



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

# La Inteligencia Artificial y la Práctica Docente. En instituciones primaria de Gestión Pública en CABA

**Estudiante:** Scutari, Joaquín

**Legajo:** 34792

**Director/es:** Damonte, Mariana

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciado en  
Psicopedagogía - Ciclo Complementación

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

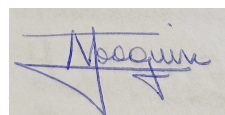
**Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):**

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [x]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: CABA, 02/06/2026

Firma y aclaración del autor:



DNI: 32.523.913

## ÍNDICE

|                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| RESUMEN                                                                                         | 5  |
| <b>INTRODUCCIÓN</b>                                                                             |    |
| 1.1. Delimitación del Objeto de Estudio                                                         | 6  |
| 1.2. Planteo del Problema                                                                       | 7  |
| 1.3. Justificación                                                                              | 8  |
| 1.4. Objetivos                                                                                  | 9  |
| 1.5. Supuestos Básicos De Investigación                                                         | 9  |
| 1.6. Fundamentación                                                                             | 10 |
| <b>ESTADO DEL ARTE</b>                                                                          |    |
| 2.1. Sobre la incorporación de tecnologías digitales en la práctica docente                     | 14 |
| 2.2. Sobre IA en educación: percepciones y prácticas docentes                                   | 16 |
| 2.3. Sobre IA, procesos cognitivos y constitución subjetiva                                     | 18 |
| 2.4. Sobre ética, riesgos e inclusión en el uso de IA educativa                                 | 21 |
| 2.5. Sobre IA y educación en Latinoamérica y Argentina                                          | 22 |
| 2.6. Conclusión de los antecedentes                                                             | 24 |
| <b>MARCO TEÓRICO</b>                                                                            |    |
| 3.1. La Educación Primaria en Argentina y su marco normativo                                    | 26 |
| 3.2. La Práctica Docente                                                                        | 27 |
| 3.3. Inteligencia Artificial                                                                    | 30 |
| 3.4. La incorporación de nuevas tecnologías al aula y sus desafíos                              | 32 |
| 3.5. La autoría de pensamiento frente a la inmediatez algorítmica                               | 34 |
| 3.6. La singularidad del sujeto vs. la estandarización estadística                              | 36 |
| 3.7. Justicia algorítmica y el rol del psicopedagogo como garante del lazo                      | 38 |
| 3.8. El rol del psicopedagogo: la ética de la escucha frente a la mediación tecnológica         | 39 |
| 3.9. Síntesis del Marco Teórico: Hacia una clínica de la mediación tecnológica                  | 40 |
| <b>MÉTODO</b>                                                                                   |    |
| 4.1. Diseño                                                                                     | 42 |
| 4.2. Participantes                                                                              | 43 |
| 4.3. Técnica de recolección de datos                                                            | 44 |
| 4.4. Procedimiento                                                                              | 44 |
| <b>RESULTADOS</b>                                                                               |    |
| 5.1. Hacia una lectura clínica de las voces docentes                                            | 45 |
| 5.2. Eje I: La IA en la trinchera áulica: Entre el andamiaje técnico y la ilusión de inmediatez | 46 |
| 5.3. Eje II: Autoría en jaque: la marca del sujeto frente al algoritmo                          | 48 |
| 5.4. Eje III: El docente como garante del lazo frente a la orfandad algorítmica                 | 49 |

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|                                                                                               | 4  |
| 5.5. Eje IV: Justicia algorítmica y la brecha material en la escuela pública                  | 51 |
| <b>DISCUSIONES Y CONCLUSIÓN</b>                                                               |    |
| 6.1. Discusión de los hallazgos                                                               | 53 |
| 6.2. Conclusiones generales: De la “latencia perceptiva” a la disputa epistémica              | 54 |
| 6.3. La mutación del síntoma: Diagnósticos clínicos en la era de la inmediatez                | 56 |
| 6.4. Aportes y propuestas: El rol del Psicopedagogo (Soberanía cognitiva y clínica situada)   | 57 |
| 6.5. Limitaciones del estudio y líneas de investigación futura                                | 58 |
| 6.6. Palabras finales: La invención como resistencia y el compromiso de una clínica por venir | 59 |
| <b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>                                                          |    |
|                                                                                               | 62 |

## RESUMEN

El presente Trabajo Final de Integración indaga las tramas subjetivas y las transmutaciones en la autoría de pensamiento docente ante la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en el escenario educativo contemporáneo. Bajo un enfoque cualitativo con un diseño exploratorio-descriptivo y una dimensión clínica e indiciaria fundamentada en el paradigma de los indicios de Schlemenson, la investigación analiza las mutaciones en la posición subjetiva del educador y las reconfiguraciones del lazo pedagógico. La muestra, de carácter intencional y no probabilística, quedó conformada por 15 maestras y maestros de nivel primario pertenecientes a instituciones de gestión pública estatal del Distrito Escolar 16 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, delimitados bajo criterios de antigüedad profesional e interacción situada con herramientas algorítmicas. Para la recolección de la evidencia simbólico-verbal, se utilizaron entrevistas clínicas individuales en profundidad. Los resultados revelan tensiones significativas entre la inmediatez del automatismo tecnológico y los tiempos de latencia perceptiva necesarios para los procesos de subjetivación y aprendizaje, advirtiendo una mutación del síntoma escolar y la emergencia de malestares institucionales en la era de la inmediatez. A partir de estos hallazgos, se concluye la urgencia de redefinir el rol de la psicopedagogía a partir de una clínica situada. Se formulan propuestas de intervención orientadas a promover la soberanía cognitiva, resguardar la autoría de pensamiento y propiciar la invención pedagógica como acto de resistencia frente a las lógicas de la escuela algorítmica.

**Palabras clave:** Psicopedagogía Clínica; Inteligencia Artificial Generativa; Autoría de Pensamiento; Escuela Algorítmica; Soberanía Cognitiva.

## 1. INTRODUCCIÓN

### **La Inteligencia Artificial y la Práctica Docente: Perspectivas Psicopedagógicas. En instituciones primarias de gestión pública de CABA.**

El escenario educativo contemporáneo se encuentra atravesado por transformaciones vertiginosas que interpelan las formas tradicionales de enseñar y aprender. En este contexto, la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) no se presenta simplemente como una innovación técnica, sino como un fenómeno disruptivo que altera la producción de subjetividad y la autoría de pensamiento en el aula.

Para la Psicopedagogía, este escenario demanda una revisión crítica de los procesos de mediación simbólica, entendiendo que la tecnología no es neutral, sino que configura nuevos modos de relación con el saber. Por consiguiente, el presente trabajo se propone indagar cómo el colectivo docente —desde su lugar de actor central en la transmisión de la cultura— significa y posiciona su práctica frente a esta herramienta que, al tiempo que automatiza procesos, desafía la singularidad del acto educativo.

#### **1.1. Delimitación de Objeto de Estudio**

La presente investigación se propone indagar las percepciones y representaciones de los docentes de del nivel primario respecto a la incidencia de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en sus prácticas de enseñanza. Se abordará este fenómeno desde una perspectiva psicopedagógica clínica y situacional, centrando la mirada en cómo estas herramientas interpelan la autoría de pensamiento y la posición docente en el escenario áulico actual.

El estudio se circunscribe espacialmente a instituciones educativas de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires del Distrito Escolar 16. En cuanto a su delimitación temporal, el análisis se focaliza en las experiencias y discursos recolectados durante el ciclo lectivo 2026, periodo caracterizado por una creciente presencia de estas tecnologías en el ámbito cotidiano y educativo. El interés principal reside en desentrañar de qué manera la mediación algorítmica impacta en la producción simbólica del aprendiente y en el lazo pedagógico, buscando identificar los riesgos de la deuda cognitiva y las nuevas modalidades de aprendizaje que emergen en este contexto de transformación tecnológica.

#### **1.2. Planteo Del Problema**

La irrupción de la IAGen ha planteado un desafío sin precedentes para los sistemas educativos globales. Organismos internacionales como la UNESCO (2024) han advertido

sobre la necesidad de marcos éticos que regulen su uso, mientras que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) subrayan la importancia de una educación de calidad que integre tecnologías de vanguardia con sentido humano. Sin embargo, en el contexto de las escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se observa una brecha entre estas metas macro-institucionales y la realidad cotidiana del aula, donde la tecnología avanza sin una mediación pedagógica formalizada ni lineamientos de gestión claros.

En la práctica docente, esta falta de alineación genera lo que en esta investigación se conceptualiza como "IA en las sombras": una disociación operativa donde el algoritmo es asimilado informalmente para la optimización de la gestión burocrática o la planificación extra-áulica del docente, pero es excluido del lazo transferencial y la tríada didáctica explícita, debido a la incertidumbre frente a la pérdida de control sobre los encuadres tradicionales de enseñanza. El problema no radica en la ausencia de la herramienta, sino en su uso no regulado y privado de intencionalidad pedagógica, lo que instala una distancia entre el discurso oficial de innovación y la vivencia de una práctica que se siente interpelada por la inmediatez del recurso tecnológico.

Desde una perspectiva psicopedagógica clínica, el núcleo de la problemática reside en la posible erosión de la autoría de pensamiento. La intervención de la IAGen en procesos de producción escrita y creatividad puede obturar el esfuerzo de simbolización necesario para el aprendizaje, derivando en una deuda cognitiva si el sujeto delega su capacidad representativa en la máquina. Si el docente percibe a la herramienta como un sustituto de la actividad reflexiva, se corre el riesgo de desdibujar el lazo pedagógico y la función de asimetría necesaria para el acompañamiento de los procesos subjetivos en la infancia.

Por lo expuesto, el problema central radica en cómo las representaciones de los docentes condicionan la integración de esta tecnología. No se trata de una cuestión técnica, sino de una problemática ética y subjetiva que interpela al profesional frente a una nueva modalidad de aprendizaje mediada por procesos no humanos. En este marco, se plantea el siguiente interrogante principal:

¿Cuáles son las percepciones y representaciones de los docentes de escuelas públicas de la CABA sobre la incidencia de la IAGen en sus prácticas y cómo estas significaciones condicionan el acompañamiento de los procesos de aprendizaje y la preservación de la autoría de pensamiento?

### **1.3. Justificación:**

La pertinencia de esta investigación se fundamenta, en primera instancia, en el marco normativo y ético global propuesto por organismos internacionales. La UNESCO (2024) ha

señalado que la inteligencia artificial debe abordarse desde un enfoque centrado en el ser humano, donde la tecnología funcione como un catalizador de las capacidades cognitivas y no como un reemplazo de la autonomía intelectual. En sintonía con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4), que busca garantizar una educación inclusiva y de calidad, resulta imperativo investigar cómo las herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) transforman el acceso al conocimiento en las escuelas de gestión pública. En la actualidad, la brecha digital no se define únicamente por el acceso a dispositivos, sino por la capacidad de los actores educativos para mediar críticamente con algoritmos que procesan y producen información de manera automatizada.

Desde la dimensión psicopedagógica, la relevancia de este estudio radica en la necesidad de resguardar la autoría de pensamiento y los procesos de simbolización en los aprendientes. La práctica profesional no puede permanecer ajena a una realidad donde el lazo pedagógico y la construcción de subjetividad son interpelados por mediaciones no humanas. Investigar las representaciones docentes permite comprender las resistencias, los miedos y las potencialidades que emergen en el aula, facilitando el diseño de intervenciones que promuevan una integración tecnológica reflexiva. Resulta fundamental que el rol del psicopedagogo se posicione como un puente entre la innovación técnica y la preservación de la singularidad del acto educativo, evitando que la inmediatez algorítmica derive en una deuda cognitiva que obture el deseo de saber.

En cuanto a la relevancia social e institucional, el foco en el nivel primario en instituciones públicas de la CABA responde a la necesidad de fortalecer el sistema estatal frente a los desafíos de la modernidad. Es en la escuela pública donde se pone en juego la democratización del saber crítico. Por ello, desentrañar el fenómeno de la denominada "IA en las sombras" permite visibilizar prácticas que hoy ocurren de manera informal y carecen de un acompañamiento sistemático. Esta investigación pretende aportar evidencia situada que sirva de base para la construcción de marcos institucionales que regulen el uso de estas herramientas y permitan restituir la función del docente como faro —categoría propuesta por UNESCO (2026) para designar al educador como figura de orientación ética y humana en el aula frente al avance de la inteligencia artificial— articulada aquí con su función psicopedagógica como garante del espacio transicional (Winnicott, 1971) y sostén de la asimetría pedagógica.

La viabilidad de este trabajo se apoya en el acceso efectivo a las instituciones, la disponibilidad de las fuentes y la urgencia de capturar un fenómeno en curso. El ciclo lectivo 2026 nos sitúa en un umbral donde la incertidumbre docente debe ser escuchada y sistematizada. Por lo tanto, recolectar estos testimonios directos permite transformar la



inquietud cotidiana en un conocimiento científico capaz de devolverle a la psicopedagogía su función primordial: asegurar que, incluso en un mundo automatizado, el aprendizaje siga siendo un acontecimiento humano y subjetivo.

#### **1.4. Objetivos:**

##### **Objetivo general:**

- Indagar las percepciones y representaciones de los docentes de segundo ciclo de nivel primario, en instituciones de gestión pública del Distrito Escolar 16 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la incidencia de la Inteligencia Artificial Generativa en sus prácticas de enseñanza y en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje, con especial énfasis en la autoría de pensamiento y la mediación subjetiva en el aula.

##### **Objetivos específicos:**

- Identificar el conocimiento y los usos, tanto formales como informales, que los docentes poseen sobre las herramientas de Inteligencia Artificial Generativa en el contexto del aula.
- Describir las representaciones docentes respecto al impacto de la mediación algorítmica en la autoría de pensamiento y los procesos de producción simbólica de los estudiantes.
- Explorar las tensiones y desafíos éticos que perciben los docentes frente al riesgo de la deuda cognitiva y la delegación de funciones intelectuales en la máquina.
- Analizar la valoración docente sobre su propio rol y la necesidad de posicionarse como mediadores esenciales y figuras de orientación en la era digital.
- Visibilizar las demandas de formación y los requerimientos de acompañamiento institucional necesarios para una integración crítica de la tecnología en la escuela pública de gestión estatal.

#### **1.5. Supuestos Básicos De Investigación**

**Supuesto 1:** Se conjetura que las representaciones de los docentes hacia la Inteligencia Artificial Generativa están atravesadas por una ambivalencia representacional. Esta tensión entre el reconocimiento del avance técnico y el temor al desplazamiento de la función docente influiría de manera restrictiva en la adopción de la herramienta, dificultando su integración como un andamiaje que potencie la autoría de pensamiento en el aula.

**Supuesto 2:** Se presume que la percepción docente sobre la IA está marcada por una sensación de ajenidad técnica y una preocupación ética respecto a la automatización de procesos subjetivos. Esta falta de familiaridad con el recurso condicionaría la disposición del profesional para mediar con la tecnología, percibiéndola más como un elemento intrusivo que

podría obturar el esfuerzo de simbolización del estudiante, derivando en lo que se identifica como una potencial deuda cognitiva.

**Supuesto 3:** Se supone que la carencia de capacitación específica y lineamientos institucionales claros frente a la denominada IA en las sombras genera una fragmentación en la práctica pedagógica. Esta situación obligaría al docente a oscilar entre la desestimación del recurso o su uso informal, obstaculizando la posibilidad de posicionarse como un docente faro capaz de garantizar que la innovación tecnológica no desdibuje la singularidad del lazo pedagógico.

## 1.6. Fundamentación

La presente investigación se fundamenta en la necesidad imperante de producir conocimiento situado sobre un fenómeno que, por su celeridad, ha desbordado los marcos teóricos tradicionales de la psicopedagogía. La irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) no constituye simplemente la incorporación de un nuevo recurso didáctico, sino una mutación en las formas de producir y validar el saber en el escenario escolar. Tal como reconoce la UNESCO (2021), estas tecnologías poseen un potencial inédito para personalizar el aprendizaje y proporcionar retroalimentación instantánea, siempre que su implementación sea guiada por principios éticos que salvaguarden la dignidad humana y eviten la homogeneización del pensamiento que suelen imponer los sesgos algorítmicos.

En este escenario, la irrupción tecnológica impone nuevos interrogantes sobre los procesos de estructuración psíquica y el deseo de saber. Desde el campo de las ciencias de la computación y la neurocognición, investigaciones recientes han acuñado el concepto de deuda cognitiva (Asadi et al., 2023, como se citó en Salvatierra, 2024) para advertir sobre el riesgo de delegar el esfuerzo intelectual y el procesamiento de la información en sistemas automatizados. Sin embargo, resulta imperioso establecer un posicionamiento epistemológico claro: el presente Trabajo Final de Integración no asume dicho concepto desde un paradigma puramente cognitivista o de procesamiento de datos, ni lo reduce a un mero déficit de la memoria de trabajo. Por el contrario, el término es apropiado y resignificado a la luz de la clínica psicopedagógica y su anclaje psicoanalítico.

Desde esta dimensión clínica, la relevancia de este estudio se asienta en la defensa de la autoría de pensamiento y los procesos de simbolización frente a los efectos de dicho vaciamiento. Entendemos con Silvia Schlemenson que el aprendizaje es un proceso de metabolización subjetiva; por ello, la inmediatez de la IAGen amenaza con elidir lo que Bachelard (1938) conceptualiza como el obstáculo epistemológico constitutivo del aprender:

esa resistencia productiva que el sujeto debe atravesar para que el conocimiento nuevo desplace al saber previo y se inscriba como propio. Al clausurar ese tiempo de latencia mediante la entrega de un resultado acabado, lo que se vulnera no es la capacidad de almacenamiento de información, sino el despliegue del pensamiento propio. Como sostiene Alicia Fernández (2000), la autoría requiere de un espacio donde el niño pueda reconocerse en su producción, algo que la automatización tiende a obturar al ofrecer resultados finales sin el recorrido subjetivo del error y la rectificación. De este modo, la tercerización del pensamiento en la máquina pone en riesgo la violencia necesaria que Piera Aulagnier (1984) describe como fundamental para la constitución de la subjetividad en el entramado escolar. Cuando el algoritmo resuelve, el sujeto corre el riesgo de ausentarse del proceso de construcción del conocimiento, generando una dependencia que empobrece el pensamiento crítico.

En el ámbito de la gestión pública en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la integración de la IAGen representa un imperativo ético de inclusión pedagógica. Estas herramientas pueden funcionar como recursos adaptativos que responden a la singularidad cognitiva, permitiendo desarticular barreras históricas de acceso al conocimiento para alumnos con dificultades específicas del aprendizaje. Sin embargo, se observa una disonancia entre los marcos normativos y la práctica real, generando lo que en esta investigación se conceptualiza como una IA en las sombras: una disociación operativa donde el algoritmo es asimilado informalmente para la optimización de la gestión burocrática o la planificación extra-áulica del docente, pero es mantenido al margen del lazo pedagógico explícito debido a la incertidumbre y el temor frente a la pérdida de control técnico y de los encuadres tradicionales de enseñanza.

