

Escenas de enseñanza con Inteligencia Artificial

Relatos desde la formación docente

Teaching scenes with Artificial Intelligence

Stories from teacher training

Ensinando com Inteligência Artificial

Histórias da formação de professores

Paola Roldán*

Resumen: El presente artículo es parte de los avances de una investigación en curso sobre prácticas de enseñanza con medios digitales en escuelas cordobesas de nivel primario, secundario y terciario. El objetivo de la investigación es caracterizar los modos en que las tecnologías digitales, y en particular las IA, ingresan en las propuestas de enseñanza según la lógica de cada nivel educativo. En esta ocasión compartimos tres casos que se desarrollaron durante 2025 en instituciones de formación docente del interior de la provincia de Córdoba que integran *chatbots* y otras herramientas algorítmicas en el trabajo de clase. La perspectiva teórico-metodológica retoma la noción de escena propuesta por Rancière, para definir la categoría escena de enseñanza que permite examinar tanto el flujo de interacciones como las tensiones entre saberes pedagógicos, materiales digitales y condiciones institucionales. El análisis muestra que las inteligencias artificiales tienden a reproducir las lógicas ya presentes en las clases digitalizadas (Dussel, 2018): simplificación, individualización y atención flotante, junto con cierta tendencia hacia la emocionalización y el activismo como rasgos de la enseñanza contemporánea. Sin embargo, un aspecto destacable es la rapidez con la que estas tecnologías se incorporan en los contextos escolares, dejando escasos márgenes para estudiar sus alcances y analizar de manera reflexiva sus implicancias. Las aplicaciones de IA, disponibles en prácticamente todos los teléfonos celulares, ofrecen entornos de uso profundamente amigables e intuitivos, lo que favorece su expansión acelerada. A ello se suma la fuerza de discursos pedagógicos que colocan la cuestión en el centro de la agenda de la formación docente, reforzando la sensación de inmediatez y urgencia en su adopción.

Palabras clave: escenas de enseñanza, formación docente, inteligencia artificial, tecnologías digitales.

Recibido:

16/09/2025

Aceptado:

04/11/2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Abstract: This article presents preliminary findings from an ongoing research project on teaching practices using digital media in primary, secondary, and tertiary schools in Córdoba, Argentina. The research aims to characterize how digital technologies, and AI in particular, are integrated into teaching approaches according to the logic of each educational level. Here, we share three case studies developed during 2025 in teacher training institutions in the interior of Córdoba province that incorporate chatbots and other algorithmic tools into classroom work. The theoretical and methodological perspective draws on Rancière's concept of

* Magíster en Pedagogía. Universidad Nacional de Córdoba. paola.roldan@unc.edu.ar

“scene” to define the category of “teaching scene,” which allows us to examine both the flow of interactions and the tensions between pedagogical knowledge, digital materials, and institutional conditions. The analysis shows that artificial intelligence tends to reproduce the logics already present in digitized classrooms (Dussel, 2018): simplification, individualization, and unfocused attention, along with a certain tendency toward emotionalization and activism as characteristics of contemporary teaching. However, a notable aspect is the speed with which these technologies are being incorporated into school settings, leaving little room to study their scope and thoughtfully analyze their implications. AI applications, available on virtually all cell phones, offer profoundly user-friendly and intuitive environments, which facilitates their rapid expansion. This is compounded by the strength of pedagogical discourses that place the issue at the center of the teacher training agenda, reinforcing the sense of immediacy and urgency in its adoption.

Keywords: teaching scenarios, teacher training, artificial intelligence, digital technologies.

Resumo: Este artigo apresenta resultados preliminares de um projeto de pesquisa em andamento sobre práticas de ensino com o uso de mídias digitais em escolas de ensino fundamental, médio e superior em Córdoba, Argentina. A pesquisa visa caracterizar como as tecnologias digitais, e a IA em particular, são integradas às abordagens de ensino de acordo com a lógica de cada nível educacional. Aqui, compartilhamos três estudos de caso desenvolvidos durante 2025 em instituições de formação de professores no interior da província de Córdoba que incorporam chatbots e outras ferramentas algorítmicas ao trabalho em sala de aula. A perspectiva teórico-metodológica baseia-se no conceito de “cena” de Rancière para definir a categoria de “cena de ensino”, o que nos permite examinar tanto o fluxo de interações quanto as tensões entre o conhecimento pedagógico, os materiais digitais e as condições institucionais. A análise mostra que a inteligência artificial tende a reproduzir as lógicas já presentes nas salas de aula digitalizadas (Dussel, 2018): simplificação, individualização e atenção difusa, juntamente com uma certa tendência à emocionalização e ao ativismo como características do ensino contemporâneo. Contudo, um aspecto notável é a velocidade com que essas tecnologias estão sendo incorporadas ao ambiente escolar, deixando pouco espaço para estudar seu alcance e analisar cuidadosamente suas implicações. Os aplicativos de IA, disponíveis em praticamente todos os celulares, oferecem ambientes extremamente intuitivos e fáceis de usar, o que facilita sua rápida expansão. Isso é agravado pela força dos discursos pedagógicos que colocam o tema no centro da agenda de formação de professores, reforçando a sensação de imediatismo e urgência em sua adoção.

