilidad (Goldman), transparencia (Fricker) y justicia cognitiva (Kitcher) son condiciones mínimas irreductibles: sin ellas, la IA educativa convierte aulas en laboratorios de vigilancia epistémica. Estos criterios deben ser jurídicamente vinculantes, no meras sugerencias éticas.

Los criterios propuestos se basan en una síntesis crítica de tres enfoques filosóficos. Confiabilidad, basándonos en Alvin Goldman (*Knowledge in a Social World*, 1999), exige que los sistemas de IA produzcan creencias verdaderas de forma consistente: por ejemplo, algoritmos con bajo margen de error y retroalimentación precisa. Transparencia propuesta de una conexión entre Goldman y Miranda Fricker: se necesita poder auditar los sistemas (Goldman) y detectar sesgos que generen injusticia hermenéutica (Fricker), para evitar que la opacidad tecnológica dañe a grupos vulnerables²¹. Justicia cognitiva, articulada desde Fricker y Philip Kitcher, implica dos niveles: garantizar voz a quienes suelen ser ignorados (Fricker) y asegurar que el conocimiento generado sirva al bien común, no a élites (Kitcher). Esta triple base se traduce en una rúbrica práctica: Goldman aporta el umbral técnico (¿funciona?), Fricker el ético (¿incluye?), y Kitcher el social (¿transforma?). La evaluación de IA educativa debe operar sobre estos tres ejes para ser legítima.

²¹ La opacidad algorítmica genera injusticia hermenéutica al impedir que comunidades educativas comprendan cómo se construyen las evaluaciones que las afectan. Como plantea Fricker, esto crea asimetrías de poder donde los afectados no pueden cuestionar los criterios que los juzgan.

Tabla de tres criterios, sus indicadores y sus fuentes²²:

Criterio	Indicadores de Éxito	Fuente Teórica
Confiabilidad	Alta precisión en predicciones; baja tasa de error en feedback automático.	Goldman (1999)
Transparencia	Explicación clara de cómo opera el algoritmo; acceso a datos de entrenamiento y sesgos.	Goldman + Fricker (2007)
Justicia Cognitiva	Inclusión de voces	Fricker + Kitcher

²² La rúbrica propuesta sintetiza exigencias filosóficas en práctica concreta: vincula evaluación técnica con consecuencias sociales reales. Al integrar a Goldman, Fricker y Kitcher, trasciende discusiones abstractas buscando dar agencia a docentes como auditores críticos de la tecnología en sus aulas.

	y categorías diversas; fortalecimiento del juicio crítico y la autonomía.	(2001)
--	---------------------------------------------------------------------------------------	--------

En pocas palabras, *automatizar no es democratizar*. La IA educativa no es inherentemente buena ni mala: es un instrumento cuyo valor depende del proyecto pedagógico que la orienta. Defender una epistemología crítica no es rechazar la innovación, sino exigir que *toda innovación sirva al aprendizaje situado, al pensamiento crítico y a la equidad real*. Como se podría decir desde Kitcher, *el conocimiento importa no por su brillo técnico, sino por su capacidad de mejorar vidas concretas en sociedades desiguales*. Si dejamos que la tecnología decida por nosotros, no solo perdemos agencia educativa; perdemos la posibilidad misma de una democracia epistémicamente justa.

Conclusión

¿Para qué pensar críticamente la IA en educación?

Una filosofía útil no ofrece dogmas, ofrece orientación. A lo largo de este trabajo, no hemos discutido si la inteligencia artificial es buena o mala para la educación. Ese tipo de pregunta es tentadora, pero estéril. Lo que realmente importa es entender *cómo, cuándo, para quién y bajo qué condiciones* su uso promueve un aprendizaje justo, significativo y compartido. Frente al entusiasmo tecnocrático y la comodidad del determinismo digital, *sostenemos una apuesta epistemológica radical pero concreta: que toda tecnología educativa debe ser evaluada por su impacto en la agencia cognitiva de los sujetos reales*, especialmente de aquellos históricamente marginados del sistema educativo. Esta no es una consigna política: es una exigencia de racionalidad práctica.

El problema nunca fue la IA en sí, sino su implementación acrítica, su uso como placebo pedagógico o su aceptación como “inevitable”. Esa narrativa —tan común en ministerios, ONGs tecnológicas y foros internacionales— se apoya en un doble error: suponer que más acceso equivale a más aprendizaje, y que más automatización significa más equidad.

Como hemos argumentado, ambos supuestos se sostienen en una visión empobrecida de lo que es conocer: procesar datos, repetir procedimientos, obtener resultados medibles. Lo que se pierde en ese modelo no es un lujo filosófico, sino el núcleo mismo de la educación crítica: el juicio, la imaginación, el diálogo.