Frente a este escenario de incertidumbre, este trabajo propone restituir la asimetría constitutiva del rol docente como garante y sostén de la transmisión cultural. Mientras que la IAGen procesa datos a velocidades asombrosas, carece de propósito, ética y empatía profunda. El educador se vuelve hoy más insustituible que nunca: es quien debe dotar de sentido al dato y transformar la información en comprensión humana. Como mediador esencial, es el responsable de resguardar el espacio transicional y asegurar que la tecnología no sea un fin en sí mismo, sino un medio para potenciar la curiosidad, enseñando a los alumnos no solo a obtener respuestas, sino a formular las preguntas correctas.

Asimismo, resulta crucial analizar cómo la IAGen interpela la función de asimetría necesaria en el lazo pedagógico. El docente ya no es la única fuente de información, pero debe fortalecerse como la fuente primordial de sentido. Si el educador percibe a la tecnología como un sustituto de su saber, se corre el riesgo de un vaciamiento de su función, dejando al

niño frente a una pantalla que devuelve datos pero no mirada transferencial. Desde la perspectiva de Donald Winnicott (1971), el aprendizaje genuino requiere de un espacio transicional: una zona intermedia entre el sujeto y el objeto de conocimiento donde la experiencia creadora sea posible. Bajo esta óptica, la pregunta que orienta el trabajo de campo de esta investigación es si las herramientas de IAGen pueden ser habitadas por el docente como objetos que enriquezcan ese espacio transicional, o si, por el contrario, al imponer una respuesta cerrada y acabada, operan como objetos intrusivos que clausuran la capacidad creativa y obstaculizan la construcción del self del aprendiente. Esta distinción no es meramente teórica: define el tipo de intervención psicopedagógica necesaria según el modo en que el docente posicione la herramienta en su práctica.

Para abordar esta complejidad, un enfoque cualitativo resulta fundamental. Según Hernández Sampieri (2020), este enfoque permite ajustar las preguntas de investigación y descubrir nuevas interrogantes durante el proceso de interpretación, distinguiéndose por su flexibilidad en el abordaje de fenómenos humanos. Dado que nos enfrentamos a un escenario emergente y poco explorado en nuestro contexto local, se propone un diseño exploratorio-descriptivo, ya que permite examinar el fenómeno desde la voz de sus protagonistas y obtener información detallada sobre las creencias, emociones y experiencias de los docentes.

Bajo esta perspectiva, la intervención psicopedagógica se desplaza hacia una función de acompañamiento en la alfabetización digital crítica. No se trata simplemente de enseñar el uso técnico de la IAGen, sino de sostener la pregunta por el sentido: ¿qué sujeto estamos produciendo cuando delegamos el procesamiento de la información en una entidad no humana? La relevancia de este estudio radica en ofrecer herramientas para que la tecnología no sea utilizada como un falso self que oculte las verdaderas posibilidades del alumno, sino como un andamiaje que potencie la zona de desarrollo próximo, preservando siempre el deseo de saber por sobre la eficiencia del resultado.

Esta investigación también busca fortalecer la escuela pública como un espacio de resistencia frente a la estandarización de las subjetividades. Es en el nivel primario donde se consolidan las operaciones lógicas y la autonomía del pensamiento; por tanto, indagar las representaciones de los maestros de la CABA permite visibilizar los miedos y las potencialidades que surgen cuando el algoritmo entra en juego. Se pretende que los resultados sirvan para diseñar estrategias de formación docente que no sean meras recetas técnicas, sino que devuelvan al educador la confianza en su lugar como garante de la transmisión cultural y humana.

En última instancia, la oportunidad de este estudio responde a una necesidad concreta del campo psicopedagógico: el ciclo lectivo 2026 nos sitúa en un momento en que la incertidumbre docente frente a la IAGen es un fenómeno activo y en curso, aún no sistematizado en el nivel primario de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires. Producir evidencia situada en este tramo específico de la escolaridad permitirá que la psicopedagogía cumpla una de sus funciones centrales: intervenir sobre las condiciones que hacen posible el aprendizaje, garantizando que la tecnología opere al servicio del despliegue del pensamiento propio y no en su reemplazo.

## **2. ESTADO DEL ARTE**

La irrupción de la IAGen en el ecosistema educativo no constituye meramente la adición de un nuevo recurso técnico, sino que inaugura un campo de interrogación sobre la naturaleza misma del aprendizaje y la transmisión. Si bien la producción científica ha crecido exponencialmente en el último trienio, se observa una vacancia significativa en investigaciones que aborden la especificidad del nivel primario desde una perspectiva psicopedagógica situada. La literatura predominante suele focalizarse en la eficacia instrumental en niveles superiores o secundarios, postergando el análisis sobre cómo estas arquitecturas algorítmicas impactan en la constitución subjetiva del niño y en la autoría de pensamiento del docente de gestión pública.

En este apartado, se despliega un estado del arte que trasciende la mera descripción bibliográfica para proponer un diálogo crítico entre diversas investigaciones. Se priorizan aquellos antecedentes que permiten tensionar la relación entre la respuesta automatizada de la máquina y la demora necesaria del proceso cognitivo humano, estableciendo un marco de referencia que justifica la urgencia de indagar las percepciones docentes en el contexto actual de la escuela primaria argentina. El recorrido se organiza a partir de tres ejes fundamentales: los marcos éticos internacionales, las investigaciones sobre el impacto cognitivo de la mediación tecnológica y los estudios locales sobre la representación docente en el ámbito público.

### **2.1. Sobre la incorporación de tecnologías digitales en la práctica docente**

Ineludible resulta referenciar las investigaciones de Pita-Briones et al. (2025), quienes en su análisis sobre las competencias digitales docentes necesarias para integrar la inteligencia artificial educativa (IAE), han delimitado que el dominio técnico de herramientas no se traduce linealmente en una apropiación pedagógica significativa. Los autores postulan

que la irrupción de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje es una realidad irreversible, pero advierten sobre la persistencia de una brecha de competencias que trasciende lo instrumental:

“La autoeficacia docente y la disposición emocional hacia la IA influyen directamente en su adopción. La aceptación de la IA educativa está mediada por las creencias pedagógicas, la experiencia y la disciplina académica” (Pita-Briones et al., 2025, p. 905).

Un hallazgo fundamental de su obra, con plena vigencia ante el fenómeno de la IA generativa, es precisamente esta correlación entre la autopercepción de competencia del docente y su apertura a la exploración pedagógica, así como la identificación de dimensiones críticas como la ética algorítmica, la gestión de datos y el pensamiento crítico frente a los sistemas inteligentes.

Desde una lectura psicopedagógica, este antecedente aporta una distinción relevante: las resistencias docentes no responden únicamente a déficits de capacitación técnica, sino que involucran dimensiones afectivas y de identidad profesional que condicionan la adopción de cualquier innovación. No obstante, el estudio de Pita-Briones et al. presenta dos limitaciones que abren una pregunta sin respuesta en su propio marco: por un lado, se circunscribe a la educación superior, donde el docente opera con una autonomía de cátedra que no existe en el nivel primario; por otro, su metodología no permite acceder a la dimensión subjetiva de esas resistencias tal como se manifiestan en la práctica áulica concreta. Queda sin explorar, por tanto, cómo esa tensión entre autoeficacia e incertidumbre se configura específicamente cuando el objeto de la práctica docente no es un adulto universitario sino un niño en plena constitución subjetiva.

Resulta de especial relevancia para la presente investigación el estudio situado de Bitti Echeveste, Bressan y Monjelat (2019), quienes indagaron las prácticas con TIC en escuelas primarias de Rosario, Argentina. Las autoras identifican una disociación operativa en el quehacer docente: mientras las herramientas digitales son integradas con fluidez en las dimensiones de planificación, gestión y preparación de materiales (esferas extra-áulicas), su implementación directa en la tríada pedagógica con los estudiantes permanece estancada por tensiones entre la innovación técnica y las tradiciones didácticas arraigadas.

El aporte central de Bitti Echeveste et al. reside en haber identificado empíricamente esa disociación operativa entre el uso extra-áulico y el uso pedagógico de la tecnología en escuelas primarias argentinas. Sin embargo, el estudio presenta limitaciones que dejan abiertos interrogantes relevantes para el campo: fue realizado en 2019 con TIC de propósito general, antes de la irrupción masiva de la IAGen, y su alcance geográfico se circunscribe a

instituciones de Rosario sin contemplar las particularidades de la gestión pública en la Ciudad de Buenos Aires. Más significativo aún es que su diseño metodológico no indaga las representaciones subjetivas de los docentes sobre ese límite que encuentran al momento del encuentro con el alumno: describe el fenómeno pero no accede a los sentidos que los propios educadores le atribuyen. Queda sin explorar, por tanto, cómo ese límite se resignifica cuando la herramienta ya no es una TIC genérica sino una IAGen capaz de simular el propio acto de escritura y pensamiento del estudiante.

Desde una perspectiva que articula la psicología institucional con la innovación pedagógica mediada por tecnología, Villano Maza et al. (2026) analizan empíricamente la resistencia docente frente a la inteligencia artificial generativa en el nivel universitario. A partir de un estudio cuantitativo, no experimental y de corte transversal, aplicado a una muestra intencional de 120 docentes de educación superior, los autores postulan que la resistencia no constituye un fenómeno homogéneo ni atribuible únicamente a factores actitudinales individuales, sino que se configura como un indicador complejo que condiciona significativamente la adopción de innovaciones pedagógicas.

Los resultados evidenciaron que el 45 % de los docentes presenta un nivel medio de resistencia hacia la inteligencia artificial generativa, el 23,3 % un nivel alto y el 31,7 % un nivel bajo. Asimismo, el análisis correlacional reveló una relación negativa moderada entre la resistencia docente y la innovación pedagógica, demostrando que mayores niveles de resistencia tecnológica reducen la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. El estudio también identificó que el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa en la planificación docente todavía es limitado, lo que sugiere una brecha entre el reconocimiento del potencial de la IA y su integración efectiva en las prácticas áulicas.

El hallazgo central de Villano Maza et al. —que la resistencia docente se correlaciona negativamente con la innovación pedagógica— aporta evidencia cuantitativa relevante sobre un fenómeno que este trabajo se propone indagar desde otro ángulo. No obstante, el estudio presenta limitaciones que delimitan su alcance explicativo: se circunscribe al nivel universitario, donde las condiciones institucionales, la autonomía profesional y la relación con el saber son cualitativamente distintas a las del nivel primario; y su diseño cuantitativo, aplicado sobre una muestra de 120 docentes de educación superior, no permite acceder a los sentidos que los propios educadores construyen sobre esa resistencia ni a las condiciones materiales y subjetivas específicas que la producen. Queda abierta, entonces, la pregunta sobre cómo se configura esa resistencia en maestros de escuela pública de CABA, donde la precariedad de recursos, la heterogeneidad del aula y la responsabilidad sobre la constitución subjetiva de la infancia instalan condiciones que ningún estudio universitario puede iluminar.

## 2.2. Sobre IA en educación: percepciones y prácticas docentes

En el escenario internacional más reciente, resulta imperativo analizar el estudio cuantitativo de Delgado de Frutos et al. (2024), quienes indagaron las percepciones de 276 docentes españoles de diversos niveles educativos. Sus hallazgos exponen una dualidad estructural en la recepción de la Inteligencia Artificial: por un lado, se reconoce un alto valor instrumental en la capacidad de los algoritmos para la personalización de contenidos y la optimización de tareas administrativas; por otro, emerge una preocupación ética y pedagógica sobre la erosión de la interacción humana en el aula.

La pertinencia de estos hallazgos radica en su capacidad para mapear de manera empírica la dualidad estructural que define la recepción de la IAGen, oscilando entre el reconocimiento de su valor instrumental y la latente angustia por la erosión del lazo pedagógico. No obstante, al tratarse de un fenómeno analizado en coordenadas europeas y sobre un espectro docente atomizado, surge la imperiosa necesidad de tensionar estas categorías en la escuela pública argentina. El vacío de conocimiento se revela, entonces, en la urgencia de situar dicha problemática allí donde el maestro no se limita a la mera gestión didáctica de contenidos, sino que debe alojar la constitución subjetiva de la niñez en condiciones de marcada precariedad material.

En una investigación de vanguardia dentro del ámbito hispanohablante, Villegas-José y Delgado-García (2024) llevaron a cabo un estudio con 159 docentes para analizar las actitudes hacia la innovación educativa con IA. Sus conclusiones, publicadas en la revista Pixel-Bit, revelan que, si bien existe una predisposición positiva hacia la "revolución" tecnológica, los docentes manifiestan una inseguridad latente respecto a cómo integrar estas herramientas sin perder la calidad del proceso pedagógico. El estudio destaca que la formación técnica por sí sola no garantiza una mejora en el aprendizaje, sino que se requiere de una competencia digital crítica que permita al maestro discernir la utilidad real del algoritmo en el aula. No obstante, la investigación se desarrolla en el ámbito hispanohablante con docentes de niveles no especificados por tramo educativo, sin contemplar las condiciones materiales e institucionales de la escuela pública latinoamericana. La inseguridad docente que los autores identifican queda descripta en términos actitudinales, sin indagar los procesos subjetivos que la producen ni su incidencia específica en el acompañamiento de niños del nivel primario.

Asimismo, resulta pertinente incluir el estudio de Parra-Castillo et al. (2024), publicado en la revista REDU, sobre las percepciones docentes en la integración de aplicaciones de IAGen. A través de un enfoque cuantitativo y descriptivo, los autores



identifican que la principal preocupación de los educadores no es la tecnología en sí, sino la posibilidad de que la IA genere una "estandarización de las respuestas" que anule la singularidad del estudiante. Los hallazgos subrayan que la personalización que ofrecen los algoritmos es, muchas veces, una ilusión técnica que requiere de la intervención humana para convertirse en un verdadero andamiaje pedagógico. El aporte del estudio reside en haber desplazado el debate desde lo instrumental hacia lo subjetivo, identificando que la preocupación docente opera en el plano de la singularidad del estudiante y no meramente en el de la eficacia técnica. Sin embargo, el estudio aborda percepciones generales sin discriminar por nivel educativo ni por contexto institucional, lo que impide determinar si esa preocupación adopta formas específicas cuando el sujeto afectado es un niño en plena estructuración cognitiva. La categoría de estandarización que los autores describen queda además en el plano didáctico, sin ser articulada con los procesos de simbolización y autoría de pensamiento que definen la especificidad de la clínica psicopedagógica

En una línea de investigación regional y contemporánea, Gangotena Echeverría et al. (2023) desarrollaron un estudio descriptivo sobre la implementación de recursos de IA específicamente diseñados para el nivel primario. Sus conclusiones arrojan luz sobre una premisa fundamental: la Inteligencia Artificial no constituye un recurso didáctico neutro, sino que porta en su arquitectura sesgos y lógicas que exigen una mediación docente constante. Los autores enfatizan que el potencial de estas herramientas para potenciar el aprendizaje está estrictamente supeditado a un acompañamiento pedagógico que garantice un uso crítico, reflexivo y situado.

El aporte del estudio reside en haber situado el análisis específicamente en el nivel primario, lo que lo distingue de la mayoría de la literatura relevada. Sin embargo, su alcance es descriptivo e instrumental: documenta qué condiciones requiere la implementación de IA pero no indaga cómo los docentes significan esa mediación ni qué representaciones subjetivas construyen frente a ella. El estudio tampoco contempla las condiciones materiales de desigualdad que caracterizan a la escuela pública, ni articula sus hallazgos con categorías clínicas que permitan analizar el impacto de esa mediación en los procesos de simbolización del estudiante. Queda abierta, entonces, la pregunta sobre qué ocurre en el plano subjetivo cuando el docente debe posicionarse como intérprete entre el algoritmo y un niño cuya autoría de pensamiento está en plena constitución.

En el plano nacional y con una mirada estrictamente propositiva, Ávalos y Borba (2023) han sistematizado experiencias didácticas en su obra *Inteligencia artificial en ámbitos educativos*, ofreciendo un mapeo de herramientas situadas para la escuela argentina. Los

autores postulan que la integración de la IA solo es genuina si se diseña bajo una arquitectura que preserve al estudiante como autor de su propio conocimiento.

El valor de este antecedente reside en su anclaje nacional y en haber introducido la categoría de autoría en el debate sobre IA educativa en Argentina. Sin embargo, su orientación es explícitamente propositiva e instrumental: ofrece un repertorio de herramientas y experiencias didácticas pero no indaga las representaciones de los docentes ni los procesos subjetivos que subyacen a su práctica. La obra tampoco distingue por nivel educativo ni contempla las condiciones específicas de la gestión pública, lo que limita su capacidad para dar cuenta de lo que ocurre en escuelas primarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires. Queda sin explorar cómo los maestros de ese contexto concreto significan la tensión entre la autoría que los autores postulan como horizonte y la inmediatez algorítmica que encuentran en su práctica cotidiana.

### **2.3. Sobre IA, procesos cognitivos y constitución subjetiva**

En la génesis del debate contemporáneo, resulta ineludible referenciar el informe de posicionamiento conceptual y prospectiva publicado por Luckin, Holmes, Griffiths y Forcier (2016). En este documento, los autores definen a los sistemas de Inteligencia Artificial en educación como arquitecturas diseñadas para el análisis de datos, la toma de decisiones y la ejecución de acciones orientadas a objetivos pedagógicos específicos. Su enfoque, marcadamente optimista, postula a la IA como un potenciador de las capacidades humanas, capaz de ofrecer una personalización del aprendizaje sin precedentes.

Sin embargo, la revisión de la literatura reciente evidencia que este entusiasmo tecnológico inicial ha comenzado a ser interpelado por corrientes críticas. Desde una perspectiva clínica y psicopedagógica, diversos autores advierten sobre el riesgo de reducir el hecho educativo a una serie de procesos algorítmicos orientados a la mera eficacia. El estado actual del debate problematiza las premisas conceptuales de Luckin et al. (2016) al introducir una tensión fundamental: si la IA asume la toma de decisiones por el alumno para garantizar el éxito de la tarea, entra en conflicto con la necesidad de alojar la vacilación, el error y la construcción subjetiva del saber.

De este modo, los antecedentes académicos revelan una confrontación abierta entre la eficacia técnica promovida por el diseño algorítmico y la complejidad de los procesos cognitivos reales. Esta dicotomía constituye el nudo crítico del campo investigativo actual, dejando planteado el interrogante sobre cómo la institución escolar, frente a la promesa de optimización, logra resguardar el tiempo estructural de la infancia y evitar que la orientación a objetivos de la máquina termine por invisibilizar al sujeto del aprendizaje.