Palavras-chave: cenários de ensino, formação de professores, inteligência artificial, tecnologias digitais.

Desarrollo

Como parte de un proyecto de investigación Secyt de la UNC en curso, estamos mapeando escenas de enseñanza con medios digitales en diferentes niveles del sistema educativo en la provincia de Córdoba. La intención de este proyecto es reconstruir y caracterizar rasgos de la enseñanza contemporánea atravesada por los medios digitales, en particular con los desafíos de la Inteligencia Artificial en la escuela primaria, secundaria y superior. Nos interesa reconstruir el trabajo con los conocimientos que se despliegan en la clase, el flujo de las interacciones que se despliegan y los rasgos pedagógicos que asumen las aulas digitalizadas. En particular, en este artículo compartimos tres escenas de formación docente de nivel superior que usan aplicaciones de Inteligencia Artificial.

Siguiendo a Rancière, abordamos la categoría de escena como una herramienta teórico metodológica que nos permite pensar en situaciones de enseñanza que tienen potencialidad epistemológica y que permiten hacer corte para entender una situación mayor. Más que una representación, se trata de una forma de análisis centrada en lo singular, en tanto aquello que permite comprender los procesos en juego a partir de su especificidad. Como plantea el autor, se trata de asumir “la idea de que un proceso se comprende siempre a partir de la profundización de lo que está en juego en esta singularidad” (Rancière, 2018, p. 11). La escena, en este sentido, implica un recorte temporal y racional que permite leer, en el espesor de un acontecimiento, las articulaciones y tensiones que lo configuran:

En el concepto de escena hay una cierta idea de temporalidad discontinua, la elección de un cierto modo de racionalidad: pensamos que en el espesor de un evento singular podemos leer el ensamble de enlaces y desafíos que definen una singularidad política, artística o teórica (Rancière, 2018, p. 11).

Para este autor, la escena es tanto el lugar como el momento de un encuentro contingente, siempre abierto a nuevas configuraciones, donde “las cosas pueden ir en direcciones distintas” (Rancière, 2018, pp. 30–31). Estas claves de espacialidad y temporalidad resultan fundamentales para aproximarse a lo que él llama “textura de la experiencia sensible” (Rancière, 2018, p. 134).

En esta perspectiva, la apariencia no es entendida en términos platónicos como ilusión o engaño, sino como el modo en que algo o alguien se manifiesta en un espacio común.

Pensar la enseñanza como una escena implica preguntarse qué aparece –qué se hace visible y presente– en la actividad cotidiana: miradas, saberes, palabras, gestos. Lo que se manifiesta en una escena lo hace dentro de un régimen de visibilidad y legibilidad, es decir, según determinadas condiciones que lo hacen significativo. Como señala Dussel (2019):

lo que importa es pensar lo que se manifiesta en la escena, en esa conjunción de cuerpos, gestos, miradas, palabras y significaciones, y no apelar a algo que está detrás y que determinaría todos los sentidos. Pero eso no quiere decir que no haya un fuera-de-escena, que serían todas las acciones y el tejido intelectual, ético y estético que soporta la actuación y que es el que le da espesor y verdad a la escena (p. 9).

Este concepto resulta relevante no solo por su potencia metodológica –que permite entretrejer diferentes tramas discursivas y enriquecer la producción de sentido–, sino también por la toma de posición política que implica. Pensar desde la escena permite cuestionar los marcos que tienden a fijar a los sujetos en identidades estables, en una cultura o en una relación determinada con el saber o el poder: “posiciones que fijan a los sujetos a una cultura propia, una identidad propia o cierta relación con el poder y con el saber” (Rancière, 2014, p. 91).