En lugar de celebrar la eficiencia técnica de la IA, propusimos juzgarla desde un marco de *justicia epistémica aplicada*. Esto implica no solo preguntarse si una herramienta funciona, sino para qué sirve y a quién sirve. Supone reconocer que el conocimiento no es neutral, que siempre está situado, y que su circulación reproduce o combate desigualdades. Significa también pensar que *enseñar* no es transferir información, sino habilitar condiciones para que otros produzcan conocimiento con sentido. Nada de esto lo garantiza un algoritmo.

Impacto filosófico

La mayoría de los debates sobre IA educativa giran en torno a lo técnico: precisión de modelos, escalabilidad, adaptabilidad, costos. Otros —más críticos— se enfocan en los peligros: vigilancia, pérdida de privacidad, dependencia digital. Ambos enfoques son importantes, pero limitados. *Nuestra contribución ha sido cambiar el eje: del "cómo se usa la*

tecnología" al "qué tipo de sujeto cognitivo desarrolla". Esta pregunta, ausente en muchas evaluaciones institucionales, es filosóficamente decisiva.

Desde esta perspectiva, la IA educativa no es un medio neutral, sino un dispositivo que *modela formas de pensar*. No es lo mismo una herramienta que refuerza la repetición que una que estimula la reflexión. No es lo mismo una plataforma que encierra al estudiante en un ciclo adaptativo opaco que una que lo conecta con otros, con su comunidad, con preguntas relevantes. En este sentido, lo que está en juego no es la calidad del software, sino el tipo de ciudadanía epistémica que cultivamos.

El impacto filosófico, entonces, es doble: por un lado, mostrar que la *equidad educativa no puede reducirse a métricas de acceso o rendimiento*, sino que debe incorporar criterios de agencia, comprensión y participación; por otro lado, evidenciar que *toda tecnología pedagógica es, en el fondo, una apuesta política sobre qué merece ser aprendido, cómo y por quién*. No se trata de reemplazar a los docentes por máquinas, sino de construir criterios para que las herramientas digitales fortalezcan —y no debiliten— su tarea formativa.

Este cambio de foco tiene implicaciones prácticas inmediatas: necesitamos rúbricas de evaluación ética para EdTech que incluyan dimensiones epistémicas y culturales, no solo técnicas o económicas. Necesitamos políticas públicas que promuevan el uso situado y crítico de la IA, en lugar de imponerla como solución única. Necesitamos formación docente que incluya filosofía de la tecnología, epistemología crítica y alfabetización digital profunda, no solo entrenamiento en plataformas.

Horizonte: ¿Puede la IA aprender justicia?

La reflexión no se agota aquí. Si tomamos en serio que la tecnología no es neutral y que su diseño refleja valores, se abre una pregunta difícil pero crucial: *¿es posible construir sistemas de IA que no solo simulen inteligencia, sino que encarnen formas de justicia cognitiva?* ¿Podemos imaginar tecnologías que no simplemente respondan a las brechas educativas existentes, sino que las cuestionen activamente, que reconozcan la pluralidad epistémica, que se adapten al contexto sin imponer lógicas ajenas?

Hoy, la mayoría de los modelos de IA en educación funcionan sobre bases de datos que asumen un estándar universal de aprendizaje. Pero *no hay conocimiento universal sin*

inclusión epistémica. Los modelos que no integran voces diversas, modos de aprender no occidentales terminan reforzando un monismo epistémico: un solo modo de conocer, un solo ritmo, un solo objetivo. Es urgente entonces avanzar hacia IA *diseñadas con criterios plurales*, construidas con actores locales, abiertas a revisión, conscientes de sus límites.

Aquí la filosofía no debe ser contemplativa, sino constructiva. No basta con denunciar los sesgos: hay que participar en los procesos de diseño, evaluación y regulación. Hay que exigir que las empresas y gobiernos asuman que la educación no es una industria, sino un derecho complejo. Hay que formar generaciones de docentes y desarrolladores que no se conformen con lo técnicamente posible, sino que exijan lo éticamente necesario.

Por último, este debate plantea una cuestión más amplia: *¿qué entendemos hoy por inteligencia en contextos educativos?* Si seguimos reduciéndola a procesamiento rápido de información o capacidad de predicción, entonces la IA siempre parecerá mejor que nosotros. Pero si entendemos la inteligencia como capacidad de deliberar, imaginar, dudar, corregirse y colaborar —es decir, como práctica social situada— entonces la

educación no puede automatizarse, solo puede acompañarse. Y ese acompañamiento exige criterios, no solo códigos.

Epílogo

La ciencia vale en la medida en que mejora las vidas de quienes históricamente fueron excluidos del saber. Esta idea, aplicada a la educación, nos obliga a redefinir la innovación: no como despliegue técnico, sino como construcción colectiva de sentidos. La inteligencia artificial, bien usada, puede ser parte de esa construcción. Pero para lograrlo, necesitamos algo más difícil que entrenar algoritmos: *entrenar nuestro juicio, nuestra imaginación y nuestra voluntad de pensar con otros.* Eso, todavía, no lo puede hacer ninguna máquina.