En una vertiente marcadamente crítica, resulta fundamental recuperar los aportes de Williamson (2017), quien a través de su análisis sobre el big data y la "datificación" de la enseñanza, advierte que los algoritmos no son instrumentos neutrales de procesamiento, sino agentes activos que reconfiguran la subjetividad, la gobernanza educativa y las epistemologías contemporáneas. El autor postula que la introducción de estas arquitecturas digitales altera radicalmente las formas de conocer y de ser estudiante, desplazando el foco del proceso humano hacia la métrica y el resultado automatizado (Williamson, 2017).

El aporte de Williamson reside en haber corrido el debate desde la eficacia didáctica hacia la dimensión epistemológica y política: los algoritmos no son herramientas neutrales sino agentes que reconfiguran activamente las formas de conocer. Sin embargo, su análisis se desarrolla en el plano macro-estructural de las políticas educativas y la gobernanza digital, sin descender al nivel de las representaciones subjetivas de los actores concretos del aula. El estudio tampoco contempla el nivel primario de manera específica ni interroga cómo esa reconfiguración impacta en la constitución psíquica de la infancia. Queda sin explorar, por tanto, de qué modo los docentes de escuelas públicas de gestión estatal perciben y procesan esa transformación estructural en su práctica cotidiana, y qué recursos subjetivos movilizan para sostener el lazo pedagógico frente a ella.

En el ámbito nacional, resulta imprescindible recuperar los aportes de Coicaud (2019), quien propone el concepto de mediaciones tecnológicas para una enseñanza disruptiva como un marco para pensar la IA en la escuela argentina. La autora desplaza el foco de la mera utilización instrumental hacia la necesidad de que el docente comprenda las lógicas subyacentes de los sistemas algorítmicos. Para Coicaud, la verdadera disrupción no reside en la novedad del dispositivo, sino en la capacidad crítica del educador para desarmar la "caja negra" de la tecnología y ponerla al servicio de una intencionalidad pedagógica situada.

El aporte de Coicaud reside en haber situado el debate sobre IA en el contexto argentino y en haber introducido la categoría de vigilancia epistemológica como condición necesaria para una integración pedagógica genuina. Sin embargo, su marco conceptual fue desarrollado en 2019, antes de la irrupción masiva de la IAGen, lo que limita su capacidad para dar cuenta de una tecnología que ya no solo procesa información sino que simula producción intelectual. El planteo de la autora se orienta además hacia la formación docente en términos generales, sin discriminar por nivel educativo ni por las condiciones específicas de la escuela primaria pública. Queda sin explorar cómo esa vigilancia epistemológica que Coicaud postula como horizonte puede sostenerse en contextos de precariedad material e

institucional, donde el docente carece de los marcos regulatorios y el acompañamiento sistemático necesarios para desarmar críticamente la lógica del algoritmo

Resulta fundamental incorporar el análisis de Ocaña-Fernández, Valenzuela-Fernández y Garro-Aburto (2019), quienes, desde una perspectiva centrada en las implicaciones epistemológicas de la IA, establecen una distinción crítica: la automatización de procesos operativos no debe, bajo ningún concepto, confundirse con la automatización del pensamiento. Los autores advierten que una adopción acrítica de las tecnologías inteligentes puede conducir a una pérdida de agencia del sujeto, donde la máquina deja de ser un recurso para convertirse en el rector del criterio pedagógico.

El propio estudio reconoce que su análisis se circunscribe a la educación superior, lo que constituye una limitación significativa para el campo. La distinción que los autores establecen entre automatización operativa y automatización del pensamiento adquiere una urgencia cualitativamente distinta en el nivel primario, donde las funciones ejecutivas y las operaciones lógicas están en plena estructuración y no pueden darse por consolidadas como ocurre en un estudiante adulto. El estudio tampoco indaga las representaciones subjetivas de los docentes ni las condiciones institucionales que enmarcan su práctica, limitándose a una advertencia epistemológica general. Queda sin explorar cómo esa distinción es percibida y procesada por maestros de escuela pública que deben sostenerla cotidianamente sin contar con marcos regulatorios ni acompañamiento especializado que los oriente frente a la inmediatez del algoritmo.

En una actualización necesaria frente a la irrupción de la IA generativa, resulta imperativo considerar el estudio de Parra-Taboada et al. (2024), quienes en su investigación sobre el impacto de la inteligencia artificial en los procesos educativos analizan cómo la mediación algorítmica redefine el aprendizaje contemporáneo. Los autores sostienen que, si bien la IA ofrece una eficiencia sin precedentes en la gestión de la información, existe un riesgo intrínseco de debilitamiento de las funciones cognitivas superiores si el estudiante se limita a la recepción de resultados finales. El estudio enfatiza que la verdadera integración pedagógica no debe centrarse en la respuesta de la máquina, sino en el proceso reflexivo que el sujeto realiza a partir de ese insumo.

El aporte de Parra-Taboada et al. reside en haber documentado empíricamente el riesgo de debilitamiento de las funciones cognitivas superiores como consecuencia de la mediación algorítmica, actualizando ese debate al contexto de la IAGen. Sin embargo, el estudio no discrimina por nivel educativo ni por contexto socioeconómico, lo que impide determinar si ese riesgo opera de manera diferencial según la etapa de desarrollo cognitivo

del estudiante. La advertencia de los autores se formula además en términos generales, sin contemplar las condiciones materiales e institucionales que enmarcan la práctica docente en escuelas públicas, ni indagar cómo los propios maestros perciben y significan ese riesgo en su cotidianeidad áulica. Queda abierta, entonces, la pregunta sobre cómo se configura esa tensión entre inmediatez algorítmica y demora del pensamiento cuando quien debe sostenerla es un docente de nivel primario en un contexto de desigualdad material y ausencia de marcos regulatorios.

#### **2.4. Sobre ética, riesgos e inclusión en el uso de IA educativa**

En el campo de las implicancias éticas y jurídicas, resulta esencial el aporte de Porcelli (2020), quien analiza la irrupción de la IA y la robótica desde una perspectiva de derechos. La autora identifica núcleos problemáticos críticos: la opacidad de los sesgos algorítmicos, la vulneración de la privacidad de los datos sensibles y los desafíos que supone la autonomía de estos sistemas en entornos sociales. Su enfoque advierte que la tecnología no solo procesa información, sino que puede reproducir y potenciar desigualdades preexistentes si no media un control humano riguroso.

El aporte de Porcelli reside en haber introducido la dimensión jurídica y de derechos en el debate sobre IA educativa, corriendo el análisis desde la eficacia técnica hacia la protección de la integridad subjetiva. Sin embargo, su marco analítico opera en el plano normativo y macro-estructural, sin descender al nivel de las representaciones concretas de los actores educativos ni contemplar las condiciones específicas del nivel primario. El estudio tampoco indaga cómo los docentes traducen esos dilemas macro-éticos en decisiones cotidianas de aula, ni de qué modo la ausencia de marcos regulatorios institucionales impacta en su posicionamiento frente a la herramienta. Queda sin explorar, por tanto, cómo los maestros de escuelas públicas de CABA procesan subjetivamente esa tensión entre el potencial inclusivo de la IA y los riesgos de vulneración que la misma tecnología porta en su arquitectura.

En la dimensión de la equidad, los aportes de Molero-Aranda et al. (2021) resultan relevantes al posicionar a la Inteligencia Artificial como un recurso de personalización de apoyos para estudiantes con discapacidad intelectual. Los autores sostienen que los sistemas inteligentes permiten ajustar las demandas del entorno a las capacidades singulares del sujeto, funcionando como mediadores de accesibilidad. En sintonía, la revisión sistemática de Grados-Zubieta et al. (2022) sobre discapacidad visual evidencia cómo los sistemas de visión artificial y procesamiento de lenguaje natural actúan como herramientas de andamiaje que derriban barreras históricas de acceso al conocimiento escrito y simbólico.

Ambos estudios documentan el potencial inclusivo de la IA en contextos de necesidades educativas específicas, pero se circunscriben a poblaciones con diagnósticos formales y entornos de intervención especializada, lo que limita su transferibilidad al aula común de nivel primario. Ninguno de los dos contempla la perspectiva del docente generalista ni las condiciones institucionales de la escuela pública, donde la implementación de estas herramientas no cuenta con el acompañamiento técnico que los estudios especializados presuponen. Queda sin explorar cómo los maestros de aula común perciben el potencial inclusivo de la IA cuando deben sostenerlo sin formación específica, en contextos de heterogeneidad material y sin marcos regulatorios que orienten su uso.

## **2.5. Sobre IA y educación en Latinoamérica y Argentina**

Desde una mirada regional y profundamente humanista, Barrios Tao, Díaz y Guerra (2021) analizan los propósitos de la educación frente al avance de la IA, postulando que el eje de la formación debe ser la consolidación de sujetos autónomos. Su investigación subraya que, si bien la tecnología ofrece oportunidades de optimización, la educación no puede renunciar a su función de promover una interacción crítica con el entorno digital.

El aporte de Barrios Tao et al. reside en haber situado el debate sobre IA educativa en el plano de los propósitos formativos, resistiendo la reducción del fenómeno a sus dimensiones técnicas. Sin embargo, su análisis opera en el nivel macro de los fines de la educación, sin descender a las condiciones concretas de implementación en contextos institucionales específicos. El estudio no discrimina por nivel educativo ni contempla las particularidades de la escuela pública latinoamericana, donde la autonomía del sujeto que los autores postulan como horizonte debe construirse en condiciones de desigualdad material. Queda sin explorar cómo los docentes de nivel primario procesan esa tensión entre el mandato de formar sujetos críticos y la ausencia de marcos institucionales que los orienten frente al avance de la IAGen.

Ampliando la mirada regional, resulta sustancial el aporte de Carbonell García, Burgos Goicochea, Calderón de los Ríos y Paredes Fernández (2023), quienes desde un abordaje descriptivo en el contexto venezolano, desglosan los componentes estructurales de la IA, tales como el aprendizaje automático (*machine learning*), el aprendizaje profundo (*deep learning*) y el aprendizaje por refuerzo. Su investigación postula una tesis central: la verdadera integración educativa de la IA exige que el docente trascienda el rol de usuario final para convertirse en un conocedor de los fundamentos técnicos que rigen estas herramientas.

El aporte de Carbonell García et al. reside en haber introducido la alfabetización algorítmica como condición necesaria para una integración pedagógica no alienante, desplazando el debate desde el uso instrumental hacia la comprensión de las lógicas subyacentes de la herramienta. Sin embargo, el estudio se desarrolla en el contexto venezolano con un abordaje descriptivo que no indaga las representaciones subjetivas de los docentes ni las condiciones institucionales que enmarcan su práctica. La tesis de los autores sobre la necesidad de que el docente conozca los fundamentos técnicos de la IA queda además sin contrastar con las posibilidades reales de formación disponibles en sistemas educativos con recursos limitados. Queda abierta la pregunta sobre cómo construir esa soberanía algorítmica en maestros de escuela pública que operan sin acompañamiento especializado y sin tiempo curricular destinado a ese tipo de alfabetización.

En el contexto nacional más reciente, cobra una relevancia fundamental el informe desarrollado por Alzú, Nistal, Salazar-Gómez y Sarma (2024), en una colaboración entre el Observatorio de Argentinos por la Educación y el Massachusetts Institute of Technology (MIT). Este estudio analiza los desafíos y perspectivas de la Inteligencia Artificial en las aulas argentinas, señalando que, si bien existe una adopción creciente de herramientas generativas, esta se produce en un marco de profunda desigualdad y falta de lineamientos claros. Los autores advierten sobre los riesgos éticos derivados de la privacidad de datos y, fundamentalmente, sobre el impacto de los sesgos algorítmicos en la equidad educativa, instando a la construcción de políticas públicas que regulen el uso de la IA sin sofocar la innovación pedagógica.

El valor de este informe reside en ser el antecedente nacional más reciente y en haber documentado empíricamente la informalidad con que la IA está ingresando a las aulas argentinas. Sin embargo, el estudio opera en el plano del diagnóstico sistémico y las recomendaciones de política pública, sin acceder a las representaciones subjetivas de los docentes ni a las condiciones específicas del nivel primario. El informe tampoco distingue entre los distintos tipos de instituciones ni contempla la singularidad de la escuela pública de gestión estatal en la Ciudad de Buenos Aires. Queda sin explorar cómo los maestros de ese contexto concreto significan esa informalidad, qué posiciones subjetivas adoptan frente a ella y qué impacto tiene sobre su capacidad de acompañar los procesos de aprendizaje de la infancia.

Para concluir este recorrido por el estado del arte, resulta pertinente recuperar el diagnóstico de Vidal Ledo, Madruga González y Valdés Santiago (2019). Si bien su estudio se sitúa originalmente en la educación médica en Cuba, los autores señalan una realidad

transversal a toda la región: la marcada escasez de investigaciones empíricas que analicen el impacto real de la IA en los procesos de enseñanza y aprendizaje al momento de su emergencia masiva. Su llamado a desarrollar marcos de investigación que permitan mitigar riesgos y potenciar oportunidades educativas constituye el punto de partida ético de este trabajo.

El aporte de Vidal Ledo et al. reside en haber señalado tempranamente la escasez de investigaciones empíricas sobre el impacto real de la IA en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, su diagnóstico se origina en el campo de la educación médica cubana, lo que limita su transferibilidad directa al nivel primario de gestión pública en Argentina. Más significativo aún es que ese llamado a producir investigación empírica situada, formulado en 2019, conserva vigencia plena en 2026 para el contexto específico que este trabajo aborda: la intersección entre IAGen, clínica psicopedagógica y autoría de pensamiento en escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires permanece como un territorio prácticamente inexplorado en la literatura relevada.

## **2.6. Conclusión del Estado del Arte**

El recorrido por el estado del arte permite concluir que la integración de la Inteligencia Artificial en el ámbito educativo no es un proceso lineal ni unívoco, sino un campo de tensiones en plena configuración. Las investigaciones más recientes (Villegas-José & Delgado-García, 2024; Parra-Castillo et al., 2024) ratifican que la dualidad identificada en los inicios de la década persiste: el valor instrumental de la IA para la personalización convive con una profunda incertidumbre docente respecto a la deshumanización del vínculo pedagógico.

Sin embargo, a partir de la bibliografía analizada, se observa un desplazamiento crítico. Si los antecedentes fundacionales se centraban en la eficacia técnica (Luckin et al., 2016) o en los marcos éticos generales (Porcelli, 2020), los estudios de 2024 comienzan a advertir sobre un impacto real en los procesos cognitivos y en la soberanía intelectual del estudiante (Parra-Taboada et al., 2024). En el contexto argentino, el informe del MIT y Argentinos por la Educación (2024) termina de delimitar el escenario de urgencia: la IA está ingresando a las aulas de manera informal y desigual, configurando una "IA en las sombras" que el sistema educativo aún no ha logrado sistematizar ni regular.

Para la psicopedagogía, este panorama revela una vacancia que la literatura relevada no logra saldar. Si bien existe una producción creciente sobre las percepciones docentes en el nivel superior y secundario, el nivel primario —momento clave de la constitución subjetiva y la maduración de las funciones ejecutivas— carece de investigaciones situadas que



trasciendan lo instrumental. Los estudios disponibles describen resistencias, actitudes y competencias, pero no acceden a los procesos subjetivos que subyacen a la práctica docente concreta ni a las condiciones específicas de la escuela pública de gestión estatal en la Ciudad de Buenos Aires.

El vacío que este recorrido delimita es preciso: no existe, en la literatura relevada, ninguna investigación cualitativa que interrogue desde la psicopedagogía clínica cómo la IAGen impacta en la autoría de pensamiento de niños del segundo ciclo de primaria en contextos de desigualdad material, ni que indague las representaciones subjetivas de los docentes que acompañan esos procesos en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Es en esa hendidura específica donde se inscribe el presente Trabajo Final de Integración.

La revisión de los antecedentes revela que la literatura actual se ha detenido mayoritariamente en la superficie del fenómeno. Al priorizar la optimización instrumental o encasillar la incertidumbre del educador en variables puramente actitudinales, las investigaciones precedentes suelen omitir el espesor clínico de esta mutación, dejando vacante la pregunta por el costo psíquico que la inmediatez algorítmica impone sobre el proceso de aprender.

Frente a este escenario, el tránsito hacia el Marco Teórico no se plantea como una recopilación abstracta de conceptos, sino como la articulación del andamiaje clínico-psicopedagógico necesario para interrogar nuestra problemática. Se vuelve indispensable convocar un corpus teórico que permita rescatar el tiempo de latencia, delimitar los procesos de simbolización y restituir la pregunta por la autoría de pensamiento allí donde el algoritmo ofrece respuestas acabadas.

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1. La Educación Primaria en Argentina y su marco normativo**

La educación primaria en la República Argentina se constituye como el tramo fundacional de la escolaridad obligatoria, diseñado para garantizar la alfabetización integral y la inserción de las infancias en la cultura compartida. Bajo el amparo de la Ley de Educación

Nacional N° 26.206, este nivel se define no sólo como un espacio de transmisión de saberes, sino como una herramienta de justicia social encargada de asegurar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, en el horizonte de 2026, el cumplimiento de este mandato se enfrenta a la disrupción de la IAGen, lo que obliga a una relectura crítica de los marcos normativos vigentes frente a una tecnología que redefine lo que entendemos por acceso al conocimiento.

En este sentido, resulta fundamental recuperar el planteo de Terigi (2009) sobre las trayectorias escolares. La autora advierte que las trayectorias teóricas, es decir, aquello que la ley y el sistema prevén como recorrido ideal, suelen colisionar con las trayectorias reales de los estudiantes. Hoy, esa colisión se ve amplificada por lo que podríamos denominar la brecha de criticidad algorítmica. Como señala el informe de Alzú, Nistal, Salazar-Gómez y Sarma (2024), la equidad educativa en la era de la inteligencia artificial ya no depende únicamente de la distribución de dispositivos físicos, como sucedió en etapas anteriores del Plan Conectar Igualdad, sino de la capacidad del sistema para evitar que los estudiantes de los sectores más vulnerables queden reducidos a meros usuarios de resultados, mientras que los sectores más favorecidos acceden a una formación crítica sobre la arquitectura y la lógica de estas herramientas.

Desde la perspectiva del Consejo Federal de Educación, la Resolución N° 343/18 sobre los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) en Educación Digital, Programación y Robótica ya marcaba una hoja de ruta para la alfabetización del siglo XXI. No obstante, el espíritu de esta normativa debe ser actualizado frente a una inteligencia artificial que, a diferencia de la informática tradicional, posee una capacidad de simulación del pensamiento humano que interpela directamente la función de la escuela. Siguiendo a Dussel (2011), la incorporación de tecnologías en la escuela argentina debe evitar el optimismo pedagógico acrítico. La ley 26.206, en su artículo 80, encomienda al Estado el diseño de estrategias para que los alumnos de sectores desfavorecidos accedan a niveles de calidad equivalentes; esto hoy implica garantizar una soberanía cognitiva que impida la delegación del saber en el algoritmo.