Utilizar esta categoría implica también interrogar los modos de narración de la investigación. Evitar jerarquías entre discursos supone habilitar la presencia de la voz del investigador o la investigadora, sus decisiones, estrategias y afectos en la escritura, como un modo de pensar lo sensible. Al mismo tiempo, se trata de concebir la teorización como un proceso de conceptualización donde los conceptos no se aplican como instrumentos, sino que funcionan como organizadores del pensamiento (Roldán, Frencia, Sourerian 2024). En este marco, trabajar con la singularidad no busca alcanzar una verdad unívoca, sino escapar a las formas consolidadas de inteligibilidad, y así posibilitar otras maneras de ver y pensar. Como señala Corral (2021), “los conceptos son los operadores de ese desplazamiento, que abren nuevos campos al pensamiento al reconfigurar no solo lo dado, sino también lo pensable” (p. 6).

El concepto de escena se enlaza con un modo singular de abordar la enseñanza. Anne-Marie Chartier (2004) introduce una noción interesante para pensar lo que pasa

cuando estamos en el aula, frente a los alumnos. La autora sostiene que dar la clase supone llevar a cabo acciones que trascienden el enseñar:

Cuando el maestro está encargado de transmitir un saber a toda la clase, cuando todos los alumnos están obligados a aprender (a leer, a rezar, a hablar inglés, a resolver ecuaciones) se impone otra pedagogía. El maestro es menos alguien que enseña que alguien que da la clase, es decir, alguien que distribuye y organiza el trabajo, circula entre las filas, se inclina sobre los borradores y subraya faltas, pasa al pizarrón a un alumno para que haga una corrección colectiva, hace formular la regla o la solución antes de ordenar un nuevo ejercicio. Dirige las actividades de una manera infinitamente más cercana y coactiva con todos los riesgos que esto implica (Chartier, 2004, p. 43).

Desde esta mirada, dar una clase supone poseer cierto oficio o artesanía que implica un conjunto de rituales, haceres, intuiciones que permiten al docente dirigir las actividades durante el tiempo del encuentro.

La clase es una **especie de coreografía**, una disposición de los cuerpos; y la atención en el espacio y en el tiempo que estructura una secuencia de trabajo común, a la vez que organiza tiempos de trabajo individuales, es también espacio y condición de disciplina (Abad, 2016), de organización del trabajo colectivo (Dussel & Trujillo, 2019, p. 17).

Como señala Dussel, en la clase se enseñan los contenidos previstos por el currículum, pero también se producen otros saberes que resultan igualmente significativos. Enseñar implica coordinar tiempos, organizar materiales, sostener conversaciones y proponer desafíos. El propósito central de la clase es abrir proyectos de conocimiento que involucren tanto a cada estudiante como al grupo, y que se sostienen en una lógica de cuidado, individual y colectivo. Aunque siempre hay una intención pedagógica –explícita o implí-

cita– orientada a que se aprenda algo, ese aprendizaje no puede ser completamente planificado ni garantizado de antemano.

La clase entonces, tiene como propósito central abrir proyectos de conocimientos que impliquen transformaciones entre el punto de partida y el punto de llegada, en las diversas formas y modalidades que puedan manifestarse. Además, como dijimos anteriormente, para que esto suceda tiene que poder desplegarse algo de lo vincular que habilite las posibilidades del encuentro con los otros y los conocimientos. A su vez, y casi en simultáneo, podría pensarse que el despliegue de la clase se asienta en un conjunto de haceres cotidianos, ordinarios, casi rutinarios o banales que permiten que lo efímero y frágil de la clase acontezca. Haceres que organizan tiempos, espacios, agrupamientos. Haceres “muy intuitivos” que identifican señales del grupo sobre sus sensaciones y percepciones. Haceres que permiten trabajar con el grupo colectivamente al mismo tiempo que advierten las singularidades de cada estudiante. Inés Dussel recupera esta idea de los haceres ordinarios de Chartier quien:

toma un ejemplo muy interesante que es la persistencia del dictado en las prácticas escolares de los maestros franceses, pese a que se lo ha criticado tanto por autoritario y poco productivo. Para Chartier, el dictado sigue siendo un ejercicio atractivo porque permite una economía de esfuerzos (no es demasiado cansador), porque organiza la atención de los alumnos, porque puede corregirse en el momento, porque permite desplazarse por el salón para ver qué hacen los alumnos, porque se pueden contar las faltas sin calificar, porque se puede ver el progreso con el correr de los días. Es una manera de hacer la clase de manera tranquila, con costos relativamente bajos, que permite distintas variantes, pero con un fondo de estabilidad que reasegura a los estudiantes (Chartier, 2017). Se lo criticó mucho por ser poco sofisticado, por su inconsistencia con las teorías socioconstructivistas, pero, sin embargo, no es fácil reemplazarlo por otro ejercicio que cubra todas esas necesidades. No es que Chartier defienda el dictado, sino que dice que la crítica didáctica que lo condena por anticua-

do no tiene en cuenta la polivalencia de usos y de funciones que cumple este ejercicio en la clase (Dussel, 2017).

Nos preguntamos entonces: ¿cuáles son los nuevos haceres que traen los medios digitales a las aulas? ¿Qué nuevos haceres traen las herramientas de inteligencia artificial? ¿Se configuran diferente las aulas en las escuelas primarias, secundarias y superior?

1. Los medios digitales en las escenas del enseñar.

Inés Dussel encabeza una serie de investigaciones que, en las últimas décadas, han aportado elementos decisivos para comprender las transformaciones que atraviesan las escuelas en su vínculo con los medios digitales. En ese marco, reconstruye un modo particular de entender los medios como infraestructuras de lo social y portadores de conocimiento:

Los medios, con sus posibilidades tecnológicas (por ejemplo, la transmisión en directo), promueven formas de interactuar y de pensar el mundo, de mirar al mundo. Al mismo tiempo, hay que reconocer que los medios se transforman, y sus lenguajes y tecnologías van cambiando, lo cual modifica nuestro vínculo con ellos. Otro aspecto que puede destacarse es que los medios son una suerte de infraestructura de lo social. Los medios permiten registrar, preservar, transmitir y procesar la experiencia humana; son tecnologías de inscripción, circulación y diseminación de narrativas e historias, así como de administración del tiempo o de recursos (Peters, 2015). Los medios “viajan” en el tiempo llevando registros de distintas épocas, tales como la fotografía, el cine o YouTube, y cambian la relación con la temporalidad. Por ejemplo, desde la existencia de la fotografía, el cine y el fonógrafo (tecnología para grabar sonido) la experiencia humana incluye registros que “vuelven a la vida” eventos del pasado; también modifican el espacio, en tanto se crean nuevos artefactos que guardan

esos registros y expanden las posibilidades de coexistencia simultánea con elementos distantes que se vuelven cercanos, ya sea impresos, en la pantalla o como realidad 3D (Dussel & Roldán 2023:194).

Desde este posicionamiento los medios digitales ingresan a la escena del enseñar trayendo sus lógicas de producción, sus disputas y sus modos de organizar, sistematizar y hacer circular los conocimientos.

Por otro lado, los discursos escolares reversionan sus pedagogías para proponer modos de hacer en las aulas inspirados en las ideas de innovar, mejorar, incluir, democratizar asignando cierto protagonismo a los medios digitales en esa configuración. No voy a detenerme en este artículo en historizar desde la pedagogía estos mandatos, sin embargo, me interesa señalar que los discursos contemporáneos sobre los medios digitales –y hoy sobre los usos de la IA en las aulas– actualizan disputas, tensiones y tradiciones de larga data que asumen rasgos singulares en las didácticas de cada nivel educativo.

Desde esta perspectiva, interesa detenernos a pensar en algunos de los dilemas que impulsan los discursos contemporáneos sobre los medios digitales en educación, con el fin de tomar distancia crítica y repensar posibles *formas escolares*¹ de integración de estas herramientas basadas en las investigaciones.

Presentamos tres de estos dilemas que suelen aparecer como imperativos y que, al mismo tiempo, permiten comprender aquellos casos que se resisten:

- Entretener y emocionar
- Disputar la atención
- Hacer tareas

[1] En un trabajo previo (Roldán, 2019) propusimos pensar la clase contemporánea desde la construcción de nuevas formas escolares que permitan hacer lugar a las herramientas digitales en el aula desde una perspectiva contraintuitiva. La noción de formas escolares refiere a la idea de Simmons, Maschelein (2018), Larrosa (2018) de un conjunto de operaciones que despliega la escuela como espacio colectivo donde lo común (que es el mundo que nos une y reúne) se convierte en tema de estudio para poder habitarlo, comprenderlo y cuidarlo. En aquel momento llamamos a estas acciones nuevas formas escolares porque la idea de nueva buscaba señalar la tensión con la idea de forma escolar como aquello que resiste porque busca **ir más lento** para poder someter el mundo a estudio, porque necesita **separarse**, tomar distancia para poder hacerse preguntas sobre lo que está estudiando y porque necesita **conversar con otros** (docentes, compañeros y los pensadores productores de conocimientos que trae la escuela) para producir conocimientos sobre ese mundo.