Bibliografía

- Casarejos, D. (2020, 20 de agosto). *La educación usada para perpetuar las élites... Reino Unido y el algoritmo*. El HuffPost.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. Teachers College Press.
- Freire, P. (1968) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Garda, P. (2021). *Making digital transformation work for all in Chile* (OECD Economics Department Working Papers No. 1684). Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Goldman, A. (1999). *Knowledge in a Social World*. Oxford University Press.
- Kitcher, P. (2001) *Science, Truth, and Democracy*. Oxford University Press.
- Lorenceau, A., Marec, C., & Mostafa, T. (2019) *Upgrading the ICT questionnaire items in PISA 2021* (OECD Education Working Papers No. 202). Organisation for Economic Co-operation and Development.

Organisation for Economic Co-operation and
Development (OECD). (2024). *Modernising access to social
protection: Strategies, technologies and data advances in OECD
countries*. OECD Publishing.

Capítulo 3: Metáforas en el ODS 4 y su impacto regional

Resumen

Este artículo ofrece un análisis crítico del lenguaje empleado en las políticas educativas vinculadas al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), focalizando en su traducción institucional en América Latina entre 2015 y 2024. Se realiza un estudio documental centrado en informes de la UNESCO y la CEPAL, abordado desde perspectivas de filosofía del lenguaje y teorías de justicia educativa contemporánea (Rawls, Nussbaum). El trabajo identifica metáforas estructurantes —tales como calidad, competencias e inclusión— que cumplen funciones normativas más que descriptivas, modelando las expectativas de legitimidad y orientación de las políticas. El análisis revela dos marcos en disputa: una racionalidad técnico-funcional enfocada en indicadores de desempeño, y un enfoque ético-formativo orientado a la equidad y la agencia crítica. Se propone una herramienta conceptual para examinar la coherencia entre las formulaciones discursivas globales y los contextos educativos locales, subrayando la necesidad de revisar críticamente los términos que guían la toma de decisiones públicas.

Introducción

En un aula multigrado del noroeste argentino, una directora rural se esfuerza por explicar a un auditor externo que su escuela, con techos de chapa, sin conectividad estable y con apenas dos docentes para seis grados, también ofrece una “educación de calidad”. No lo dice con ironía: lo cree, porque ve a sus estudiantes leer con entusiasmo, compartir el almuerzo, cuidar a sus hermanos menores. Pero cuando el informe final compara su institución con un colegio urbano de jornada extendida y clases de robótica, la palabra *calidad* ya no parece la misma²³. El término está ahí, en ambos contextos, pero no significa lo mismo. Y sin embargo, se usa como si lo hiciera.

Este es el punto de partida: las palabras que usamos en política educativa no son inocuas. No solo describen; *hacen cosas*. Organizan recursos, jerarquizan saberes, seleccionan qué vidas cuentan más. Metáforas como “calidad educativa”, “competencias clave” o “capital humano” circulan con tal naturalidad en documentos internacionales que olvidamos

²³ Confieso que me resulta molesto ver cuando burocracias tecnificadoras evalúan con rúbricas frías lo que sólo puede captarse en una complicidad de pupitres, en una mirada cómplice, en una sonrisa nacida del encuentro real entre dos humanidades. Esta burocracia presume vida mientras sofoca el balbuceo con el que comienza todo gesto humano auténtico.

interrogar lo que suponen. ¿Qué visiones del mundo arrastran consigo? ¿Qué futuros excluyen sin nombrarlos?²⁴

Los discursos que estructuran el ODS 4 —“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad”— están impregnados de este tipo de lenguaje. Su potencia radica justamente en su ambigüedad: pueden sonar consensuales sin definir con claridad qué proponen. Por ejemplo, la *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4* habla de: “*garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad*” (p. 7) o “*alcanzar la educación de calidad para todos en todos los niveles*” (p. 9) o “*educación de calidad para todos*” (p. 25) (UNESCO, 2016). Si bien menciona indicadores —docentes formados, aprendizajes relevantes, equidad— pero los yuxtapone sin orden ni prioridad, como si la enumeración bastara para resolver tensiones entre fines potencialmente contradictorios. Así, la vaguedad terminológica permite acomodar múltiples agendas bajo un mismo eslogan, al costo de ocultar los dilemas ético-políticos que deberían abordarse abiertamente.

²⁴ Todo marco lingüístico performativo genera zonas de sombra ambigua. Las metáforas tecnocráticas excluyen futuros no alineados con la productividad: utopías del cuidado, economías comunitarias o modelos desescolarizados.

Este artículo propone una lectura crítica de esas metáforas dominantes en las políticas educativas internacionales y latinoamericanas entre 2016 y 2024, con foco en la implementación discursiva del ODS 4 por parte de organismos como la UNESCO y la CEPAL. Lejos de tratarse de una cuestión semántica menor, el análisis del lenguaje busca iluminar las formas en que el poder opera simbólicamente para instalar ciertos modelos normativos —funcionales, eficientes, medibles— como si fueran autoevidentes.