En términos psicopedagógicos, el marco normativo debe ser interpretado como un resguardo de la subjetividad infantil. El derecho a la educación, consagrado también en la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, incluye el derecho inalienable a desarrollar un pensamiento autónomo. Si la inteligencia artificial sustituye las operaciones lógicas antes de que estas sean debidamente internalizadas por el sujeto, se produce una vulneración del derecho al aprendizaje genuino. Por lo tanto, la obligatoriedad del nivel primario en Argentina debe ser leída hoy como la obligación de

sostener un espacio donde la tecnología actúe como un andamiaje, en el sentido vygotskiano del término, y no como una prótesis que atrofie la curiosidad y la autoría de pensamiento. La justicia educativa hoy es, en última instancia, la resistencia ética contra la estandarización algorítmica de las infancias en el ámbito de la escuela pública.

### **3.2. La Práctica Docente**

En el análisis de las transformaciones que atraviesa el quehacer pedagógico en la contemporaneidad, cobra especial relevancia la perspectiva de Dussel (2011). En sus investigaciones acerca de la cultura digital en el escenario escolar argentino, la autora postula que la mera disponibilidad material de dispositivos tecnológicos no se traduce linealmente en una apropiación pedagógica significativa. Al respecto, advierte sobre la existencia de una brecha de uso que trasciende la dimensión instrumental, señalando lo siguiente:

A mayor sentimiento de autoeficacia y menor temor al error, mayor es la disposición para desarmar la lógica tradicional del aula y ensayar nuevas formas de transmisión. La disponibilidad material de dispositivos no se traduce linealmente en una apropiación pedagógica significativa si no hay un trabajo sobre la posición subjetiva del docente (Dussel, 2011, p. 14).

A partir de esta conceptualización, se evidencia que las resistencias del cuerpo docente frente a las innovaciones tecnológicas no pueden ser reducidas a una simple carencia de competencias técnicas, sino que involucran una dimensión afectiva y de identidad profesional. Esta categoría teórica, elaborada inicialmente en torno a las tecnologías de la información y la comunicación convencionales, halla una estricta correspondencia con el escenario actual de la Inteligencia Artificial Generativa. La naturaleza predictiva y automatizada de estos nuevos dispositivos no solo interpela el saber práctico del educador, sino que conmueve su posicionamiento como sujeto del saber frente al aula.

Por consiguiente, la necesidad de preservar el lazo pedagógico ante la irrupción algorítmica exige restituir los fundamentos epistémicos que constituyen el hecho educativo. Históricamente, la práctica docente se define como una actividad compleja, multidimensional y profundamente situada que trasciende la mera instrucción técnica. Según los aportes fundacionales de Montessori (1948), el educador debe poseer no solo un dominio profundo de la materia, sino una capacidad de observación y guía que permita preparar un ambiente propicio para el despliegue de las potencialidades del niño. En la actualidad, ese ambiente preparado se encuentra perforado por la digitalidad, lo que obliga a repensar si las herramientas de inteligencia artificial facilitan la autonomía que buscaba la autora o si, por el

contrario, imponen una lógica de respuesta automatizada que obtura la capacidad de exploración e invención de la infancia.

Esta complejidad es recuperada por Fierro, Fortoul y Rosas (2003), quienes definen la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional, donde convergen las tramas de significados de maestros, alumnos y la institución escolar en su conjunto. Bajo esta perspectiva, la multidimensionalidad inherente a dicha praxis —la cual articula las dimensiones personal, institucional, social, didáctica y valoral— adquiere una nueva densidad ante la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa. En consonancia con los planteos de Cobo (2016), la docencia se enfrenta en la actualidad a una innovación pendiente que trasciende el uso instrumental de dispositivos y exige, fundamentalmente, la transformación de la lógica pedagógica subyacente. Sin embargo, tal como evidencian Bitti Echeveste, Bressan y Monjolat (2019) al analizar las escuelas primarias argentinas, la incorporación tecnológica suele transitar procesos de asimilación administrativa antes que de reconfiguración didáctica áulica. Esta tendencia conceptualiza y confirma la emergencia de lo que en esta investigación se denomina una *IA en las sombras*: una práctica en la cual el educador utiliza la potencia del algoritmo para optimizar el tiempo de gestión o planificación extra-áulica, pero encuentra un límite ético, subjetivo y pedagógico al momento de trasponer dicha tecnología al encuentro directo con el alumno en el seno de la tríada pedagógica.

Es en este límite donde la autoridad docente se pone en juego. Siguiendo a Pineau (2014) sobre la identidad histórica de la escuela argentina, el mandato fundacional del maestro como poseedor del saber entra en colisión con la inmediatez y la aparente infalibilidad de la inteligencia artificial. La práctica docente se ve desafiada a recuperar su función civilizatoria, garantizando que el acceso a la técnica no signifique una renuncia a la construcción de una ciudadanía crítica. Como sostiene Edelstein (2011), la intervención pedagógica requiere hoy una reconstrucción del objeto de enseñanza que contemple la presencia de algoritmos generativos no como sustitutos del pensamiento, sino como objetos de interrogación. El maestro debe posicionarse como un mediador crítico que no solo explica definiciones, tal como planteaba Ganuza (2010), sino que actúa como un curador de sentidos en un mundo saturado de respuestas automáticas que carecen de sujeto.

La dimensión didáctica de esta práctica exige, asimismo, una revisión de las estrategias de enseñanza en el aula de nivel primario. Según lo expresado por Mora en Pérez Ruiz (2014), la enseñanza no reside en la velocidad del procesamiento de datos, sino en la capacidad de despertar la curiosidad y la pregunta genuina. En este contexto, el docente debe operar como un andamiaje que sostenga el esfuerzo cognitivo del niño. Si la inteligencia artificial ofrece el resultado final sin el proceso, el docente es quien debe reintroducir la

demora necesaria, permitiendo que el estudiante atravesase el conflicto que todo aprendizaje supone. Esta función de sostén es lo que diferencia la instrucción automatizada del acto de educar, el cual requiere una presencia humana que valide el proceso de ensayo y error como parte constitutiva de la identidad del aprendiz.

A este escenario se suma la tensión entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales que describe Terigi (2010). La práctica docente frente a la inteligencia artificial se configura como un acto de resistencia ética cuando reconoce la singularidad de cada niño por encima de la estandarización que proponen los modelos de lenguaje. En la escuela pública de CABA, donde las realidades sociales y tecnológicas son heterogéneas, el docente se convierte en el garante de que la tecnología no profundice la exclusión. Siguiendo a Alliaud (2017), la enseñanza es un oficio de artesanos; en la era de la automatización, el desafío del artesano pedagógico es rescatar la autoría de pensamiento, asegurando que el aula siga siendo un espacio de encuentro intersubjetivo donde lo que prime sea la palabra propia y no el eco de un procesamiento algorítmico.

La práctica docente, bajo una lectura psicopedagógica, trasciende la resolución de conflictos didácticos para situarse en la salvaguarda del deseo de saber como motor constitutivo del aprendizaje. No basta con la disponibilidad técnica si la herramienta no se inscribe en un proyecto pedagógico capaz de promover la autonomía subjetiva por encima de la eficiencia operativa. En este sentido, la intervención del maestro se redefine como un acto clínico-preventivo: su presencia sostiene la asimetría necesaria para que la delegación del saber en la máquina no devenga en una atrofia de las capacidades simbólicas del niño. De este modo, la labor docente se consagra como el arte de resguardar el espacio de la pregunta, transformando la irrupción de la inteligencia artificial de una amenaza de desubjetivación en una oportunidad crítica para interrogar la cultura y rescatar, en cada acto de enseñanza, la potencia de la autoría de pensamiento.

### **3.3. Inteligencia Artificial**

Definir consumadamente la Inteligencia Artificial (IA) no es tarea sencilla, ya que, como plantea Silvia Coicaud (2019), se presenta un concepto en constante mutación, cuya delimitación avanza al ritmo vertiginoso del desarrollo tecnológico. En términos generales, Luckin et al. (2016) la definen como sistemas informáticos diseñados para interactuar con el mundo mediante capacidades como el análisis de información, la toma de decisiones y la ejecución de acciones orientadas a objetivos específicos. Por su parte, Luger (2009) invita a pensarla como una rama de la ciencia computacional dedicada a la automatización del

comportamiento inteligente. Esta automatización plantea un interrogante fundamental para la psicopedagogía: si la rapidez de procesamiento y la acumulación de datos son equivalentes al proceso humano de aprendizaje.

Como sostiene Cobo (2016), la IA opera sobre patrones y correlaciones estadísticas, mientras que el aprendizaje humano está atravesado por el error, la incertidumbre y la construcción de sentido. En este punto, la definición técnica debe complementarse con una mirada crítica que distinga la eficiencia del algoritmo de la complejidad del pensar. La IA puede automatizar tareas intelectuales, pero no puede replicar la dimensión subjetiva que implica el deseo de saber, motor indispensable de cualquier trayectoria educativa. De acuerdo con la UNESCO, estas tecnologías abarcan máquinas capaces de replicar capacidades de la inteligencia humana como la percepción, el razonamiento y la resolución de problemas, pero es precisamente en esa réplica donde se juegan riesgos cognitivos y sociales profundos.

En el horizonte de 2024, las investigaciones de Villegas-José y Delgado-García (2024) subrayan que el escenario actual se encuentra ante una verdadera revolución educativa innovadora, pero advierten que la formación técnica por sí sola no garantiza mejoras en el aprendizaje. El estudio revela una inseguridad docente latente respecto a cómo integrar estas herramientas sin degradar la calidad del proceso pedagógico. Para la psicopedagogía clínica, esta inseguridad no es un déficit, sino un síntoma de la responsabilidad ética frente a la infancia. Si el docente percibe que la tecnología puede desdibujar su función, es porque reconoce que el aprendizaje requiere de una mediación humana que el algoritmo, por más sofisticado que sea, no puede ofrecer de manera genuina.

Asimismo, resulta pertinente incluir los hallazgos de Parra-Castillo et al. (2024) sobre las percepciones docentes en la integración de aplicaciones de Inteligencia Artificial Generativa (IAGen). Los autores identifican que la principal preocupación de los educadores es la posibilidad de que la IA genere una estandarización de las respuestas que anule la singularidad del estudiante. Este riesgo de homogeneización constituye lo que en esta investigación se conceptualiza como una ilusión técnica de personalización: el algoritmo ofrece un camino a medida del usuario, pero basado en promedios estadísticos que pueden obturar el deseo de saber. Desde la perspectiva adoptada en este estudio, este antecedente de 2024 refuerza la premisa de que la intervención psicopedagógica es vital para evitar que el niño se convierta en un consumidor pasivo de resultados ya procesados.

En una actualización necesaria sobre el impacto en los procesos educativos, Parra-Taboada et al. (2024) analizan cómo la mediación algorítmica redefine el aprendizaje contemporáneo. Los autores sostienen que existe un riesgo intrínseco de debilitamiento de las

funciones cognitivas superiores si el estudiante se limita a la recepción de resultados finales. Para este TFI, dicho aporte permite operacionalizar la demora necesaria del pensamiento: al contrastar la inmediatez del algoritmo con la necesidad de un procesamiento humano profundo, se valida la advertencia sobre una posible atrofia de la autonomía intelectual. En el nivel primario, la delegación del esfuerzo cognitivo en la máquina puede transformarse en un obstáculo epistemológico que impida al niño habitar el espacio del error y la rectificación.

Este escenario de riesgo se vincula estrechamente con lo que investigaciones recientes denominan deuda cognitiva. Al delegar el procesamiento de la información en el algoritmo, se produce un debilitamiento de la memoria y de la autonomía intelectual. Esta deuda no es meramente técnica, sino subjetiva: cuando la máquina resuelve, el sujeto se ausenta del proceso de construcción del conocimiento. Como señala el informe de Alzú, Nistal, Salazar-Gómez y Sarma (2024), desarrollado por el MIT y Argentinos por la Educación, la IA está ingresando a las aulas argentinas de manera informal y desigual. Este diagnóstico de una "IA en las sombras" confirma que la tecnología ya habita la escuela, pero lo hace sin marcos regulatorios ni pedagógicos situados que protejan la integridad del proceso de aprendizaje.

En última instancia, la autonomía tecnológica debe ser puesta en diálogo con la autonomía del estudiante. La IA no debe ser vista como un sustituto de la capacidad intelectual, sino como una forma de inteligencia aumentada (Luckin, 2018) que requiere de un sujeto capaz de interpelarla. Por lo tanto, la definición de IA para esta investigación no se agota en su capacidad técnica, sino que se centra en su rol como mediador pedagógico en tensión. El desafío actual de la escuela primaria es garantizar que la celeridad del algoritmo no opaque los tiempos necesarios para la reflexión y la construcción singular del saber, asegurando que el docente permanezca como el faro ético que guía al niño en un mundo saturado de respuestas automáticas carentes de sujeto.

### **3.4. La incorporación de nuevas tecnologías al aula y sus desafíos.**

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el nivel primario ha sido históricamente presentada como un motor de innovación y democratización del conocimiento. Sin embargo, este proceso no está exento de tensiones que exceden lo meramente técnico. Como sostiene Dussel (2011), la presencia de dispositivos en las aulas no garantiza per se una transformación de las prácticas pedagógicas; por el contrario, a menudo se observa una persistencia de formas tradicionales de enseñanza que simplemente utilizan el soporte digital como una nueva superficie para viejas lógicas. En este contexto, el desafío actual no radica en la disponibilidad de equipos, sino en la capacidad de la escuela para procesar la brecha entre la cultura digital de los estudiantes y la cultura

escolar, la cual suele operar con tiempos y jerarquías que la tecnología tiende a horizontalizar y acelerar.

Es precisamente en esta tensión donde surge la necesidad de redefinir la innovación educativa como un acto de resistencia. Lejos de ser una aceptación pasiva de las novedades del mercado, innovar en la escuela primaria hoy significa resistir la inercia de la inmediatez y la estandarización que impone la inteligencia artificial. Como advierten Bitti Echeveste et al. (2019), la tecnología suele ingresar a la escuela por vías administrativas, configurando lo que este trabajo denomina la IA en las sombras. Frente a este uso oculto y utilitario, la verdadera innovación aparece cuando el docente decide habitar la técnica con una intencionalidad pedagógica clara, transformando el algoritmo de un sustituto del pensamiento en un objeto de interpelación crítica. La resistencia, entonces, no es un rechazo a lo digital, sino una defensa activa de los procesos humanos de construcción de sentido.

Desde la perspectiva de la psicopedagogía clínica, esta resistencia es fundamental para preservar la zona de desarrollo próximo sin que esta sea clausurada por la respuesta instantánea del sistema. Siguiendo a Ocaña-Fernández et al. (2019), la digitalización puede derivar en una automatización del aprendizaje que despoje al alumno de la necesidad de investigar y contrastar fuentes. La innovación como resistencia implica reintroducir la demora necesaria y el conflicto cognitivo allí donde el algoritmo ofrece una solución mágica. Se trata de una apuesta ética: asegurar que la tecnología actúe como un andamiaje que potencie la autoría y no como una prótesis que atrofe la curiosidad, evitando que el aula se convierta en un espacio de consumo de información pre-digerida y vaciada de sujeto.

En sintonía con las investigaciones de 2024, Parra-Taboada et al. señalan que el uso acrítico de la IA puede generar una ilusión de competencia que aliena al estudiante de su propia producción. Este fenómeno, descrito por Delgado de Frutos (2024) como una des-responsabilización del acto de aprender, atenta contra la base misma del pensamiento autónomo en la infancia. La innovación educativa debe ser, por lo tanto, la creación de dispositivos pedagógicos que rescaten la huella del pensamiento en el resultado final. En la escuela primaria, donde se fundan las bases de la identidad cognitiva, innovar es proteger el derecho del niño a equivocarse, a dudar y a recorrer el camino sinuoso del saber que ninguna inteligencia artificial puede transitar por él.

Asimismo, el desafío de la incorporación tecnológica en la gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires no puede ignorar las desigualdades estructurales. Como señala el informe de Alzú et al. (2024), la IA en las sombras suele profundizar la brecha de criticidad según el contexto socioeconómico. Innovar como acto de resistencia en la escuela pública de



CABA implica garantizar una soberanía digital que permita a todos los niños comprender que los algoritmos no son verdades absolutas, sino construcciones humanas con sesgos e intereses. La justicia educativa hoy requiere de una mediación docente que nivele el acceso al pensamiento crítico, asegurando que la tecnología no sea un nuevo factor de exclusión, sino una herramienta para interrogar la realidad y construir ciudadanía.

Este reposicionamiento obliga a revisar el desplazamiento de la autoridad pedagógica que la tecnología parece proponer. Siguiendo a Corea (2004), la subjetividad mediática tiende a la desposesión de la palabra del otro en favor de la inmediatez del dispositivo. En el aula, el docente debe afrontar el reto de diferenciarse de la infalibilidad aparente del algoritmo, posicionándose como el garante de una verdad histórica y situada. La verdadera innovación no es competir con la velocidad de la máquina, sino ofrecer un encuentro interpersonal que la técnica no puede replicar. Es en esa presencia humana donde la información se transforma en conocimiento y donde el niño encuentra la validación necesaria para reconocerse como autor de su propio aprendizaje.

El riesgo de una delegación cognitiva masiva impone la necesidad de marcos éticos que protejan la integridad del acto de pensar como un proceso humano intransferible. No se trata únicamente de cuestiones de privacidad de datos, como plantea Porcelli (2020), sino de proteger el espacio psíquico del aprendiz frente a la automatización. El mayor desafío que enfrenta la escuela primaria hoy es lograr que la inteligencia artificial se convierta en un objeto de estudio subordinado a la pedagogía. Al descorrer el velo de la IA en las sombras, la institución escolar puede empezar a nombrar lo que sucede, permitiendo que la innovación educativa recupere su carácter transformador y político frente a la estandarización que amenaza con invisibilizar al sujeto.

La complejidad de este escenario exige una transición desde el uso instrumental hacia una apropiación crítica que resguarde la singularidad de cada trayectoria. La integración tecnológica solo será legítima si logra sostener la tensión entre la potencia del algoritmo y la fragilidad del proceso subjetivo del niño. En última instancia, concebir la innovación como un acto de resistencia permite que el aula siga siendo ese laboratorio de humanidad donde la eficiencia de la máquina no opaque la belleza del descubrimiento. Innovar es, finalmente, asegurar que el sistema educativo no sea un mero procesador de datos, sino un espacio de filiación donde cada niño pueda decir su propia palabra en un mundo irreversiblemente mediado por lo digital.