1.1 Entretener y emocionar

Los discursos pedagógicos contemporáneos que parecen contagiados de enunciados que priorizan la simplicidad, lo fácil y rápido como sinónimo de felicidad, encuentran lugar en las pedagogías experienciales y afectivas a las que refiere Dussel (2018). El eslogan de un *buen aprendizaje* queda asociado a lo divertido, entretenido y simple. Entonces, nos vemos envueltos en el diseño de clases que despojan lo complejo, lo que lleva tiempo explicar, lo que resulta denso en pos de actividades que sean convocantes, que se resuelvan relativamente rápido y que pongan al estudiante en la tarea de producir cualquier cosa. En esta configuración, la utilización de los medios digitales parecen ser la respuesta óptima, se convierten en garantes *per se* del entretenimiento y de lo experiencial.

Las aulas están hechas de múltiples trayectorias que van más allá de los medios digitales, por ejemplo, las que organizan las pedagogías experienciales y afectivas que invitan a expresarse o a sentir en las aulas, antes que a codificar o memorizar. Al mismo tiempo, hay que recordar que estas pedagogías precedieron a los medios digitales; lo lúdico, la creatividad y el paidocentrismo han sido principios centrales de las nuevas pedagogías desde las primeras décadas del siglo XX (Dussel & Trujillo, 2018, p. 148).

Estas pedagogías del entretenimiento también aparecen asociadas a ciertas pedagogías de lo emocional que priorizan el bienestar subjetivo, posiblemente en detrimento de formas sociales más complejas, como la negociación colectiva, el cumplimiento de normas compartidas o la convivencia con situaciones de tensión o conflicto que son propias de la vida política y social. Como señala Abramowski (2025), este tipo de pedagogías afectivo-emocionales encuentran sus raíces en una narrativa romántico-sentimental, históricamente configurada desde los inicios del sistema educativo moderno. En esta narrativa, se atribuye a la dimensión afectiva un papel central en la formación de las subjetividades, y se promueve la expresión y gestión emocional como objetivos prioritarios del acto pedagógico.

¿Cómo comprender la omnipresencia actual del lenguaje emocional en las propuestas educativas? Una aproximación inicial a esta interrogante consiste en señalar cómo estos proyectos y discursos están atravesados por un *ethos* contemporáneo que privilegia

las emociones y sus explicaciones por encima de otros modos discursivos (Sorondo & Abramowski, 2022). Este predominio de lo afectivo redefine su condición de verdad, asignándole un valor ontológico, normativo y epistémico renovado (Illouz, 2007). Es posible entonces referirnos a una matriz cultural y discursiva surgida en consonancia con las luchas políticas, sexuales e identitarias de los años sesenta (Ehrenberg, 2000; Illouz, 2014), que en la actualidad funciona como un régimen de verdad influyendo decisivamente en nuestras formas de pensar y actuar en torno a la educación. Así, estamos frente a la naturalización de un discurso hegemónico sobre las emociones, que establece ciertos significados, imaginarios y rutinas de interacción dentro del ámbito escolar (Fairclough, 1989) (Abramowski, 2022:104-105).

Abramowski (2022) reconstruye las perspectivas más críticas sobre las llamadas pedagogías emocionales que buscan deliberadamente explicitar el lugar de la incomodidad o el malestar como formas de hacer visibles contradicciones, complejidades del aspecto humano que intervienen en los procesos sociales y en particular en los escenarios educativos. Sin embargo, advierte que:

en tanto que régimen de verdad, el discurso de las emociones traza ciertos límites para las problemáticas que pueden ser planteadas y abordadas como tales en el campo educativo. En este sentido, es imprescindible alertar sobre un discurso que, a pesar de querer ser crítico, no logra desnaturalizar y problematizar los sentidos impuestos desde la agenda educativa dominante (Abramowski, 2022:121).