Pero las metáforas no son neutrales: son apuestas éticas con consecuencias distributivas. Decir “capital humano”, por ejemplo, es pensar a los estudiantes como medios²⁵ para fines económicos, no como fines en sí mismos. Hablar de “competencias clave” es suponer que existe un conjunto universal de saberes adaptables a cualquier contexto, invisibilizando historias locales, culturas subalternas o necesidades específicas. Incluso “inclusión” puede funcionar como un mecanismo de asimilación más que de reconocimiento,

²⁵ ¿En qué momento degradamos la educación al punto de forjar ruedas intercambiables, obedientes, eficientes? Educar se suponía que era formar jardineros de mundos internos únicos, no robots autómatas para un engranaje que nunca se pregunta si merece seguir girando.

cuando se exige que todos entren al mismo sistema sin transformar sus estructuras de fondo.

El riesgo no está en usar metáforas —toda política necesita simplificar para actuar— sino en naturalizarlas²⁶. Cuando términos como *calidad* se presentan como obvios, pierden su capacidad de ser discutidos públicamente. Y sin discusión, no hay democracia posible en la definición de lo educativo. Por eso, el objetivo de este trabajo es doble: primero, identificar y clasificar las metáforas más influyentes del ODS 4 según su carga normativa; segundo, proponer una matriz básica de análisis que permita evaluar si esos marcos discursivos son coherentes con principios de justicia educativa, como la equidad, la autonomía crítica y el reconocimiento de la diversidad.

El enfoque combina filosofía del lenguaje —especialmente desde las ideas de Lakoff y Austin, que muestran cómo las palabras no solo representan, sino actúan— con teoría de la justicia contemporánea (Rawls, Nussbaum), que plantea criterios normativos desde los cuales juzgar si un sistema educativo amplía o restringe las capacidades humanas. La hipótesis que guía este análisis sostiene que las metáforas

²⁶ La naturalización anula la politicidad del lenguaje. Cuando "calidad" se fetichiza como concepto objetivo, oculta su genealogía neoliberal y su función como dispositivo de control curricular.

dominantes del ODS 4 expresan una racionalidad tecnocrática, orientada a resultados medibles, que desplaza cuestiones éticas más complejas hacia los márgenes del debate.

Esta racionalidad no impone su hegemonía por imposición explícita, sino por una lógica de consenso blando: al parecer neutral, es difícil de cuestionar. Nadie se opone a la “calidad”²⁷, pero casi nadie pregunta a quién beneficia, qué sacrifica o qué concepción de sujeto implica. Así, el lenguaje de la política educativa contemporánea termina operando como un dispositivo de gobierno: configura expectativas, delimita lo pensable, autoriza unas prácticas e invalida otras.

Frente a esto, pensar críticamente las metáforas no es un gesto académico abstracto, sino un acto de resistencia filosófica. Es recuperar la posibilidad de imaginar otros modos de nombrar —y por tanto de hacer— educación. Modos que partan de los cuerpos situados, de las desigualdades históricas, de la voz de quienes suelen ser hablados por otros. Modos que no teman decir que toda decisión pedagógica es también una decisión política: sobre qué vidas merecen apoyo, qué saberes deben preservarse, qué futuro es deseable construir.

²⁷ La palabra perfecta para los consensos vacíos. Es como decir “amamos el oxígeno”, mientras que los superricos por nacimiento mercantilizan el aire puro.

En última instancia, este trabajo afirma que revisar el lenguaje de la política educativa no es un lujo interpretativo, sino una condición para la justicia. Porque no hay justicia posible donde las palabras operan como eufemismos. Y porque en educación, cada término —cuando se institucionaliza— no solo comunica: también distribuye. Derechos, recursos, esperanzas.

Pensar las metáforas no es un desvío: es entrar por la puerta principal de lo político. Y es ahí, en esa tensión entre lenguaje y poder, donde la filosofía puede todavía decir algo que importe.

Desarrollo Parte 1

El lenguaje educativo como poder que configura justicia

Tesis

Las metáforas en las políticas educativas no son adornos del discurso: son actos normativos encubiertos que moldean la justicia desde el lenguaje²⁸, estableciendo marcos de sentido que legitiman modelos de sociedad sin debate democrático.

Argumento

Cuando términos como *calidad, inclusión o competencias* se institucionalizan sin definición explícita ni deliberación colectiva, funcionan como dispositivos de poder simbólico: orientan la acción estatal, condicionan la percepción pública y naturalizan valores particulares —productivistas, tecnocráticos, meritocráticos— como si fueran universales. Este lenguaje, al operar bajo supuestos compartidos, limita el horizonte de lo pensable y bloquea alternativas emancipadoras. Por ello, analizar las metáforas no es una cuestión retórica, sino

²⁸ Las metáforas instituyen arquitecturas jerárquicas de valores. Al definir qué cuenta como "inclusión" o "equidad", operan como reguladores silenciosos que distribuyen reconocimiento y recursos según lógicas meritocráticas.

una exigencia ética y política para abrir el debate sobre qué educación, para quiénes, y bajo qué fines.