### **3.5. La autoría de pensamiento frente a la inmediatez algorítmica**

La autoría de pensamiento no debe entenderse como la mera producción de contenidos, sino como una conquista subjetiva donde el individuo logra transmutar la información externa en una huella propia y significativa. Según los desarrollos de Schlemenson (2005), esta apropiación requiere de un investimento libidinal sobre el objeto de conocimiento; para que el pensamiento sea "propio", el sujeto debe haberlo habitado, tensionado y, fundamentalmente, deseado. En la contemporaneidad, la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) introduce una perturbación en este proceso: la inmediatez algorítmica clausura el espacio de la pregunta al ofrecer respuestas acabadas allí donde la clínica psicopedagógica exige la demora del procesamiento. El riesgo trasciende lo pedagógico para situarse en lo psíquico: la delegación del pensar en la máquina amenaza con erosionar la capacidad de simbolización, reduciendo al aprendiz a un consumidor de sentidos ajenos y pre-digeridos.

Esta problemática se agudiza al contrastar la infalibilidad aparente del algoritmo con el concepto de "autorización" propuesto por Alicia Fernández (2000). Para esta autora, aprender implica autorizarse a saber, un acto que nace del reconocimiento de la propia falta y de la validación de un otro que sostiene la asimetría necesaria. La inteligencia artificial, sin embargo, se presenta como una instancia de completud absoluta que no duda ni padece el conflicto cognitivo. Al eludir el error —motor constitutivo de la autoría—, la técnica despoja al niño de la oportunidad de ensayar su propia palabra. Para la psicopedagogía clínica, esta perfección técnica es desubjetivizante; si no hay espacio para la incertidumbre, no hay lugar para el sujeto. La inmediatez tecnológica deviene entonces en una prótesis del pensamiento que, lejos de potenciarlo, lo anestesia en una ilusión de eficiencia vacía de autoría.

En sintonía con las investigaciones de vanguardia de 2024, Parra-Taboada et al. advierten que la mediación constante de modelos de lenguaje puede derivar en una pérdida de la autonomía intelectual. Al externalizar procesos de síntesis y redacción, el estudiante experimenta una des-responsabilización cognitiva (Delgado de Frutos, 2024) que fractura la relación entre el esfuerzo y el hallazgo. La autoría de pensamiento es, por definición, un acto de presencia y compromiso; la IA, en cambio, propone una presencia espectral que invisibiliza el proceso mental del niño tras la superficie de un resultado impecable. Esta alienación de la propia producción intelectual obtura la formación de la identidad narrativa, impidiendo que el alumno se reconozca como el artífice de su propia trayectoria de conocimiento.

Este escenario se vincula de manera directa con lo que el informe de Alzú, MIT y Argentinos por la Educación (2024) denomina deuda cognitiva. La celeridad del procesamiento algorítmico genera una superficie de saber que carece de profundidad y

permanencia mnémica. En la escuela primaria, donde se cimentan las estructuras del pensamiento lógico-simbólico, el "entretiempo" del juego intelectual es lo que permite la verdadera metabolización del saber. La inmediatez algorítmica destruye esta latencia necesaria, imponiendo una lógica de la instantaneidad que es antagónica a los tiempos de la constitución subjetiva. Defender la autoría de pensamiento frente al algoritmo implica, por tanto, una apuesta por recuperar el derecho al tiempo y a la elaboración artesanal como condiciones sine qua non de la soberanía cognitiva.

Desde la perspectiva de Castoriadis (1997), la autonomía se conquista mediante la interrogación constante de lo instituido. Trasladado al ámbito de la digitalidad, la autoría se redefine como una praxis soberana frente a la técnica. La innovación como acto de resistencia, piedra angular de este trabajo, encuentra su máxima expresión en la creación de dispositivos pedagógicos que fuercen la intervención del sujeto sobre la producción de la máquina. El desafío no es la exclusión del objeto técnico, sino su subordinación a la intencionalidad del aprendiz. Solo cuando el niño, sostenido por el andamiaje crítico del docente, es invitado a interpelar, corregir y desarmar el discurso algorítmico, puede recuperar su lugar de autor. , transformando la herramienta en un andamiaje para su creatividad y no en un molde para su estandarización.

Asimismo, la autoría de pensamiento debe leerse como un acto de filiación y transmisión. Siguiendo a Silvia Bleichmar (2005), la educación tiene como mandato la producción de subjetividad y la inscripción del niño en una herencia cultural que lo trasciende. Si la cultura actual se rige por la hegemonía del procesamiento de datos y la eficiencia operativa, el riesgo es la formación de subjetividades del desecho, donde lo que no es inmediato carece de valor simbólico. La intervención psicopedagógica debe centrarse en rescatar la belleza de la pregunta por encima del automatismo de la respuesta. La autoría es lo que garantiza que el niño no sea una variable estadística en el flujo de la información, sino un sujeto con voz propia, capaz de producir un acontecimiento ético en cada acto de aprendizaje.

La labor del docente artesano frente a la IA en las sombras consiste en salvaguardar la visibilidad de la huella humana. En un sistema educativo que tiende a priorizar el producto sobre el proceso, rescatar la autoría de pensamiento significa devolverle al aula su estatus de laboratorio de humanidad. Como se ha analizado, la inteligencia artificial no es un actor neutral; es una fuerza mediadora que exige una posición ética clara por parte de los profesionales de la educación. Sostener la asimetría, validar la demora y promover la curiosidad singular son las estrategias fundamentales para asegurar que la eficiencia de la técnica no opaque la potencia del descubrimiento propio, permitiendo que el aprendizaje siga siendo un espacio de encuentro intersubjetivo.

La autoría de pensamiento se erige como el baluarte final de la libertad subjetiva en un mundo irreversiblemente mediado por lo digital. Rescatar la soberanía del pensar propio frente a la inmediatez de la máquina es la tarea ética y política que define la psicopedagogía de nuestro tiempo. Al fomentar un aprendizaje que no se agote en el consumo de datos, sino que busque la expresión genuina de cada trayectoria, la escuela primaria cumple su función más noble: la formación de sujetos capaces de decir su propia palabra y de habitar el saber como una casa propia, transformando la técnica en un instrumento para la emancipación de la inteligencia y no en un destino de automatización.

### **3.6. La singularidad del sujeto vs. la estandarización estadística**

El núcleo epistemológico de la clínica psicopedagógica se fundamenta en el reconocimiento irreductible de la singularidad. En este territorio de resistencias, el aporte de Norma Filidoro (2011) es insoslayable: la autora desarticula la ilusión del "alumno común", revelando que este no es más que una ficción pedagógica, una abstracción estadística construida para sostener el ideal de homogeneidad del sistema. En la materialidad clínica y áulica, todo sujeto es un "alumno no común", ya que su manera de habitar el conocimiento está atravesada por contingencias, marcas filiatorias y una modalidad de aprendizaje que se niega a la serialización. En las antípodas de esta concepción, la Inteligencia Artificial Generativa opera como la maquinaria definitiva para la reinstauración del "alumno común"; su arquitectura estocástica no produce singularidad, sino que calcula el promedio matemático de millones de textos previos para generar el consenso más predecible.

Esta fricción entre la anomalía constitutiva del sujeto y el promedio algorítmico configura el mayor riesgo de obliteración subjetiva en la escuela actual. Cuando el alumno delega su producción en el modelo de lenguaje, lo que recibe es un texto sanitizado, desprovisto de fracturas, vacilaciones o lapsus. Sin embargo, para la mirada psicopedagógica, es precisamente en esa vacilación, en el uso heterodoxo de una palabra o en la sintaxis "imperfecta", donde asoma la marca del autor. La inteligencia artificial propone una eficiencia gramatical que actúa como un rodillo compresor sobre la enunciación, amenazando con instaurar una lengua algorítmica y hegemónica que silencia el idiolecto infantil bajo el peso de un cálculo probabilístico carente de deseo.

Esta divergencia se vuelve crítica al analizar el estatus del error. Para el paradigma computacional, el desvío es una falla a corregir o una "alucinación" que debe ser parametrizada hasta encajar en la norma. Por el contrario, desde la epistemología que sostiene el concepto de alumno no común, lo que escapa a la norma —el error, el obstáculo, la respuesta inesperada— es el índice mismo de la lógica del sujeto en plena operación. Es la

huella de una inteligencia intentando asimilar un objeto de conocimiento que la desafía. Al proporcionar atajos automáticos que esquivan el error, la IA no solo amputa una fase vital de la estructuración cognitiva, sino que suprime la dimensión clínica de la enseñanza, transformando el aprendizaje en una mera verificación de resultados que no tolera la disidencia intelectual del alumno no común.

A nivel de las macropolíticas, esta tensión dialoga de forma directa con la conceptualización de Flavia Terigi (2010) sobre las trayectorias. La inteligencia artificial se erige como el dispositivo supremo de la "trayectoria teórica": un recorrido lineal, optimizado y ciego a las discontinuidades. En las escuelas de gestión pública, donde las "trayectorias reales" están signadas por la heterogeneidad material y psíquica, la estandarización que impone la máquina corre el riesgo de funcionar como un nuevo vector de exclusión simbólica. El desafío del maestro artesano es, entonces, desarmar esa ilusión de homogeneidad algorítmica, alojando la irregularidad irreductible del niño como un valor a proteger y no como un desvío a rectificar por el software.

La defensa de la singularidad frente a la estadística se consolida así como la trinchera ética de la psicopedagogía contemporánea. La escuela no puede concebirse como una plataforma de calibración de redes neuronales, sino como el espacio de hospitalidad hacia lo incalculable. Garantizar que la estandarización algorítmica no colonice el aula implica reivindicar que el acto de aprender no reside en emular la probabilidad de acierto de la máquina, sino en la capacidad de forjar una diferencia. Es en la obstinada defensa del alumno no común donde el sujeto logra emanciparse de la lógica del consumo técnico para fundar una relación auténtica, rebelde y soberana con el saber.

### **3.7. Justicia algorítmica y el rol del psicopedagogo como garante del lazo**

La irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa no opera en el vacío aséptico de un laboratorio, sino en el espesor material e histórico de las escuelas públicas. Retomando la dimensión ético-política planteada por Rivas (2015) respecto a la justicia educativa, la coyuntura de 2026 nos exige acuñar y radicalizar este concepto hacia lo que podemos denominar justicia algorítmica. Hoy, la brecha digital ha mutado: superada la ilusión de que el mero acceso físico al dispositivo garantizaba la equidad, la desigualdad contemporánea se cifra en la calidad clínica y crítica del vínculo cognitivo que los sujetos establecen con la máquina.

El riesgo inminente es la instauración de un apartheid cognitivo. Si en los sectores sociales vulnerables la tecnología se implementa como un mero recurso de instrucción directa —orientado a estandarizar respuestas, automatizar evaluaciones o suplir vacancias estructurales—, asistiremos a una sofisticada forma de desposesión pedagógica. La inequidad ya no separa a quienes poseen conectividad de quienes no la tienen, sino a aquellos que son entrenados pasivamente para consumir y obedecer la predicción del algoritmo, de aquellos formados para interrogarlo, hackearlo y utilizarlo como andamiaje para la creación. La justicia algorítmica demanda, por tanto, que la mediación tecnológica opere como un artefacto de emancipación simbólica y no como una prótesis precarizada que reemplace el acto de enseñar.

Esta exigencia emancipatoria colisiona violentamente con la cultura material de la escuela pública en el contexto local. Se evidencia una fractura estructural, una realidad ancha que escinde el tiempo escolar: conviven el avance exponencial del procesamiento de datos con la persistencia de dispositivos pedagógicos analógicos. Mientras el discurso hegemónico global impone la narrativa de la automatización y los entornos virtuales inmersivos, la trinchera áulica en muchas instituciones de la Ciudad de Buenos Aires sigue anclada a la tiza y la pizarra de madera. Esta asincronía expone sin atenuantes que la innovación no es un derrame natural, lineal ni uniforme.

Para la psicopedagogía clínica, esta distancia entre la estratosfera técnica y la realidad del aula no es un simple déficit de infraestructura, sino una barrera ontológica para la equidad subjetiva. Resulta inviable sostener un debate serio sobre la implementación de la IA si no se contempla una política de capacitación en servicio, situada y constante. La introducción de estas herramientas sin el andamiaje de especialistas que asistan al docente en su propio horario laboral condena a la tecnología a devenir un objeto inerte, despojado de sentido. La justicia algorítmica demanda suturar esta escisión, transformando la escuela en un entorno digital real donde la innovación deje de ser un simulacro para convertirse en una matriz efectiva de producción de sentido para todos los alumnos.

En este complejo entramado, la intervención del psicopedagogo se despoja de cualquier ropaje de asistencia técnica para erigirse como un acto de resistencia clínica e institucional. Su mandato primordial es acompañar a los equipos directivos y docentes para garantizar que la omnipresencia de la máquina no deshumanice ni aplane el vínculo educativo. Ante un algoritmo diseñado para simular respuestas absolutas, la tarea psicopedagógica es resguardar la vigencia del maestro. Posicionado desde la perspectiva de Lacan (1964) como el Sujeto supuesto Saber, el docente es estructuralmente insustituible. No lo es porque albergue un volumen de información superior al de una red neuronal —una

contienda empíricamente perdida—, sino porque es el único capaz de sostener el enigma y la asimetría que habilitan la pregunta.

La máquina, en su infinita perfección estadística, carece de falta y, por consiguiente, carece de deseo. No le importa si el alumno aprende; simplemente ejecuta un procesamiento probabilístico de tokens. Es el docente, sostenido por la mirada institucional del psicopedagogo, quien aloja al sujeto, quien tolera la angustia de su no-saber transitorio y quien inscribe al niño en la cultura mediante una mirada deseante. Ser garante del lazo en la era de la inteligencia artificial es sostener, contra la seducción totalitaria de la inmediatez algorítmica, la convicción radical de que el acto de educar es, en su esencia irreductible, un acontecimiento humano forjado en el deseo y la transferencia.

### **3.8. El rol del psicopedagogo: la ética de la escucha frente a la mediación tecnológica**

A la luz de la colonización algorítmica de los procesos de aprendizaje, el rol del psicopedagogo trasciende la figura de un mero observador de la implementación técnica para erigirse en un defensor activo de la subjetividad. Su función cardinal es resguardar lo que Fernández (2000) conceptualiza como la modalidad de aprendizaje, entendida como la matriz singular e irrepitable mediante la cual cada niño inscribe su relación con el saber. En un ecosistema donde la inteligencia artificial tiende a imponer una métrica de respuesta automática, homogeneizante y desubjetivada, la intervención clínica debe orientarse a sostener la autoría de pensamiento. Esto implica garantizar que el alumno no quede reducido a un consumidor pasivo de la predicción estadística, sino que logre metabolizar esa información para forjar un conocimiento genuino a través de la interrogación, la vacilación y el juego.

En esta coordenada, la praxis psicopedagógica debe operar sobre la brecha constitutiva entre el sujeto y el objeto de conocimiento. La tecnología contemporánea despliega una ilusión de transparencia algorítmica: un escenario donde el saber se presenta como absoluto, inmediato y exento de fisuras. Frente a esta saturación, la tarea clínica consiste en reintroducir la opacidad y el enigma. Como postula Fernández (2000), el aprendizaje exige estructuralmente un espacio de carencia, una falta que opere como motor del deseo epistémico. El mandato del psicopedagogo es velar para que la completud técnica de la máquina no tapone esa falta constitutiva, evitando que la hiperdisponibilidad de respuestas ampute la pulsión investigativa y el despliegue del pensamiento crítico en la infancia.

Asimismo, esta coyuntura exige una reconfiguración de la autoridad pedagógica. Frente a un dispositivo que usurpa el lugar de la omnisciencia, la intervención

psicopedagógica acompaña al docente para que abandone la pretensión de competir en la provisión de certezas. Por el contrario, la estrategia consiste en reposicionar al maestro como el garante indispensable del espacio transicional (Winnicott, como se citó en Fernández, 2000), esa zona intermedia donde el aprendizaje adviene como experiencia creadora y no como un mero acatamiento. En este marco, la tecnología no debe operar como un oráculo que aplana la subjetividad, sino subordinarse como un objeto maleable que enriquezca la tríada didáctica, sosteniendo un lazo intersubjetivo fundado en la palabra encarnada y no en el procesamiento de datos.

La ética de la escucha psicopedagógica se consolida así como el bastión de la singularidad frente a la estandarización automatizada. La posición clínica exige asegurar que el niño de nivel primario no quede sujeto al imperativo de rendimiento del algoritmo, sino que conquiste la soberanía necesaria para subvertir la herramienta y utilizarla como soporte de su propia enunciación. Al reivindicar la belleza de la duda y el placer del descubrimiento por sobre la asepsia de la eficacia técnica, la psicopedagogía restituye al aprendizaje su estatuto de acontecimiento humano incalculable, trazando un horizonte ético innegociable para la educación de la presente década.

### **3.9. Síntesis del Marco Teórico: Hacia una clínica de la mediación tecnológica**

El recorrido conceptual trazado en esta investigación demuestra que la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa en la escuela primaria pública de la Ciudad de Buenos Aires excede, con creces, el debate instrumental sobre su eficacia didáctica. Nos enfrentamos a una mutación ontológica en las coordenadas de subjetivación: la técnica ha dejado de ser un andamiaje inerte para erigirse como un territorio biopolítico donde se disputa la soberanía cognitiva de la infancia.

En este ecosistema, la psicopedagogía clínica se posiciona como una praxis de resistencia frente a la colisión de dos lógicas antagónicas. Por un lado, la arquitectura estocástica del algoritmo opera bajo el paradigma de la inmediatez y una completud ilusoria. Por el otro, la materialidad del aprendizaje humano exige, siguiendo los desarrollos de Fernández (2000) y Schlemenson (2005), la opacidad, la demora y el conflicto cognitivo como motores ineludibles del deseo epistémico. Si la máquina obtura la falta al ofrecer una respuesta prefabricada, el desafío clínico consiste en reintroducir el enigma para evitar la desresponsabilización cognitiva y la vacancia de la autoría.

Este trabajo desarticula la ficción pedagógica del alumno promedio impuesta por la automatización, oponiéndole la categoría clínica del alumno no común propuesta por Filidoro (2002). Frente a un algoritmo diseñado para el aplanamiento simbólico y la estandarización



estadística, la escuela primaria se reivindica como el espacio de hospitalidad hacia lo incalculable. Bajo esta perspectiva, el error deja de ser una anomalía a parametrizar para recuperar su estatus como la huella irreductible de un sujeto intentando asimilar el mundo.

La defensa de la singularidad se inscribe, necesariamente, en la dimensión de la justicia algorítmica. Actualizando los planteos ético-políticos de Rivas (2015), se observa que en el espesor material de las aulas porteñas —donde persiste la realidad ancha de la pizarra y la tiza frente al procesamiento de datos globales— la innovación no puede operar como un simulacro. El riesgo de una nueva desposesión pedagógica exige que la tecnología no funcione como un sustituto precario de las vacancias estructurales, sino como una herramienta de emancipación simbólica.

El andamiaje teórico construido consolida la vigencia absoluta del docente y del psicopedagogo como garantes del lazo. Ante una inteligencia artificial que simula el saber, el educador se sostiene desde la perspectiva de Lacan (1964) como el Sujeto supuesto Saber. Su función es estructuralmente insustituible porque es el único capaz de sostener la asimetría, validar la angustia del no-saber e inscribir al niño en la cultura mediante una mirada deseante.