Los medios digitales no son neutrales ni independientes de estos marcos discursivos y emocionales. Al contrario, refuerzan y amplifican una lógica pedagógica donde prima lo inmediato, lo entretenido y emocionalmente satisfactorio. El desafío que enfrentamos es entonces doble: por un lado, reconocer críticamente estas configuraciones para no naturalizarlas acríticamente y, por otro, explorar alternativas pedagógicas que integren las posibilidades tecnológicas sin renunciar a la complejidad, el análisis profundo y la negociación colectiva.

1.2 Disputar la atención

La organización de la clase como espacio que modela formas específicas de atención –configurando un régimen atencional basado en la focalización, la concentración sostenida y la jerarquización de estímulos– está en disputa frente a la proliferación de pantallas.

En particular, los teléfonos inteligentes y las netbooks como artefactos permanentes en las aulas, con pantallas individualizadas y conectividad a Internet o Intranet, parecen desafiar significativamente la organización de las relaciones de poder/conocimiento en las aulas, y la gestión y el control centralizados por parte de las autoridades institucionales de la configuración del tiempo y el espacio. Considerar la posibilidad de separar un espacio para una tarea especial no solo es más difícil de realizar, sino que también se percibe cada vez como menos necesario (Dussel, 2018, p. 29).

La escuela emerge en un momento en que estaban cambiando las formas de atención y es protagonista de toda una pedagogía dedicada a enseñar cómo focalizar la atención. La herencia del modelo religioso en la escuela no solo es evidente en la forma en que organiza su estructura institucional, sino también en cómo gestiona la atención de sus estudiantes. En el ámbito religioso, tanto el diseño espacial como la figura del sacerdote cumplen la función específica de atraer y mantener la atención de los creyentes durante el sermón o la liturgia, garantizando así una concentración prolongada en el mensaje que se quiere transmitir. Esta misma dinámica fue adoptada por la escuela, donde la figura del docente se coloca en el centro del aula, ejerciendo control sobre la atención de los estudiantes y estableciendo así una relación desigual, en la que se espera que el alumnado reciba ordenadamente y con disciplina los contenidos impartidos. De esta manera, la escuela moderna quedó configurada como una institución regulada por el Estado, dedicada a ordenar estrictamente el tiempo, el espacio y el cuerpo de los estudiantes bajo criterios de disciplina y productividad, lo que redujo las posibilidades de acción autónoma de los sujetos, tanto dentro del entorno escolar como en su interacción con la sociedad. Este proceso también implicó redefinir lo que se consideraba un conocimiento válido, imponiendo un modelo

único de escolarización y desplazando otras experiencias educativas diversas que coexistían antes de la consolidación del sistema escolar moderno.

Hoy, esos regímenes de atención se ven fragmentados y dispersos; expresan una profunda ruptura en los modelos de gestión de lo que acontece en la clase.

Dentro de las aulas, la dinámica que se observa es que los estudiantes suelen estar mirando sus pantallas o están concentrados en sus actividades, y atienden alternativamente a sus focos de interés y lo que plantea el docente; se produce así una atención flotante y dispersa que se activa ante ciertos disparadores. Aunque es claro que el ideal de atención completa y profunda nunca fue más que una ilusión (Crary, 2008), en las nuevas condiciones infraestructurales de la cultura puede señalarse una dispersión aún mayor. La individualización de las pantallas que traen las netbooks y los celulares, junto con el uso extendido de auriculares para crear climas sonoros propios, muestran un quiebre con la secuencia y linealidad que imponía el orden de la clase simultánea, y una apertura a un tipo de organización más personalizada que, pese a todas las promesas, no siempre logra constituir eficazmente un buen entorno de trabajo, y tampoco parece aprovechar las ventajas del trabajo presencial común (Dussel & Trujillo 2018:17).

Si prestar atención estuvo configurado históricamente en la escuela a la concentración en un solo foco, al tiempo detenido y dedicado de estudio, al traer algo cerca para desmenuzarlo, rumiarlo y analizarlo con tiempo, las nuevas formas de atención parecen tener que resolver la vertiginosidad, dispersión, multiplicidad, etcétera. La presencia de múltiples pantallas incrementa las disputas por una atención enfocada en un punto central, como pretendía ser el pizarrón y la figura del maestro en el centro. Por su parte, los discursos críticos respecto de las prácticas homogeneizantes de la escuela potenciaron la necesidad de atender los intereses singulares de los estudiantes, promoviendo la atención a la diversidad y singularidad. Estas pedagogías de lo diverso, lo entretenido y lo activo, junto con la

omnipresencia de los medios en las aulas desde el imperativo de la innovación tensionan de manera controvertida las condiciones de dar clase hoy.