Diálogo

J.L. Austin muestra que hablar no es solo decir: es hacer. Como dice en *Cómo hacer cosas con palabras*: “*decir algo es hacer algo, o en los que al decir o al decir algo estamos haciendo algo [...] deberíamos decir que al decir estas palabras estamos haciendo algo—a saber, casándonos—más que reportando algo*” (Austin, 1962, p. 12). John Searle (1969) profundiza esta dimensión institucional del lenguaje: al decir “esto es una ley” o “esto es un objetivo de política pública”, se crean reglas que estructuran comportamientos. Pero ¿qué sucede cuando estos actos de habla no provienen de una voz individual, sino de organizaciones como la UNESCO o la CEPAL?

Desde 2015, con la adopción del ODS 4, los organismos internacionales han emitido documentos que repiten insistentemente ciertos términos: “educación de calidad”, “competencias para el siglo XXI”, “capital humano”, “inclusión plena”. Estas expresiones —en apariencia técnicas y neutrales— no describen el mundo educativo; lo codifican desde una lógica

normativa implícita²⁹. Como explica Lakoff (1980), las metáforas no son solo adornos lingüísticos: estructuran la manera en que conceptualizamos la realidad. Si decimos que “invertir en educación” es clave, es porque hemos trasladado un marco económico a un campo que, en principio, no debería subordinarse a la lógica del capital.

Así, lo que se presenta como sentido común —“mejorar la calidad”, “rendir cuentas”, “formar competencias”— es, en realidad, una visión del mundo que privilegia ciertos fines: eficiencia, medición, productividad. No son fines malos por sí mismos. Pero lo problemático es que se universalizan sin debate, desplazando preguntas fundamentales: ¿educación para qué vidas? ¿bajo qué criterios de justicia? ¿con qué idea de dignidad humana?

Aquí, la filosofía política aporta una clave crítica. Para John Rawls, una sociedad justa es aquella que distribuye recursos bajo principios equitativos que podrían ser aceptados por todos desde una posición de imparcialidad. Pero ¿qué ocurre cuando los términos del debate están ya codificados por un

²⁹ La aparente neutralidad técnica es un mecanismo de despolitización. Trasladar marcos económicos (“inversión”, “capital”) a la educación subordina fines pedagógicos a racionalidades que solo piensan en riqueza o PIB.

lenguaje que excluye ciertas concepciones del bien? Si *calidad* se mide solo por resultados estandarizados, se ignora el contexto; si *inclusión* significa solo acceso físico, se omite la dignidad relacional; si *competencias* se vinculan exclusivamente a empleabilidad, se desconoce la autonomía crítica.

Desde otra vertiente, Martha Nussbaum propone una teoría de las capacidades: lo justo no es solo dar lo mismo a todos, sino garantizar a cada persona los medios para desarrollar su humanidad. Esto implica reconocer la pluralidad de formas de vivir bien, no imponer un estándar único. Pero las metáforas educativas dominantes, al fundarse en lógicas económicas o tecnocráticas, tienden a homogeneizar la experiencia educativa³⁰, evaluando su valor en función de su utilidad para el sistema, no para el sujeto.

Un ejemplo concreto: en muchos informes de la CEPAL, la “educación de calidad” aparece ligada a métricas de desempeño. Se la mide por cantidad de egresos, puntajes en pruebas o tasas de empleabilidad. Pero esto deja fuera la vivencia del estudiante que atraviesa violencia institucional, o del docente

³⁰ La uniformidad es violencia tecnocrática: impone métricas universales sobre cuerpos vivos, borra lenguas, borra gestos. ¿Qué humanidad queda cuando el saber local se subordina al algoritmo? La reciprocidad comunitaria florece donde las máquinas fracasan: en la singularidad irreplicable de cada encuentro.

que improvisa con recursos escasos en una comunidad aislada. Las voces que quedan fuera de los indicadores —niños indígenas, jóvenes trans, familias sin conectividad— son tratadas como excepciones estadísticas³¹, no como sujetos de justicia. El lenguaje las borra.

Lo que este análisis propone, entonces, es un giro filosófico: tratar el lenguaje institucional no como instrumento transparente, sino como estructura de poder que configura el campo de la justicia³². Esto no implica rechazar toda política basada en evidencia, sino advertir que la evidencia también se construye desde categorías. Y que esas categorías —esas metáforas— tienen historia, ideología y consecuencias.

El filósofo Charles Taylor (1989) habla del “horizonte de sentido” dentro del cual algo puede ser significativo. Las metáforas dominantes del ODS 4 han estrechado ese horizonte. Es urgente ampliarlo, incorporando otros lenguajes: el de las comunidades, el de la justicia encarnada, el de quienes viven en

³¹ La estadística, fábrica de promedios muertos, descarta lo irrepitible: duelo, ternura, rebeldía. Lo que no cabe en tablas se excluye del diseño del mundo. Así, la técnica decreta qué vidas cuentan, y deja afuera justo lo que nos hace humanos.