Este bloque de categorías fundamentales —autoría, espacio transicional, justicia algorítmica y estandarización subjetiva— constituye el lente epistemológico para interrogar la realidad empírica. El abordaje que inaugura el próximo capítulo se propone indagar en esa hendidura de humanidad donde el deseo de saber resiste a la automatización, partiendo de la premisa de que la intervención psicopedagógica es vital para que la inmediatez del algoritmo no obture la posibilidad de que cada estudiante sostenga su propia palabra.

Como corolario de este entramado conceptual, y desde una perspectiva que integra la gestión educativa con la psicología de las instituciones, resulta fundamental adoptar los planteamientos de Duarte y Lupiáñez (2005) respecto a las resistencias al cambio en contextos escolares. Los autores proponen una relectura crítica de estos fenómenos y postulan que las resistencias no deben ser reducidas a meros obstáculos subjetivos o a una falta de voluntad individual, sino que operan como verdaderas garantías institucionales. Desde esta óptica, se definen como mecanismos estructurales que imponen los tiempos y las condiciones de latencia necesarios para que una innovación sea sostenible en el tiempo, evitando que se convierta en una simple irrupción disruptiva desprovista de anclaje pedagógico.

Este enfoque ofrece un marco de indudable valor para interrogar la cautela del cuerpo docente frente a la Inteligencia Artificial. La resistencia, leída a través de Duarte y Lupiáñez (2005), permite discernir si la parálisis o el rechazo inicial responden a una actitud tecnofóbica o, por el contrario, constituyen una evaluación realista, crítica y situada ante

condiciones de precariedad de recursos, sobrecarga laboral y ausencia de marcos regulatorios institucionales. En términos psicopedagógicos, este prisma teórico invita a conceptualizar la resistencia docente no como un impedimento patológico del sistema, sino como un indicador de complejidad que busca preservar el encuadre de aprendizaje y la vigencia del lazo humano frente a la delegación de funciones en un entorno algorítmico. Así, la perspectiva institucional y de gestión brinda las categorías necesarias para desentrañar la ecología propia de la escuela primaria y la singularidad del encuentro pedagógico en el contexto local.

## **4. Método**

### **4.1. Diseño**

El presente trabajo se inscribe dentro de un enfoque cualitativo, adoptando un diseño exploratorio-descriptivo con una dimensión clínica e indiciaria. Esta elección metodológica responde estrictamente a la naturaleza de nuestro objeto de estudio: las tramas subjetivas y las transmutaciones en la autoría de pensamiento ante la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa. Dado que se pretende indagar procesos singulares que escapen a la medición estadística, el enfoque cualitativo permite acceder al universo de los significados, las representaciones y las producciones simbólicas de los actores situados.

Asimismo, el carácter exploratorio se justifica por tratarse de un fenómeno tecnopedagógico emergente, escasamente transitado por la psicopedagogía clínica en escuelas públicas del Distrito Escolar 16 de nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires. En consonancia con este posicionamiento, se despliega el método clínico e indiciario de Schlemenson, referenciado en el paradigma de los indicios. Este método prioriza el análisis de lo singular y lo marginal, como los detalles del discurso docente, los silencios y la lectura entre líneas, como vías de acceso a las dimensiones latentes del psiquismo. La investigación no busca la generalización conceptual, sino la profundidad interpretativa de las configuraciones subjetivas que se despliegan en el lazo pedagógico actual.

En el marco de la investigación cualitativa, quien investiga se constituye como el principal instrumento en la obtención y el análisis de los datos (Merriam, 1998, citado en Monge, 2010). Se pretende desplegar un proceso predominantemente inductivo que permita explorar, describir y generar conclusiones descriptivas (Newman, 2006) sobre un fenómeno cuya novedad exige una mirada atenta a lo emergente. La recolección de datos buscará capturar las perspectivas y puntos de vista de los participantes a través de entrevistas; un método cuya apertura, superior a la de los enfoques cuantitativos, permite producir evidencia simbólica verbal significativa (Patton, 2011, citado en Sampieri, 2020) sobre la problemática

planteada. Por lo tanto, no se perseguirán generalizaciones probabilísticas, sino una profundización en aspectos subjetivos y vinculares hasta ahora poco investigados.

## **4.2. Participantes**

Para la realización del presente estudio se seleccionó una muestra intencional, no probabilística y de carácter propositivo, fundamentada en criterios de selección lógica orientados a la riqueza de información (Patton, 2015). Este enfoque resulta óptimo para abordajes de naturaleza cualitativo-exploratoria donde el interés primordial reside en profundizar en la complejidad y singularidad de los significados construidos por los sujetos, antes que en la generalización estadística de los hallazgos.

La población muestral quedó conformada por un total de 15 maestras y maestros de nivel primario que se desempeñan en instituciones de gestión pública estatal pertenecientes al Distrito Escolar 16 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los criterios de inclusión establecidos para la delimitación de los participantes requirieron de forma excluyente:

- A.** Experiencia docente consolidada: contar con una antigüedad mínima de tres años en el ejercicio de la docencia frente a grado en el nivel primario, garantizando así una base de experiencia práctica y de conocimiento de las dinámicas institucionales en el aula.
- B.** Interacción situada con la tecnología: haber interactuado con herramientas de Inteligencia Artificial Generativa durante el ciclo lectivo vigente, ya sea de forma directa mediante su exploración e incorporación en la planificación de la enseñanza (pre-producción pedagógica), o de forma indirecta a través de la recepción, lectura y evaluación de producciones escolares de los alumnos donde la intervención algorítmica se hiciera presente.

La homogeneidad relativa de la muestra —en tanto los participantes comparten un mismo encuadre normativo, territorial e institucional propio de la escuela pública del distrito mencionado— facilitó una indagación clínica profunda sobre las mutaciones en la posición subjetiva y las configuraciones del lazo pedagógico ante la irrupción algorítmica, permitiendo capturar las tramas de significados y las resistencias éticas que atraviesan la trinchera áulica contemporánea.

## **4.3. Técnicas de recolección de datos**

Las técnicas de recolección de datos consistirán en entrevistas individuales semiestructuradas, concebidas desde una perspectiva clínica como espacios de escucha profunda e interlocución abierta. Los encuentros se llevan a cabo de manera presencial y

serán grabados en audio, previo consentimiento informado de los participantes. Este dispositivo no buscará evaluar opiniones técnicas, sino indagar en las configuraciones subjetivas, representaciones y producciones simbólicas de los docentes en torno a la irrupción algorítmica y sus implicancias en el lazo pedagógico actual.

La elección de la entrevista bajo esta modalidad responde a su flexibilidad intrínseca y a su compatibilidad con el método indiciario. Si bien se parte de una guía de pautas orientativa estructurada en ejes temáticos para resguardar la consistencia con los objetivos de la investigación, el instrumento se desmarca de la rigidez de los cuestionarios estandarizados. De este modo, se ofrece la libertad de intervenir ante los emergentes del discurso, repreguntar sobre las contradicciones y otorgar un lugar central a lo no dicho, los fallos y las resistencias éticas de los actores. Este dinamismo permite producir evidencia simbólica verbal significativa, transformando la entrevista en una herramienta psicopedagógica idónea para captar la singularidad de la experiencia docente en la trinchera áulica.

#### **4.4. Procedimiento**

El procedimiento de recolección de datos se llevará a cabo a través de encuentros presenciales individuales con los docentes participantes. Previo al inicio de la entrevista, se hará entrega de un consentimiento informado donde los sujetos podrán consignar los datos sociodemográficos y profesionales requeridos para corroborar los criterios de inclusión, garantizando la transparencia y el resguardo de la identidad. Se optó por una modalidad individual con el propósito de instituir un encuadre clínico de escucha que habilite a cada docente a desplegar su palabra de manera exhaustiva; se considera que este formato, a diferencia del grupo focal, promueve un intercambio más profundo y permite abordar los posicionamientos, las contradicciones y los matices singulares que el estudio se propone indagar.

Al comenzar cada encuentro, se explicitarán los principios éticos que rigen la presente investigación: garantizar el estricto anonimato y confidencialidad de los datos, asegurar la participación voluntaria y el derecho a retirarse del estudio en cualquier instancia, y ofrecer información veraz sobre los objetivos del trabajo. Estas salvaguardas éticas son fundamentales para construir el clima de confianza necesario que requiere una indagación de corte clínico-psicopedagógico.

En cuanto al procesamiento y análisis de la información, se adoptará el análisis de contenido cualitativo desde una perspectiva interpretativa y clínica. A través de lecturas sucesivas y recurrentes del material transcrito, se procederá a identificar las recurrencias, las divergencias y aquellos indicios significativos presentes en el discurso de los actores. Este proceso analítico no buscará la emergencia de categorías puras y aisladas del campo, sino

entablar una articulación teórico-clínica que permita interpretar el modo en que la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa interpela la posición subjetiva docente, la autoría de pensamiento y las configuraciones del lazo pedagógico en la trinchera áulica.

## **5. RESULTADOS**

A continuación, se presentan los hallazgos derivados del análisis de contenido cualitativo y clínico realizado sobre los testimonios de los docentes del Distrito Escolar 16. Con el propósito de resguardar el anonimato y la confidencialidad de los participantes, los registros discursivos se presentan a modo de viñetas clínicas codificadas consecutivamente (Entrevista 1, Entrevista 2, etc.). El procesamiento de los datos no se orientó a la cuantificación de las respuestas, sino a la lectura interpretativa de los indicios, las recurrencias, las divergencias y las producciones simbólicas de los actores situados. De este modo, los resultados se estructuran en ejes analíticos que permiten entablar una articulación teórico-clínica directa con las categorías conceptuales desarrolladas en el marco teórico: la posición subjetiva docente, las mutaciones en el lazo pedagógico y las transmutaciones en la autoría de pensamiento infantil ante la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa.

### **5.1. Hacia una lectura clínica de las voces docentes**

Tras haber definido el andamiaje metodológico, el presente apartado se propone desplegar el análisis de los datos empíricos recolectados en el trabajo de campo. Lejos de pretender una exposición fragmentada o sucesiva de las entrevistas realizadas, la lógica del análisis se estructura a partir de la construcción de ejes temáticos y dimensiones analíticas. Este procedimiento, fundamentado en una lectura clínica e indiciaria del discurso, permite que las voces de los docentes de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires dialoguen entre sí y, fundamentalmente, entren en tensión interpretativa con las categorías teóricas desarrolladas en los capítulos precedentes.

El objetivo de esta instancia es producir una lectura clínica y psicopedagógica de los testimonios, los cuales han sido codificados analíticamente de forma consecutiva (Entrevista 1, Entrevista 2, etc.) para resguardar la identidad de los participantes. Para ello, se han identificado núcleos de sentido donde la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa interpela la cotidianidad escolar, la autoridad pedagógica y los procesos de aprendizaje. No se busca aquí una verdad estadística ni la generalización conceptual, sino capturar la "hendidura de humanidad" que fue mencionada anteriormente: ese espacio singular donde el deseo de saber, la producción simbólica y la intervención docente resisten o se transforman ante la inmediatez del algoritmo.

A continuación, los resultados se organizan en cuatro ejes que atraviesan la totalidad de la muestra, permitiendo desentrañar cómo se juegan la autoría, el lazo pedagógico y la justicia educativa en la trinchera áulica de 2026.

## **5.2. Eje I: La IA en la trinchera áulica: Entre el andamiaje técnico y la ilusión de inmediatez**

El análisis de los discursos revela, en primer término, una profunda asimetría en el modo en que la Inteligencia Artificial habita la cotidianidad escolar. Lejos de las narrativas distópicas que auguran un reemplazo absoluto o de las utopías de hiper-personalización, los docentes del Distrito Escolar 16 describen una integración predominantemente periférica y administrativa. Emerge aquí un indicio clínico significativo que podemos denominar como el fenómeno de la “IA en las sombras”: la herramienta interviene poderosamente en la pre-producción del acto pedagógico, pero se invisibiliza o se retrae en el encuentro directo con el alumno.

La tecnología se erige, desde la perspectiva docente, como un recurso de optimización del tiempo institucional. En los relatos, opera inicialmente como un andamiaje técnico válido que alivia la carga procedimental del maestro, actuando como un dinamizador de la tarea previa:

“[Es] un recurso de apoyo para buscar información de forma más ágil [...] para generar disparadores que ayuden a arrancar las clases”. (Entrevista 1)

“[Me permite] ganar mucho tiempo en tareas que antes eran más manuales [como el diseño de secuencias didácticas y la adaptación de textos]”. (Entrevista 10)

“[Es una herramienta que] acelera procesos pesados [y actúa como] potenciadora de nuestras capacidades”. (Entrevista 2)

Sin embargo, el cruce psicopedagógico de estos testimonios devela una inquietud estructural: la delgada línea entre el andamiaje que habilita y la prótesis que atrofia. Los docentes perciben agudamente que la eficacia de la máquina introduce en la escuela primaria la *ilusión de inmediatez*. El riesgo clínico radica en la progresiva supresión del esfuerzo cognitivo ante la aparente resolución mágica del algoritmo. Así lo expresan los actores con notable franqueza:

“[Existe el riesgo de que la herramienta nos termine] achanchando tanto a docentes como a alumnos porque quizás no nos esforcemos tanto en tareas que demandan mucha atención”. (Entrevista 3)

“[Mi temor es que] por la facilidad que ofrece, se termine delegando en ella la capacidad de pensar”. (Entrevista 9)

Estas conceptualizaciones empíricas dialogan en absoluta tensión con los postulados de Fernández (2000). Para que un sujeto adquiriera la autoría de pensamiento, es condición indispensable la existencia de un espacio de carencia, un enigma que motorice el deseo epistémico y un conflicto cognitivo que requiera un trabajo de metabolización activa.

Cuando en los testimonios se alerta sobre el riesgo de caer en un uso puramente “expositivo” —donde los estudiantes presentan trabajos estéticamente impecables pero vaciados de una “transformación pedagógica real” (Entrevista 14)— se está denunciando exactamente esta obturación subjetiva. La máquina provee la respuesta acabada, saltando el umbral de la asimilación y sumiendo al niño en lo que Sara Paín (1985) definiría como un vaciamiento de la estructuración psíquica por hiperasimilación reactiva.

La trinchera áulica se revela, en última instancia, como el escenario de una disputa por el tiempo del sujeto. Los hallazgos dan cuenta de una paradoja fundamental: mientras la herramienta promete liberar al maestro de la carga administrativa, amenaza simultáneamente con confiscar el tiempo de la invención en el niño. Si el algoritmo resuelve la incertidumbre de manera instantánea, no solo se anula el despliegue del esfuerzo, sino que se sutura el espacio de la pregunta. Esta demanda latente en las voces docentes exige subordinar la inmediatez técnica al espacio transicional del aula, advirtiendo que, si la eficacia del resultado reemplaza la errancia del proceso, lo que se confisca es el estatuto del alumno como sujeto deseante y autor de su propio aprendizaje en esta trama contemporánea de 2026.

### **5.3. Eje II: Autoría en jaque: la marca del sujeto frente al algoritmo**

Si el primer eje develaba la alteración del tiempo pedagógico, este segundo apartado se adentra en el núcleo de la producción subjetiva: el estatuto de la autoría. Las entrevistas recabadas exponen una inquietud generalizada respecto a las producciones mediadas por la Inteligencia Artificial Generativa. Lo que emerge en el discurso docente no es un rechazo técnico ni una resistencia tecnofóbica, sino una advertencia clínica fundamental frente a la aparición del “*texto huérfano*”: un producto estéticamente pulido pero vaciado de implicación subjetiva y compromiso epistémico.

Los maestros identifican rápidamente la desconexión y la brecha existente entre la elocuencia estandarizada del algoritmo y la voz real, singular y situada del niño. La experiencia en el aula devela que la aparente perfección del resultado suele encubrir una parálisis en el proceso de asimilación:

“[Existe el riesgo de un uso] puramente 'expositivo', donde se presentan trabajos impecables pero vaciados de una 'transformación pedagógica real’”. (Entrevista 14)

“Los chicos traen respuestas armadas con un vocabulario que no es de ellos, y cuando les pedís que lo expliquen oralmente, no pueden sostenerlo”. (Entrevista 9)

Esta operatoria, que excede por completo la categoría tradicional de la deshonestidad académica o el plagio escolar, se instala como un problema psicopedagógico central en la contemporaneidad: la renuncia deliberada a la construcción del pensamiento propio frente a la autoridad ortopédica y sustitutiva de la máquina.

El volumen de los testimonios confirma que la estandarización algorítmica borra de manera sistemática el rastro del aprendizaje y las marcas del proceso constructivo. Los docentes advierten que la supresión de la dificultad atenta contra la visibilidad del estado cognitivo del estudiante:

“[El problema es que] la herramienta te entrega algo sin fallas, y en la primaria necesitamos ver el error para saber cómo está pensando el alumno”. (Entrevista 3)

“Se pierde la creatividad genuina; todos los trabajos terminan siendo iguales, sin la chispa o la equivocación que hace a cada chico único”. (Entrevista 15)

Es aquí donde los datos empíricos entran en franca tensión analítica con los aportes de Silvia Schlemenson (2001) sobre la *autoría de pensamiento*. Para que un aprendizaje deje una marca psíquica y trascienda el plano de la repetición mecánica, el sujeto debe investir el objeto de conocimiento, transformarlo, fracturarlo y apropiarse singularmente de él. La Inteligencia Artificial, al ofrecer una narrativa acabada y libre de fisuras, suprime la posibilidad estructural del error.

Siguiendo a Norma Filidoro (2002), el error no debe ser concebido como una falla técnica o un déficit a corregir, sino como la huella misma de la singularidad y el testimonio del trabajo constructivo del sujeto. Cuando el algoritmo corrige anticipadamente la sintaxis,



predice la palabra y borra la vacilación —ese “*no saber sostenerlo oralmente*” que se denuncia en la práctica (Entrevista 9)—, lo que se elimina de la escena educativa es la voz del “alumno no común”.

La estandarización opera, entonces, como un sutil pero potente dispositivo de silenciamiento de la diferencia y de la alteridad en el aula. Los docentes se encuentran cotidianamente frente a producciones homogéneas que ocuyen las verdaderas matrices de aprendizaje y las posiciones subjetivas de los niños. La máquina destituye la dimensión deseante y la errancia necesaria para aprender, dejando al estudiante en la posición de un mero espectador alienado de su propia producción simbólica.

El desafío ético y clínico que denuncian los maestros en las entrevistas no se reduce, por lo tanto, a la discusión punitiva sobre cómo prohibir o regular el ingreso de la Inteligencia Artificial al aula, sino a una encrucijada más profunda: cómo restituir la marca subjetiva, el valor de la pregunta y la vacilación clínica allí donde el algoritmo pretende imponer una certeza prefabricada.