1.3 Hacer tareas

En este caso, elegimos detenernos en la figura del estudiante y la pregnancia de las didácticas contemporáneas que interpelan a los docentes sobre el valor del diseño de la actividad, donde lo activo queda asociado, casi exclusivamente, al estudiante “que produce” tareas: realiza murales digitales, edita videos, participa en redes sociales, saca fotografías, publica en blogs, diseña presentaciones, etcétera. Como advierte Meirieu (2016), las discusiones sobre los métodos activos son de larga data en la didáctica. Se discuten las tradiciones que ponderan la acción por sí misma, puesto que no cualquier actividad supone un desafío profundo para el aprendizaje.

La formación a lo largo de toda la vida que, sin embargo, todos reivindicamos, todavía sigue siendo, en gran medida, una ficción: sometida al principio de la ganancia rápida, sobre la inversión, esa formación se focaliza en el saber hacer operativo (las famosas llamadas competencias) en detrimento de los aprendizajes nuevos, de las aperturas culturales y de una verdadera formación ciudadana (Meirieu, 2016, p. 45).

Una forma de pensar este lugar de las tareas con medios digitales es cuando desde las propuestas se incluyen con una pretensión didáctica de interesar a los alumnos y comprometerlos con la actividad. Por ejemplo, las filmaciones viralizadas sobre estudiantes que diseñan un video que reconstruye, de modo ficcional, un posible diálogo que podría haber sucedido si los próceres de la Revolución de Mayo hubieran tenido redes sociales. Existen varias versiones viralizadas, con el uso de WhatsApp y Facebook, disponibles en la web. Frente a estas producciones, cabe preguntarse: ¿qué contenidos de la historia aprendieron estos estudiantes?, ¿hasta qué punto podemos ficcionalizar hechos históricos para hacerlos divertidos?, ¿cuánta rigurosidad sobre lo acontecido en aquellos tiempos puede mantenerse en un soporte como este?, ¿cuáles son los saberes que recordarán los estudiantes sobre esa experiencia? Seguramente, los estudiantes se divirtieron, se esforzaron, estuvieron atentos, trabajaron en grupos y hasta respetaron algunos datos

históricos, pero, ¿comprendieron la complejidad de ese proceso revolucionario o lo consumieron como cualquier otro contenido mediático?

Otro desafío que estamos atravesando en la realización de tareas en el nivel superior, sobre todo en aquellos ejercicios domiciliarios o basados en la modalidad combinada, es el uso de aplicaciones de IAG² (ChatGPT, Meta AI, Gemini, entre otras), hoy ampliamente extendidas entre los estudiantes. Podría decirse que, así como su uso se ha expandido rápidamente en las prácticas educativas, también se ha incrementado de manera sostenida la producción de investigaciones, artículos, libros, propuestas de formación y diversos discursos académicos que analizan las implicancias, derivas, riesgos y promesas de la IAG en el ámbito educativo. Estas expresiones veloces, abundantes y sobreestimadas son parte del mismo fenómeno y hacen difícil su comprensión. En este sentido, no pretendemos ahondar en ese territorio, solo proponemos traer las conversaciones y debates que vivimos a diario en las aulas para pensarlas en relación con las tareas escolares. ¿Qué pensamientos y conocimientos promovemos en la interacción con la IA? ¿Qué márgenes tenemos para movernos en el terreno confuso e incierto de la IA en la realización de tareas? ¿Qué significa hacer usos críticos de la IA? ¿Alcanza con ser un estrategia en el uso de *prompts*?, etcétera.

Dussel (2017) –antes de la IA, pero frente a los desafíos de los medios digitales en las clases– nos invitaba a repensar el lugar del estudiante siempre activo, desde un lugar que se atreva a reinventar nuevas formas escolares para incluir las herramientas digitales en la escuela. Nos interpelaba con volver a traer ciertas formas *tradicionales* de dar la clase para investirlas de las preocupaciones que, hoy, nos convocan para dar la clase. Por lo tanto, se planteaba la necesidad de volver a pensar el acto de hablar en las clases, hacer circular la palabra, explicar, narrar, contar y construir, oralmente, un ambiente colectivo. En este espacio oral, el acto de la escucha es central. Escuchar a nuestros alumnos y enseñarles a escuchar entre ellos se vuelve una necesidad en este tiempo contemporáneo, saturado de sonidos y de velocidad. En este sentido, reivindicar los tiempos del silencio y la escucha deberían ser actividades que estén incluidas en nuestras planificaciones.