³² El lenguaje no refleja realidades; las constituye. Las metáforas hegemónicas delimitan lo decible en política educativa, criminalizando alternativas no funcionales al capital.

condiciones donde la palabra *educación* no remite a un plan estratégico, sino a un deseo de dignidad.

Por eso, la crítica no es ornamental: es emancipadora. Hacer filosofía política del lenguaje en la política educativa es disputar los significados que organizan el futuro. Porque si no nombramos lo que falta, lo que duele, lo que importa, corremos el riesgo de que la justicia se pierda en una frase bien redactada.

Desarrollo Parte 2

¿Educación Transformadora o Máquina de Desarrollo Funcional?

Objeción

Un crítico podría decir que “lo importante es que los países logren los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Si las instituciones como UNESCO y CEPAL usan metáforas tecnocráticas o funcionales, eso no afecta realmente los resultados. Lo que importa es que los sistemas educativos sean eficientes, medibles y cumplan metas concretas. Las metáforas solo adornan los textos³³, no moldean políticas ni decisiones reales.”

Refutación

Esta objeción, aunque común en discursos institucionales y tecnocráticos, parte de una ingenuidad peligrosa: supone que el lenguaje es neutro, que las metáforas son ornamentos sin consecuencias, y que la eficacia se mide solo en función de metas visibles y cuantificables. Pero como bien advertía George Orwell, quien controla el lenguaje, controla

³³ Subestimar la materialidad del lenguaje es un error político. Las metáforas operan como tecnologías de gobierno: orientan presupuestos, diseñan evaluaciones y definen qué sujetos son “deseables”.

también los marcos de lo pensable. La educación no es solo un medio para cumplir indicadores: es un campo de disputa sobre el sentido del mundo, sobre qué vidas importan y qué futuro imaginamos como deseable.

Tomemos como ejemplo la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016), que articula la visión global para la educación al 2030. En apariencia, su compromiso es claro: “no dejar a nadie atrás”, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Sin embargo, un análisis de sus metáforas revela tensiones internas. Por un lado, presenta la educación como un “motor del desarrollo”, una “inversión estratégica”, una “estructura de capacidades”. Por otro, la concibe como un “derecho humano”, una “herramienta de transformación” y una “causa común”. Esta coexistencia no es armónica: configura una tensión estructural entre dos modelos³⁴ que arrastran consecuencias materiales distintas.

Cuando se habla de educación como sistema eficiente, como estructura programable o como inversión de capital humano, se está postulando una lógica funcional, cuantitativa y

³⁴ La coexistencia de metáforas contradictorias no es inocente. Permite a las instituciones fingir compromiso ético, cuando en realidad implementan agendas tecnocráticas, vaciando de contenido los derechos humanos.

jerárquica. No es solo una forma de hablar: es una forma de gobernar. Al priorizar aprendizajes medibles, estándares internacionales y rendición de cuentas, se reorganiza el trabajo docente, se despolitiza la experiencia educativa y se excluyen dimensiones no cuantificables como el pensamiento crítico, la creatividad o el sentido ético. En contextos como América Latina, donde las condiciones estructurales son profundamente desiguales, esta lógica puede traducirse en exclusión disfrazada de mérito.

A esto se suma el análisis de la CEPAL (2019), que, si bien retoma metáforas transformadoras como “igualdad sustantiva” o “agenda civilizatoria”, en su aplicación concreta refuerza mecanismos funcionales: gobernanza técnica, sistemas de indicadores, estructuras de monitoreo y evaluación. La tensión entre fines transformadores y medios tecnocráticos genera una contradicción peligrosa: se declaran intenciones éticas, pero se opera desde una racionalidad instrumental. Se promete emancipación, pero se administra subordinación.

La literatura ofrece aquí una advertencia encarnada. En *Los condenados de la tierra*, Frantz Fanon (1963) denuncia cómo las formas del lenguaje institucional pueden replicar estructuras coloniales, incluso cuando hablan de liberación. Una

metáfora equivocada no es solo un error de estilo: es un marco de sentido que legitima prácticas. ¿Qué ocurre cuando decimos que la educación es un “vehículo de competitividad”? Que dejamos fuera a quienes no encajan en ese trayecto. Que el aula se convierte en pista de carrera, y los cuerpos que aprenden en obstáculos a eliminar o corregir. Que los márgenes se invisibilizan, mientras la eficiencia se vuelve moral.