#### **5.4. Eje III: El docente como garante del lazo frente a la orfandad algorítmica**

Si el eje anterior denunciaba el riesgo de vaciamiento en la autoría del alumno, este tercer apartado desplaza el foco analítico hacia la posición del educador y la reconfiguración vincular. Frente a la irrupción de una tecnología capaz de emular la producción de conocimiento con una eficacia inédita, la pregunta clínica que atraviesa las entrevistas no gira en torno al reemplazo técnico del maestro —discusión largamente saldada en la práctica—, sino a la supervivencia y resistencia del vínculo pedagógico. Los testimonios revelan que, ante la amenaza de lo que aquí conceptualizamos como “*orfandad algorítmica*”, los docentes se reafirman subjetivamente como el soporte ineludible de la transferencia.

En las voces del campo, la Inteligencia Artificial Generativa es reconocida por su hipertrofia informativa, pero es simultáneamente impugnada por su déficit afectivo, tierno y vincular. La experiencia situada de los maestros devela que la efectividad del algoritmo no basta para fundar un acto educativo:

“La tecnología te puede dar un texto perfecto y resolver una consigna en segundos, pero no te mira a los ojos ni se da cuenta si el alumno está frustrado o triste. Esa conexión humana no se programa”. (Entrevista 5)

“La máquina te corrige y te da el resultado, pero no aloja al chico; los chicos necesitan que alguien los espere y confíe en ellos para poder aprender”.

(Entrevista 8)

Esta distinción empírica resulta fundamental: los maestros perciben con nitidez que el dispositivo tecnológico procesa datos de manera automatizada, pero es estructuralmente incapaz de sostener una mirada o de ofrecer un gesto de hospitalidad.

Esta constatación del campo dialoga directamente con los fundamentos del psicoanálisis aplicado a la educación. Siguiendo a Jacques Lacan (1964), el aprendizaje no opera por la mera transmisión lineal de información, sino que requiere constitutivamente la instalación del *Sujeto Supuesto Saber*. Para que un niño invista libidinalmente el conocimiento, primero debe investir de manera transferencial a quien se lo presenta. La máquina, carente de cuerpo, de deseo y de falta, no puede ocupar ese lugar de alteridad. Así lo desentrañan los propios docentes al analizar su intervención:

“La IA te tira la información cruda, pero el criterio, el sentido y el valor de eso que estamos leyendo se lo damos acá, charlando en el aula”. (Entrevista 7)

La tecnología, por definición, provee un saber desvitalizado y descontextualizado; el docente, en cambio, encarna el deseo que lo vuelve metabólicamente asimilable para el psiquismo infantil.

Lejos de asumir una posición de retirada o melancolía frente a la aparente omnipotencia de la herramienta, los entrevistados reivindican la asimetría pedagógica como un refugio ético e institucional. Retomando la palabra de los actores, cuando se afirma que “[la] esencia de nuestro rol no cambia, sino que requiere que nos capacitemos para mediar” (Entrevista 1), se evidencia una activa resistencia clínica a la automatización del lazo. El educador se posiciona intencionalmente como el filtro humano que interrumpe la inmediatez de la máquina para devolverle la historicidad, el debate y el sentido subjetivo al dato técnico.

La trinchera áulica demuestra, en última instancia, que la autoridad pedagógica no sucumbe ante la eficiencia del algoritmo, sino que, por el contrario, su función de amparo y filiación simbólica se vuelve más imperiosa que nunca. Ante una herramienta que responde sin preguntar y que acierta sin desear, el maestro emerge como el garante indispensable del lazo. Su presencia encarnada se torna el dique de contención necesario para evitar que la fascinación tecnológica derive en una desconexión subjetiva, recordando que, en el territorio de la escuela primaria contemporánea, nadie aprende en la soledad radical frente a una

pantalla si no hay un Otro que, desde su propia e imperfecta humanidad, le otorgue sentido a ese encuentro.

### 5.5. Eje IV: Justicia algorítmica y la brecha material en la escuela pública

Si los ejes precedentes permitieron desentrañar los efectos de la Inteligencia Artificial Generativa en la temporalidad, la autoría de pensamiento y el lazo transferencial, este último apartado exige situar el análisis en las coordenadas sociopolíticas de la escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires. El abordaje clínico de las entrevistas quedaría incompleto si se omitiera la dimensión estructural y macropolítica: la irrupción tecnológica no aterriza en un territorio aséptico o neutral, sino en un entramado escolar históricamente atravesado por desigualdades preexistentes. Los testimonios docentes revelan que, antes de constituirse como un dilema estrictamente cognitivo, la presencia de la tecnología es un problema de acceso, distribución y justicia material.

Las voces del campo exponen un contraste insoslayable entre el imperativo ministerial de innovación tecnopedagógica y la precariedad cotidiana de la infraestructura institucional. La experiencia situada de los maestros devela la distancia existente entre los discursos globales de vanguardia y la realidad de las aulas:

“Hablamos de integrar la inteligencia artificial en nuestras prácticas, pero la realidad es que a veces no tenemos conectividad estable en las aulas o los dispositivos están obsoletos; la brecha que se ve desde adentro es enorme”.

(Entrevista 10)

“Hay chicos que ya usan la IA en sus casas para resolver cosas complejas y otros que dependen exclusivamente de la escuela para acceder a una computadora. Si no intervenimos, la distancia entre ellos se vuelve inalcanzable”. (Entrevista 14)

Esta profunda preocupación empírica por la desigualdad de origen dialoga de manera directa con los postulados de Axel Rivas (2015) respecto a la *justicia educativa*. En la trinchera áulica contemporánea, ya no nos encontramos frente a la tradicional “brecha digital” referida al mero acceso o privación del hardware, sino ante el riesgo inminente de una *fractura algorítmica*.

Quienes logren apropiarse de la lógica interna de la Inteligencia Artificial serán autores y comandarán de manera crítica la herramienta, mientras que aquellos sujetos marginados del acceso material y simbólico quedarán relegados a la posición de consumidores pasivos y alienados de la técnica. Las entrevistas denuncian este riesgo de

“desposesión pedagógica”: la consolidación de una segregación cognitiva donde la escuela, si no es dotada de recursos y andamios equitativos, termina reproduciendo involuntariamente las lógicas de exclusión y fragmentación del mercado.

Frente a este escenario, los entrevistados no asumen una postura de resignación pasiva, sino que formulan una demanda política e institucional sumamente clara: la profesionalización docente no puede ser reducida a un acto de responsabilidad individual o voluntarista. Las voces del campo interpelan directamente la responsabilidad del Estado en la gestión del cambio tecnológico:

“No podemos dejar la capacitación al voluntarismo de cada maestro; si el sistema no acompaña con formación seria y recursos, la herramienta termina ampliando la desigualdad en lugar de achicarla”. (Entrevista 3)

Esta exigencia trasciende el reclamo de condiciones laborales para instalarse como una condición de viabilidad ética del proyecto escolar. Los docentes exigen que el Estado asuma su rol indelegable en la democratización del conocimiento técnico y en el sostenimiento de las escuelas.

La trinchera áulica confirma, en última instancia, que la Inteligencia Artificial interpela a la psicopedagogía no solo desde la escucha subjetiva en la clínica, sino desde la intervención macropolítica. El desafío ético que trazan los maestros en este último eje es categórico: sostener el estatuto del alumno como sujeto de derecho implica, necesariamente, garantizar las condiciones materiales para que la escuela pública opere como un verdadero ecualizador social. De lo contrario, la tecnología más avanzada de nuestra época correrá el severo riesgo de convertirse en el mecanismo de segregación y exclusión subjetiva más sofisticado del sistema educativo actual.

## **6. DISCUSIONES Y CONCLUSIÓN**

### **6.1. Discusión de los hallazgos**

La contrastación de los datos empíricos emergentes de esta investigación con los antecedentes que constituyen el estado del arte permite configurar un espacio de debate epistemológico y clínico fundamental para la psicopedagogía contemporánea. Los hallazgos obtenidos en el Distrito Escolar 16 de la Ciudad de Buenos Aires no solo dialogan con las producciones científicas preexistentes, sino que, en gran medida, tensionan y reformulan las

categorías analíticas con las que se venía pensando la relación entre tecnologías, subjetividad y escuela en el último tiempo.

En primer término, respecto a lo que conceptualizamos como el fenómeno de la *"IA en las sombras"* (Eje I), se observa una clara mutación con respecto a las investigaciones que inauguraron este campo. En el escenario local, Ávalos y Borba (2023) señalaban la necesidad de incorporar la Inteligencia Artificial de forma explícita mediante propuestas directas de trabajo en el aula, asumiendo que el principal obstáculo radicaba en la falta de herramientas concretas por parte del plantel docente. No obstante, la realidad áulica relevada devela un escenario marcadamente diferente. Los docentes (como se evidencia en los testimonios de *Entrevista 1* y *Entrevista 10*) han incorporado la Inteligencia Artificial Generativa de manera asidua y eficaz en la trinchera de la pre-producción pedagógica: diseño de secuencias, adaptaciones curriculares y búsqueda ágil de información. Sin embargo, la originalidad de nuestro hallazgo clínico radica en que esa asimilación técnica convive con una deliberada y estratégica retirada del dispositivo en el cara a cara con el alumno. Esta ambivalencia — donde la IA optimiza el tiempo administrativo previo pero es visibilizada con recelo en el encuentro directo— no se debe a un mero déficit formativo instrumental, sino a una activa resistencia clínico-ética orientada a preservar el espacio del lazo humano y la palabra del docente frente a lo que Dussel (2011) describía como los riesgos de la deshumanización y la pérdida de la mediación cultural en la cultura digital.

En segundo lugar, en lo concerniente al estatuto de la autoría y la emergencia del *"texto huérfano"* (Eje II), los resultados de este estudio profundizan y complejizan las tesis del campo cognitivo y neurocientífico actual. Un antecedente insoslayable es el estudio de Asadi et al. (2023) para el *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, el cual acuña el concepto de la "deuda cognitiva" (*cognitive debt*) provocada por la delegación de la actividad intelectual en sistemas automatizados. Los discursos analizados en nuestro trabajo de campo (notoriamente en la *Entrevista 3* y la *Entrevista 9*) encarnan esta preocupación teórica al advertir el riesgo de que las herramientas generativas terminen *"achanchando"* a docentes y alumnos, promoviendo una entrega de producciones homogéneas, impecables en su sintaxis pero vaciadas de implicación subjetiva. Al confrontar esto con la clínica psicopedagógica, constatamos que la Inteligencia Artificial no genera simplemente un problema procedimental de conducta escolar (como el plagio analizado por la pedagogía clásica), sino una verdadera obturación del esfuerzo de simbolización. En sintonía con Asadi et al. (2023), pero bajo una clave estrictamente subjetiva, la inmediatez algorítmica saltea la fricción del "no-saber" y el valor constructivo del error, operando en detrimento de la autoría de pensamiento y la metabolización psíquica del niño.

Finalmente, el debate en torno a la justicia educativa y la "*fractura algorítmica*" (Eje IV) exige una revisión crítica de los diagnósticos político-educativos recientes. El informe nacional de Alzú, Nistal, Salazar-Gómez y Sarma (2024), desarrollado en conjunto por *Argentinos por la Educación* y el MIT, traza un mapa diagnóstico sobre el acceso desigual a la IA, situando el problema de la equidad en términos de infraestructura y conectividad digital. Si bien las carencias materiales y estructurales siguen vigentes con crudeza en las escuelas públicas del Distrito Escolar 16 —tal como denuncian los maestros al exigir dispositivos que funcionen para no perder el ritmo de la clase (*Entrevista 2, Entrevista 3*)—, nuestros hallazgos demuestran que la Inteligencia Artificial introduce lo que denominamos una *tercera brecha digital* de carácter cualitativo y simbólico. Ya no se trata únicamente de la posesión material del hardware o del software, sino del advenimiento de lo que Estévez Araujo (2022) tipifica como la "algoritmización" de las prácticas bajo el capitalismo de la vigilancia. La fractura actual divide a aquellos estudiantes que son reducidos a consumidores pasivos de las certezas prefabricadas de la máquina (quienes, atrapados en el "filtro burbuja" de Pariser, 2011, solo reciben respuestas servidas), de aquellos sectores que logran comandar la tecnología de forma soberana, crítica y emancipatoria. Esta forma de desposesión subjetiva reconfigura la demanda docente por lineamientos institucionales en una exigencia de estricta justicia distributiva y viabilidad ética en la escuela pública contemporánea.

## **6.2. Conclusiones generales: De la "latencia perceptiva" a la disputa epistémica**

El presente Trabajo Final de Integración se propuso indagar, desde una perspectiva psicopedagógica con dimensión clínica e indiciaria, cómo la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) interpela la práctica docente y las transmutaciones en la autoría de pensamiento dentro de las escuelas primarias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires. Tras el cruce sistemático entre el corpus teórico y las producciones simbólicas emergentes del campo, la investigación devela que el sistema educativo no se encuentra ante un pacífico proceso de asimilación tecnológica, sino en un estado de profunda "*latencia perceptiva*". Los educadores perciben el impacto inminente del dispositivo técnico y experimentan con él de forma asidua en sus espacios de pre-producción pedagógica y gestión administrativa. Sin embargo, esta práctica —que aquí conceptualizamos como el fenómeno de la "*IA en las sombras*"— convive con una deliberada retracción de la herramienta en el encuentro directo con el alumno dentro del aula. Esta precaución metodológica, lejos de ser leída como un reflejo tecnofóbico o una mera resistencia corporativa, responde a una certera intuición clínica: los docentes advierten que la eficacia ortopédica del algoritmo amenaza con confiscar las condiciones transicionales y estructurantes del aprendizaje infantil.

Al contrastar los resultados con las hipótesis iniciales de esta investigación, se confirma plenamente el **Supuesto 1**, el cual conjeturaba una marcada *ambivalencia representacional* en los docentes. Los maestros reconocen la potencia de la herramienta para aliviar el tiempo institucional y la carga procedimental de la tarea previa (planificaciones, secuencias didácticas, adaptaciones de textos), pero manifiestan un fundado temor a que la facilidad del recurso obture el esfuerzo subjetivo y degeneren en una delegación radical de la capacidad de pensar. Asimismo, la evidencia de campo convalida el **Supuesto 2** respecto al peligro de una *deuda cognitiva*. En la era de la inmediatez algorítmica, la máquina provee de forma instantánea productos estéticamente impecables pero vaciados de una transformación pedagógica real, salteando el tiempo de la errancia, la tolerancia al no-saber y la metabolización activa indispensables para la constitución del sujeto autor. Finalmente, el **Supuesto 3** encuentra su correlato empírico en la explícita denuncia docente sobre la fragmentación de las prácticas y la carencia de lineamientos formativos institucionales estables. Ante el voluntarismo individual y el vacío regulatorio, los maestros reclaman pasar de la soledad del ensayo informal a la consolidación de un "docente faro" amparado por políticas públicas de democratización técnica.

La principal conclusión de este estudio es, por tanto, de carácter epistémico y político: la Inteligencia Artificial Generativa no decreta la obsolescencia de la función docente, sino que la relanza con un carácter imperioso de resistencia y amparo simbólico. La escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires no puede erigirse como una ingenua burbuja analógica o un cordón sanitario rígido, dado que clausurar el debate implicaría cederle pasivamente a las lógicas del mercado y del algoritmo el territorio de la producción de verdad.

La responsabilidad político-pedagógica actual no se reduce a oficiar de dique de contención emocional o afectivo frente a un aparato técnico que supuestamente "enseña". Radica, fundamentalmente, en encarnar una mediación activa que someta la eficiencia automatizada de la máquina a la tensión del pensamiento crítico y la historicidad humana. En clave psicopedagógica, y siguiendo los desarrollos de Silvia Schlemenson, recordamos que el artefacto tecnológico procesa datos masivos desde una ilusión de omnisciencia estadística, pero es estructuralmente carente de falta; es el maestro, desde su propia e imperfecta humanidad, quien enseña y sostiene el lazo a partir del deseo, operando como el filtro vital que transforma la información cruda en un conocimiento subjetivamente asimilable.

### **6.3. La mutación del síntoma: Diagnósticos clínicos en la era de la inmediatez**

Esta investigación permite concluir que la Inteligencia AIGen no constituye una simple herramienta didáctica o un recurso de apoyo periférico, sino un verdadero artefacto

cultural y subjetivante que está reconfigurando la matriz misma de la cognición y de la producción simbólica infantil. En este punto de inflexión histórica, la psicopedagogía con dimensión clínica e institucional se enfrenta a un desafío inédito e imperioso: la actualización y reformulación urgente de sus coordenadas diagnósticas y de lectura del sufrimiento en el aprender.

La clínica del aprendizaje contemporánea —nutrida por las advertencias indiciarias de los docentes del Distrito Escolar 16— evidencia que las demandas de intervención y los motivos de consulta ya no se agotan en las dificultades tradicionales ligadas de forma estricta a la lectoescritura, la discalculia o los trastornos atencionales clásicos. Por el contrario, asistimos a la emergencia de una nueva configuración sintomática en la trinchera áulica de 2026: *la intolerancia radical a la frustración cognitiva*, exacerbada y cronificada por la lógica de las respuestas algorítmicas instantáneas.

La IAGen, por su propia arquitectura predictiva, está diseñada para borrar sistemáticamente las huellas, las marchas y los tropiezos del proceso de producción intelectual. La máquina entrega un producto terminado, estéticamente inobjetable y lingüísticamente correcto, sin exigirle nunca al niño que tolere la falta, que sostenga la espera o que atraviese lo que Sara Paín (1985) define conceptualmente como el *conflicto cognitivo*.

Si el aprendizaje significativo requiere constitutivamente de un sujeto activo que metabolice, asimile y acomode la realidad mediante el conflicto y el error constructivo, la eficiencia ortopédica del algoritmo opera en un vector exactamente inverso: resbala de forma alienante sobre la superficie del saber, suprimiendo la fricción estructurante del no-saber.

La propensión a la inmediatez técnica denunciada unánimemente por los educadores entrevistados no debe ser decodificada superficialmente como un mero problema de apatía o deshonestidad académica escolar. Se instala, desde nuestra perspectiva, como un verdadero riesgo de inhibición cognitiva e inhibición sintomática, donde la consolidación del *"texto huérfano"* devela el peligro inminente de una renuncia y atrofia en la autoría de pensamiento.

Siguiendo las coordenadas de Norma Filidoro (2002), cuando el dispositivo tecnológico corrige de manera anticipada y obtura la vacilación del estudiante, no solo elimina el error, sino que silencia la huella misma de la singularidad infantil, transformando al sujeto en un espectador pasivo de una certeza prefabricada. El diagnóstico psicopedagógico actual, por lo tanto, debe desplazarse de la mera medición del rendimiento del alumno a la lectura crítica de cómo las infancias invisten u omiten el objeto de conocimiento en un ecosistema que premia el resultado instantáneo y castiga la errancia del proceso.



#### 6.4. Aportes y propuestas: El rol del Psicopedagogo (Soberanía cognitiva y clínica situada)

Este complejo escenario de disrupción e inmediatez algorítmica exige una mutación urgente y radical en el mandato epistemológico de la psicopedagogía institucional. Frente a la amenaza inminente de una *deuda cognitiva* y una inhibición sintomática generalizada — provocadas por la delegación alienante del pensamiento en la prótesis tecnológica—, el Licenciado en Psicopedagogía debe abandonar de manera definitiva la posición tradicional de auditor métrico o burócrata del rendimiento escolar. Su intervención debe asumir un carácter clínico y macropolítico situado, orientándose éticamente a interrumpir la certeza automatizada de la máquina y a restituir la dimensión deseante en el aprender, desplegándose de manera coordinada en tres dimensiones fundamentales:

- **El hackeo de la certeza y la restitución de la autoría de pensamiento:** La intervención clínica en la escuela contemporánea no consiste en prescribir manuales de "buenos usos" didácticos de la Inteligencia Artificial Generativa ni en normativizar su ingreso al aula. Su función radica en co-diseñar junto a los educadores dispositivos institucionales que reintroduzcan activamente el valor del conflicto cognitivo y la tolerancia a la frustración intelectual. El psicopedagogo debe tensionar las prácticas pedagógicas cotidianas para evitar que la eficacia técnica obture la metabolización psíquica del estudiante. Se trata, fundamentalmente, de garantizar en el espacio transicional del aula el derecho al error singular y a la errancia constructiva, exigiendo que el niño se posicione como un autor crítico de su propia producción simbólica y no como un mero ventrílocuo alienado de la máquina que genera "textos huérfanos".
- **La defensa de la autoridad epistémica del educador frente a la orfandad algorítmica:** Ante el espejismo tecnocrático de la hiper-personalización algorítmica y las narrativas de automatización escolar, la psicopedagogía debe intervenir activamente para sostener, amparar y reponer al maestro en el lugar transferencial del *Sujeto Supuesto Saber*. El objetivo clínico es desarmar la falsa y peligrosa dicotomía que pretende relegar al algoritmo la función de "enseñar" contenidos mecánicos y al docente la mera tarea accesoria de "cuidar" o contener afectivamente. La labor psicopedagógica consiste en apuntalar la asimetría pedagógica del educador como un refugio ético, validando que el criterio crítico, la historicidad, la lectura de la singularidad y la significación vital del saber son actos humanos, encarnados e indelegables.
- **Justicia educativa y soberanía frente al apartheid simbólico:** Retomando los planteos de Axel Rivas (2015), la intervención psicopedagógica institucional exige

abandonar la ingenuidad digital de los discursos globales de vanguardia. La introducción de la Inteligencia Artificial en la escuela pública sin una política estatal de redistribución material, conectividad equitativa y formación docente crítica no democratiza el conocimiento: profundiza la segregación y la fragmentación preexistente en distritos como el DE 16. El psicopedagogo tiene la responsabilidad de denunciar y diseñar estrategias frente al riesgo de desposesión pedagógica, advirtiendo al sistema que, si el acceso a la tecnología es puramente instrumental y precarizado, se consolidará una irreversible *fractura algorítmica* entre una élite global que comanda el diseño del código y una inmensa mayoría subalternizada que consume pasivamente sus certezas prefabricadas.

### 6.5. Limitaciones del estudio y líneas de investigación futura

El abordaje clínico e indiciario que estructuró este Trabajo Final de Integración permitió capturar las vicisitudes del lazo pedagógico y las transmutaciones de la autoría frente a la Inteligencia Artificial Generativa. No obstante, en consonancia con las exigencias de rigurosidad metodológica de la investigación cualitativa en psicopedagogía, resulta indispensable explicitar las limitaciones que delimitan el alcance del presente estudio, las cuales, lejos de invalidar los hallazgos, configuran el punto de partida para futuras indagaciones.

En primer término, la principal limitación de esta investigación radica en la delimitación geográfica e institucional de la muestra. El trabajo de campo se centró exclusivamente en quince docentes pertenecientes a escuelas primarias de gestión pública del Distrito Escolar 16 de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien este recorte microanalítico ofreció una notable riqueza indiciaria y profundidad conceptual, las conclusiones aquí vertidas no pretenden ser generalizables ni extensivas a la totalidad del sistema educativo nacional, ni a realidades escolares con coordenadas socioeconómicas y geográficas disímiles (como los ámbitos rurales o las realidades provinciales).

En segundo lugar, se reconoce como una limitación de carácter metodológico la homogeneidad de los actores entrevistados. La investigación recuperó de forma deliberada y prioritaria la mirada de los educadores, quienes offician como los primeros analizadores y garantes del lazo en el aula. Sin embargo, este diseño omitió la recolección directa de las producciones simbólicas de los propios niños (cuadernos, textos escolares mediados por IAG, relatos de experiencia), así como las representaciones de los equipos de conducción y las familias. Contar con estas múltiples perspectivas hubiera permitido triangular el fenómeno de la "autoría en jaque" desde la complejidad de todos sus vértices.

A partir de estas salvedades, se abren valiosas *líneas de investigación futura* que la psicopedagogía contemporánea deberá asumir de cara a los próximos años:

- **Investigación comparativa intersectorial:** Se vuelve imperioso desarrollar estudios que contrasten las realidades de la escuela pública con las dinámicas de las instituciones de gestión privada. Esto permitiría evaluar si la "fractura algorítmica" y el fenómeno de la "IA en las sombras" adquieren matices diferentes allí donde el acceso al hardware y las plataformas con licencias pagas están garantizados de antemano.
- **Clínica de la producción simbólica infantil:** Es necesario impulsar líneas de investigación centradas en el análisis microgenético de las escrituras de los niños en entornos mediados por algoritmos predictivos. Estudiar cómo se juega el conflicto cognitivo y la tolerancia a la frustración cuando el niño interactúa de manera directa con interfaces generativas en el marco del espacio clínico y terapéutico.
- **El rol y la intervención de los Equipos de Orientación Escolar (EOE):** Futuras indagaciones deberían explorar de forma situada los marcos de actuación, las derivaciones y el nivel de intervención de los psicopedagogos que integran los EOE en el ámbito de la CABA. Dado que estos equipos operan bajo una lógica **distrital e interinstitucional** y no fija dentro de cada establecimiento, resulta urgente sistematizar cómo se configuran sus dispositivos de acompañamiento, asesoramiento pedagógico y orientación institucional cuando las escuelas de un distrito (como el DE 16) demandan intervenciones ante la emergencia de estas nuevas configuraciones sintomáticas ligadas a la inmediatez técnica y la orfandad algorítmica.

## **6.6. Palabras finales: La invención como resistencia y el compromiso de una clínica por venir**

En definitiva, las evidencias y articulaciones clínico-conceptuales desplegadas a lo largo de esta investigación permiten concluir que la Inteligencia Artificial Generativa no viene a destruir la institución escolar ni a decretar de forma fatalista su disolución. Por el contrario, su irrupción acontece para desnudarla, obligándola éticamente a recordar su propósito fundacional más radical y disruptivo. El dispositivo tecnológico podrá automatizar de manera impecable la sintaxis, predecir variables discursivas, procesar volúmenes inabarcables de información estadística y simular una elocuencia racional inédita; sin embargo, se revela estructuralmente incapaz de sostener la pregunta humana por el sentido, de alojar el sufrimiento o de fundar un lazo transferencial basado en la alteridad.

El mandato de época para la psicopedagogía institucional contemporánea no consiste, por lo tanto, en organizar una resistencia melancólica que añore un pasado analgésico e idealizado, ni en resignarse pragmáticamente a sobrevivir "pese a todo" en las periferias precarizadas de la era algorítmica. La tarea —clínica, pedagógica y política— es ingresar de lleno en la disputa epistémica por el tiempo, el lazo y la autoría del sujeto, comprendiendo que finalizar la presente investigación no supone, bajo ninguna perspectiva, clausurar el interrogante que la motorizó; implica, más bien, abrir de par en par la puerta a una nueva forma de habitar y concebir la práctica profesional.

Al iniciar este recorrido reflexivo, la Inteligencia Artificial se presentaba como un objeto extraño, una disrupción técnica opaca que amenazaba con colonizar las aulas desde una lógica ajena a la escuela. Hoy, tras haber escuchado con escucha analítica e indiciaria la “latencia perceptiva” de los educadores del Distrito Escolar 16 y haber desentramado las tensiones materiales y simbólicas que atraviesan la escuela pública contemporánea, corroboro que el verdadero desafío no es de matriz técnica, sino profundamente humano, clínico y subjetivo.

Como futuro Licenciado en Psicopedagogía, mi compromiso ético y político no radica en convertirme en un evaluador tecnocrático ni en un experto en herramientas digitales aplicadas a la educación, sino en constituirme, fundamentalmente, en un guardián de la fricción. En un mundo hiperconectado en este año 2026, que empuja de manera alienante hacia la ilusión de inmediatez, la homogeneización y la transparencia predictiva del algoritmo, se vuelve imperioso reivindicar el derecho inalienable de cada niño a habitar su propio y fecundo "no-saber", a tropezar de manera constructiva con el error y a erigir una autoría de pensamiento que no sea el mero eco estandarizado de una máquina generadora de "textos huérfanos", sino la huella indeleble de su propio deseo epistémico.

La escuela pública que imagino, y en el territorio de la cual elijo inscribir mi lazo profesional, es aquella que no teme a la tecnología ni se atrinchera en una nostalgia tecnofóbica, pero que tampoco se rinde dócilmente ante su mandato de eficiencia mercantil. Es un espacio transicional de resistencia colectiva donde el lazo transferencial y el amparo tierno siguen operando como la única brújula posible para que el automatismo del algoritmo sea permanentemente subvertido por la insistencia del deseo. Intervengo y sostengo que el psicopedagogo debe actuar de manera situada para que, en medio del ruido ensordecedor de los datos estadísticos, la voz singular de cada alumno siga constituyendo lo único verdaderamente innegociable.

Este Trabajo Final de Integración es tan solo el primer paso de una apuesta mayor: la de sostener, defender e inventar una clínica que, pese a la omnipresencia de los algoritmos, siga apostando con firmeza por lo inédito, por lo humano, por la diferencia y por la potencia de la invención.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, M. L., & Rainie, L. (2018). "AI and the Future of Education." Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2023/06/21/as-ai-spreads-experts-predict-the-best-and-worst-changes-in-digital-life-by-2035/>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alzú, M. S., Nistal, M., Salazar-Gómez, A., y Sarma, S. (2024). *Inteligencia artificial en la educación: desafíos y perspectivas*. Observatorio de Argentinos por la Educación; Massachusetts Institute of Technology (MIT). <https://argentinosporlaeducacion.org/publicaciones/inteligencia-artificial-en-la-educacion-desafios-y-perspectivas/>
- Aulagnier, P. (1984). *El aprendiz de historiador y el maestro de brujerías*. Amorrortu Editores.
- Asadi, S., et al. (2023). *The Cognitive Debt of AI: Brain activity and intellectual autonomy*. Massachusetts Institute of Technology (MIT).
- Ávalos, M., & Borba, D. (2023). *Inteligencia artificial en ámbitos educativos: Propuestas para el trabajo en el aula*. Editorial Bonum.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico: Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1938).
- Barrios Tao, H., Díaz, V., y Guerra, Y. (2021). Propósitos de la educación frente a desarrollos de inteligencia artificial. *Cadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147767>
- Bazdresch Parada, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*.
- Bitti Echeveste, L., Bressan, C. M., & Monjelat, N. (2019). La incorporación de las TIC en las estrategias didácticas: Un estudio desde las prácticas docentes en el nivel primario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2, 1-13.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Topía.
- Carbonell García, C., Burgos Goicochea, S., Calderón de los Ríos, O. y Paredes Fernández, O. (2023). *La Inteligencia Artificial en el contexto de la formación educativa*. *Epísteme Koinonía*, 6(12), 152–166. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2547>
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Eudeba.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal / Penguin Random House. <https://redi.anii.org.uy/jspui/handle/20.500.12381/431>
- Coicaud, S. (2019). Videojuegos, realidad extendida, robótica y plataformas: potencialidades didácticas de la inteligencia artificial: mediaciones tecnológicas para una enseñanza disruptiva.

Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.

Delgado de Frutos, N., Campo Carrasco, L., Sainz de la Maza, M. y Extabe Urbieto, J.M. (2024). Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 207-224. <https://doi.org/10.6018/reifop.577211>

Duart, J. y Lupiáñez, F. (coords.) (2005) *Las TIC en la universidad: estrategias y transformación institucional*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimientos (RUSC)*, 2. *Universidad Abierta de Cataluña*.  
<https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/download/87135/112211/>

Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf>

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Estévez Araujo, J. A. (2022). La algoritmización en el mundo del capitalismo de la vigilancia. *Oxímora: Revista Internacional de Ética y Política*, 1-37.

Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2003). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*.

Filidoro, N. (2002). Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica. Editorial Biblos.

Filidoro, N. (2011). Ética y psicopedagogía. *Revista Pilquen - Sección Psicopedagogía*, 13, 1-6.

Filidoro, N. (2012). La intervención psicopedagógica: hacer un alumno. Fenómenos psicóticos en niños. Editorial Letra Viva.

Ganuzo, J. (2010). *La Ley 1420 y la movilidad social: Reposicionamiento de la mujer en el espacio público*. *Revista de Educación*, 15, 45-60.

Gangotena Echeverría, G. S. G., Alvarez, A. F. Y., Espinosa, M. J. A., Aguayo, E. M. L., & Rodríguez, P. M. L. (2023). Recursos digitales con inteligencia artificial para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7, 1463-1481.

Grados-Zubieta, J. E., Bravo-Huivin, E. K., & Cieza-Mostacero, S. E. (2022). Revisión sistemática: Sistemas de inteligencia artificial para personas con discapacidad visual entre los años 2012-2022. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E54), 354-366.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, L. (2020). *Metodología de la Investigación*. <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Lacan, J. (1987). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis (1964)*. Paidós. (Obra original publicada en 1964).

Loveless, A. y Williamson, B. (2017) *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*.

Luckin, R. Holmes, W., Griffiths, M. y Forcier, L (2016). *Intelligence unleashed. An argument for AI in education*.

Luger, G. F. (2009). *Artificial intelligence: structures and strategies for complex problem solving*.

Mercado Borja, W. E., Calle Álvarez, G. Y., Barrera Navarro, J. R., & Mosquera Mosquera, C. E. (2024). Resistencia al cambio y confianza en los procesos de enseñanza para la innovación en educación secundaria y media en Colombia. *Perfiles Educativos*, 46, 186, 78–95. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61478>

Molero-Aranda, T., Lazaro Cantabrana, J. L., Vallverdu-Gonzalez, M., & Gisbert Cervera, M. (2021). Digital technologies to tend people with intellectual disability. *Ried-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24, 265-283.

Montessori, M. (1948). *El descubrimiento del niño*.

Muñoz, G. F. R., & Zamora, Y. E. P. (2024). Integrando la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 9, 2334-2358.

Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). *Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. Propósitos y Representaciones*, 7, 536-568.

Paín, S. (1985). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.

Páramo Moral, D. (2015). *La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica*. Pensamiento y gestión 39, Universidad de Norte, 119-146. <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a01.pdf>

Parra-Castillo, M. E., Trujillo-Arteaga, J. C., Álvarez-Abad, D. R., Arias-Domínguez, A. S., y Santillán-Gordón, E. (2024). Percepciones docentes sobre la integración de aplicaciones de IA generativa en el proceso de enseñanza universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 22. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.22027>

Parra-Taboada, M. E., Trujillo-Arteaga, J. C., Álvarez-Abad, D. R., Arias-Domínguez, A. S., y Santillán-Gordón, E. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la educación. *Retos de la Ciencia*, 8(19e), 14-25. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.14>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks, CA Sage.

Parisier, E. (2011). El filtro burbuja. Paidós.

Pereira, Z. (2011). La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima de aula. *Revista Electrónica Educare XV*, (1), 42-58. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Pérez Ruíz, V. C., & La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, 1-16. Universidad del Norte. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>



Piaget, J. (1969). Psicología y pedagogía.

Pineau, P. (2014). La educación como derecho: Contexto histórico y desafíos actuales. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5, 11-23. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-del-comahue/didactica-general/la-educacion-como-derecho-pablo-pineau/11418316>

Pita-Briones, K., Valdiviezo-Quispe, M., y Díaz-Montero, P. (2025). Competencias digitales docentes frente a la inteligencia artificial educativa. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(5), 1-16. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.5.3569>

Porcelli, A. M. (2020). La inteligencia artificial y la robótica: Sus dilemas sociales, éticos y jurídicos. *Derecho Global. Estudios Sobre Derecho y Justicia*, 6, 49-105.

Reyes, L., Murrieta, G., y Hernández, E. (2011). Prácticas docentes y el proceso de configuración de la identidad profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13, 23-37. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/images/numeros/13.pdf>

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. CIPPEC.

Rodríguez Chávez, M. H. (2021). *Sistemas de tutoría inteligente y su aplicación en la educación superior*. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11. DOI: 10.23913/ride.v11i22.848

Salvatierra, F., y Fernández Laya, N. S. (Comps.). (2024). Construir el futuro: la IA en las políticas educativas. IPE UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391418>

Schlemenson, S. (2001). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Paidós.

Schlemenson, S. (2005). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Paidós.

UNESCO (s.f.). *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>

UNESCO (s.f.). *Ética de la inteligencia artificial*. <https://www.unesco.org/es/artificial-intelligence/recommendation-ethics>

UNESCO (2023). *El impacto de la inteligencia artificial generativa en la educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa)

UNESCO (2019). *Consenso de Beijing sobre Inteligencia Artificial y Educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>

UNESCO. (2026). *La IA como desafío y el docente como faro: Construyendo el futuro desde la humanidad del aula* [Material de cátedra]. Programa en Políticas y Administración de la Educación, Cátedra UNESCO.

Vidal Ledo, M. J., Madruga González, A., & Valdés Santiago, D. (2019). *Inteligencia artificial en la docencia médica*. *Revista Cubana de Medicina General Integral*. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412019000300014&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412019000300014&lng=es&tlng=es).

Villano Maza, R. P., Medina Herrera, L. M., Barriga Tamay, M. G., & Torres Burgos, S. A. (2026). Desafíos y resistencia a la inteligencia artificial generativa en docentes de educación superior y su influencia en la implementación de innovaciones pedagógicas. *Ciencia y Educación*, 7, 1.

<https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/2606>

Villegas-José, V., y Delgado-García, M. (2024). Inteligencia artificial: revolución educativa innovadora en la Educación Superior. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.107760>

Williamson, B. (2017) *Big Data en Educación. El future digital del aprendizaje, la política y la práctica*.

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.

Zuccaro, A., & Schulz, S. (2021). *La disputa por la hegemonía mundial: Big data, cuarta revolución industrial y 5G*. Actas De Periodismo Y Comunicación, 6.