Este conflicto se hace especialmente visible en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*, que afirma: “*No abundan pruebas adecuadas e imparciales sobre el impacto de la tecnología educativa [...] Muchas de las pruebas proceden de quienes intentan vender la tecnología. Pearson financió sus propios estudios para refutar análisis independientes donde se demostraba que sus productos no tenían ninguna incidencia*” (UNESCO, 2024, p. 5). Allí, la metáfora dominante es la de la tecnología como “faro” —una luz que guía, pero que también proyecta sombras. Este informe muestra que durante la pandemia, el 72% de los estudiantes más pobres no accedió³⁵ a educación remota (Ibid.). Sin conectividad, sin dispositivos, sin

³⁵ La brecha digital no es técnica; es política. La retórica de la “digitalización” encubre la privatización educativa y abandona a comunidades rurales donde el Estado delega sus responsabilidades a estudiantes sin recursos para hacerlo.

redes de apoyo. El lenguaje tecnocrático que habla de “sistemas resilientes” y “transformación digital” encubre esta realidad³⁶. El faro ilumina solo a algunos, y deja al resto a oscuras.

Lo que está en juego no es un simple desacuerdo retórico. Es un dilema ético sobre cómo nombramos y organizamos el mundo. Si el lenguaje educativo adopta exclusivamente metáforas funcionales, invisibiliza la dimensión política y moral de la educación. En cambio, al recuperar metáforas ético-transformadoras —la educación como derecho, como viaje, como arquitectura de sentido— reabrimos la posibilidad de pensar la justicia, la dignidad y el cuidado como fines en sí mismos, no como externalidades del crecimiento.

Una historia concreta puede ilustrar este punto: en una escuela rural de Bolivia, una docente quechua adapta sus clases en lengua originaria, integrando saberes ancestrales con contenidos curriculares. Para el marco tecnocrático, su trabajo es difícil de medir, no responde a estándares internacionales y probablemente quede invisibilizado en los informes de

³⁶ Términos como “resiliencia” transfieren la carga de la desigualdad a los docentes o alumnos, eximiendo a los Estados de su obligación redistributiva. Aquí, el eufemismo es herramienta de opresión.

desempeño³⁷. Pero para su comunidad, su labor es transformadora: refuerza la identidad, democratiza el saber y dignifica la vida. ¿Qué metáfora nombra mejor esta práctica? ¿La de “recurso humano eficiente” o la de “educadora como agente de justicia”?

Insistir en que las metáforas no importan es una forma de despolítizar el debate. Las metáforas estructuran lo que se considera legítimo, lo que se financia, lo que se mide y lo que se deja de lado. Si solo lo cuantificable cuenta, lo cualitativo desaparece³⁸. Si solo lo eficiente importa, lo vulnerable se descarta.

En definitiva, no se trata de elegir entre eficacia y justicia, sino de recordar que la educación no puede reducirse a un engranaje más del desarrollo económico. Necesitamos un lenguaje que recupere la complejidad de la experiencia educativa, que hable desde los cuerpos, desde las ausencias, desde las voces que han sido históricamente silenciadas. Solo así podremos

³⁷ Los indicadores hegemónicos al invalidar saberes no unificables (oralidad, pedagogías del territorio), perpetúan la invisibilización de saberes locales y borran la agencia docente no certificada.

³⁸ La dictadura de lo cuantificable niega la educación como ejercicio de libertad. Reducir lo educativo a datos medibles suprime su dimensión política: formar ciudadanos críticos capaces de cuestionar prácticas opresivas.

construir políticas públicas que no solo cumplan metas, sino que reparen desigualdades, reconozcan dignidades y amplíen horizontes de libertad real.

Conclusión

Metáforas, Poder y la Lucha por el Sentido de la Educación en América Latina

Las metáforas que estructuran el discurso del ODS 4 – "calidad", "competencias", "inclusión", "capital humano" – no son meros recursos retóricos inocuos. Son actos performativos de poder simbólico que, bajo un velo de neutralidad técnica y consenso universal, configuran de manera encubierta los horizontes de lo posible, lo legítimo y lo justo en la educación latinoamericana. Su función va más allá de la descripción; son dispositivos normativos que naturalizan una racionalidad específica – la técnico-funcional, productivista y medible – desplazando al margen del debate público las dimensiones ético-políticas, contextuales y relacionales inherentes a cualquier proyecto educativo verdaderamente transformador.

Reafirmando nuestra tesis, sostenemos que el lenguaje institucionalizado del ODS 4, tal como ha sido traducido por organismos como la UNESCO y la CEPAL en la región (2015-2024), opera como un mecanismo de gobierno blando. Al institucionalizar metáforas cargadas de supuestos economicistas y tecnocráticos sin un debate democrático profundo sobre sus implicancias, este lenguaje: 1) Estructura la percepción de lo que

constituye un "problema" o una "solución" educativa; 2) Orienta la asignación de recursos y prioridades políticas hacia lo cuantificable y funcional al sistema económico; 3) Invisibiliza experiencias y saberes que escapan a sus marcos de medición (como la labor de la docente quechua en Bolivia o la directora rural argentina); y 4) Naturaliza una concepción del sujeto educativo como recurso ("capital humano") o consumidor de competencias, relegando su dimensión de sujeto político, histórico y portador de dignidad intrínseca. El resultado no es solo una distorsión semántica, sino una distribución concreta de injusticia simbólica y material, donde las voces y realidades de los márgenes son sistemáticamente silenciadas o asimiladas a estándares ajenos.

El impacto filosófico de este análisis es profundo y doble. Primero, desafía la ilusión del lenguaje transparente en la política pública, revelándolo como un campo de batalla ontológico. Siguiendo a Austin y Searle, demostramos que las metáforas del ODS 4 son actos de habla institucionales que hacen cosas: crean realidades normativas, establecen reglas de juego y legitiman ciertos modelos de sociedad (tecnocráticos, meritocráticos, funcionales al capital) sobre otros (centrados en la equidad sustantiva, la agencia crítica y el reconocimiento de la

diversidad). Segundo, y más crucial, vincula la filosofía del lenguaje directamente con la teoría de la justicia (Rawls, Nussbaum). Al mostrar cómo las metáforas dominantes restringen el "horizonte de sentido" (Taylor) dentro del cual se discute lo educativo, se evidencia que obstruyen la posibilidad misma de una justicia distributiva y reconocitiva. Si "calidad" se define solo por indicadores de desempeño estandarizados e internacionales, se viola el principio rawlsiano de justicia como equidad al ignorar contextos de profunda desigualdad inicial. Si "inclusión" significa solo acceso físico sin transformación de estructuras, se niega la capacidad de florecimiento (capability) de grupos históricamente oprimidos que propugna Nussbaum, reduciendo la justicia a una mera asimilación.

Este argumento cambia el debate sobre la implementación del ODS 4 en América Latina. No se trata simplemente de evaluar si se "cumplen" las metas técnicas o de mejorar la "eficiencia" de las políticas. El análisis propone un cambio de paradigma evaluativo: la clave no está solo en los resultados medibles, sino en deconstruir críticamente los significantes mismos que guían la acción y la evaluación. Nuestra herramienta conceptual – que examina la coherencia entre las metáforas globales institucionalizadas, los contextos

locales específicos y los principios de justicia educativa (equidad, autonomía crítica, reconocimiento de la diversidad) – desplaza el foco. Impugna la supuesta neutralidad de los marcos discursivos hegemónicos y expone cómo su adopción acrítica reproduce, bajo nuevas formas, lógicas coloniales de conocimiento y poder (como alertaba Fanon). El debate ya no puede eludir la pregunta: ¿Qué visión de ser humano, de sociedad y de futuro está implícita y es promovida por el lenguaje que usamos para nombrar y guiar la educación?

Sin embargo, este análisis abre un horizonte de interrogantes abiertos y tensiones irresueltas, señalando una pregunta crucial no resuelta y su profunda implicación futura: *¿Cómo construir e institucionalizar procesos democráticos de deliberación pública que permitan disputar y resignificar colectivamente las metáforas fundantes de la política educativa en América Latina, garantizando que reflejen las múltiples voces, experiencias y concepciones de justicia de sus comunidades diversas, especialmente las históricamente silenciadas?* Esta pregunta no es retórica; es el núcleo del desafío político-filosófico que queda planteado. La tensión entre la necesaria operatividad de la política pública (que requiere cierta simplificación) y la exigencia democrática de pluralismo y

reconocimiento es inherente. La experiencia de la docente quechua o la directora rural no puede quedar como mera anécdota ilustrativa; debe convertirse en fuente legítima de sentido para las políticas. Esto implica desafiar los monopolios epistémicos de los organismos internacionales y las élites técnicas locales, y crear espacios donde las comunidades educativas – docentes, estudiantes, familias, pueblos originarios – puedan participar no solo en la implementación, sino en la definición misma de los términos que orientarán su futuro.

La implicación futura es clara y urgente. Si no se aborda esta pregunta, el proyecto del ODS 4 en la región, a pesar de sus nobles intenciones declaradas, corre el riesgo de convertirse en una nueva fase de colonización semántica. Continuará midiendo "éxitos" con varillas ajenas, invisibilizando saberes locales, profundizando brechas bajo el disfraz de la meritocracia técnica, y dejando intactas las estructuras profundas de desigualdad que la educación debería ayudar a transformar. La alternativa no es el rechazo nihilista de las metas globales, sino la lucha por la soberanía semántica: la capacidad de las sociedades latinoamericanas de definir, desde sus historias, luchas y pluralidades, qué significa realmente una educación "inclusiva, equitativa y de calidad" en sus territorios concretos. Solo un

lenguaje educativamente justo, surgido de esta deliberación democrática y polifónica, podrá guiar políticas que no solo cumplan indicadores, sino que realmente amplíen horizontes de dignidad, libertad crítica y justicia para todos. Esta es la tarea filosófico-política ineludible que este trabajo deja abierta: transformar el lenguaje para transformar la realidad. Porque en educación, nombrar el mundo es ya el primer paso para cambiarlo.

Bibliografía

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*.

Harvard University Press.

CEPAL. (2019). *Agenda 2030 y los ODS: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas, Santiago.

Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Harvard University Press.

Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press.

UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción. UNESDOC.

UNESCO. (2024). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2023. UNESDOC.