Dussel también mencionaba el valor de volver a traer a las clases los ejercicios de lectura y escritura. Leer en clase, con un tiempo detenido, leer en voz alta en grupo, leer entre

[2] Es importante señalar que no abordaremos en profundidad los dilemas y desafíos que hoy están provocando las IA en la enseñanza, sino traemos algunas repercusiones que hacen al sentido al presente artículo.

todos y detenernos para comentar parecen ser permisos que no nos estamos atreviendo a darnos.

Quizás este tipo de actividades en clase puedan habilitar espacios de conversación con los estudiantes sobre la tendencia a resolver todas las tareas con la IA evitando usos clandestinos y promoviendo conversaciones públicas sobre las estrategias de uso que están construyendo. Quizás, habilitar los tiempos de lectura, escritura y escucha en clase articulando momentos de trabajo individual, grupal, en conjunto con IA y sin ella habilite registros colectivos que favorezcan usos reflexivos y estratégicos.

La velocidad y la tendencia a consumir los contenidos de clase –el docente que vomita y el estudiante que deglute, con lo burda que resulta esta metáfora–, como si se tratara de un local de comidas rápidas, donde todo tiene que ser veloz, divertido, fácil, instantáneo, nos desafían a encontrar nuevas formas escolares que promuevan el estudio del mundo que propone la escuela. En relación a ello, Dussel (2017) plantea: “La cuestión parece referir a cómo traer el cuerpo en la palabra, como volver a dotarla de vida, de capacidad de conmoción y de afectación, de intercambio, para abrir una experiencia sensible de conocimiento” (p. 62). Sin embargo, a pesar de profundas y honestas intenciones, las cosas no suceden, siempre, como hubiéramos querido.

2. Escenas de enseñanza de nivel superior que buscan resistir a los imperativos de las pedagogías contemporáneas usando la IA en sus clases

Escena 1: ChatGPT Pensamiento matemático en segundo año de un profesorado de nivel inicial en la localidad de Cruz del Eje, Córdoba.

Escena 2: Character.ai Sensibilizar en el marco de un Seminario de Ruralidad en primer año de un profesorado de nivel primario en la localidad de Noetinger, Córdoba.

Escena 3: Notebooklm Trabajo con múltiples fuentes, validación de saberes y autorías en el espacio de Práctica docente de cuarto año en un profesorado de artes visuales en la localidad de San Francisco, Córdoba.

En el siguiente material interactivo se sistematiza el recorrido por las escenas de enseñanza reconstruyendo las preocupaciones de las docentes, las razones de la

elección de las herramientas, algunas tareas de los estudiantes, desafíos de cada experiencia y el lugar de los conocimientos.



Material interactivo:

<https://view.genially.com/689249bd21df43e02ec95f1c/interactive-content-casos-ateneo>

Las tres escenas presentadas ocurrieron durante 2025 y fueron iniciativas de las docentes que, según relatan, surgieron de su ejercicio de estar atentas a lo que acontece en el aula, de sus búsquedas por acercarse a sus estudiantes y de sus preocupaciones pedagógicas en la formación docente. Aparecieron casi como un *gesto natural*, poco planificado. Ninguna de ellas desarrolló propuestas de formación específicas para aprender a usar la IA en el aula, sino que fueron explorándola a partir de sus curiosidades e intereses. Tampoco se consideran a sí mismas expertas en tecnologías. En sus escuelas no siempre cuentan con conectividad ni sus estudiantes disponen necesariamente de computadoras para llevar a clase. La modalidad combinada de los IFD introduce rasgos interesantes en la organización del trabajo pedagógico de estas docentes, aunque no de manera causal: no es la modalidad la que las lleva a pensar la integración de la IA en sus clases, pero sí contribuye a organizar los tiempos de trabajo.

A continuación, analizamos las escenas a partir de las búsquedas comunes y de los puntos en que se diferencian, lo que permite un ejercicio analítico organizado en torno a dos categorías desde las cuales las propuestas resisten:

- Ponderar el trabajo con los conocimientos
- Ponderar el tiempo de trabajo compartido y la conversación sobre lo común

2.1 Ponderar el trabajo con los conocimientos como gesto de resistencia

Colocar el trabajo con los conocimientos en el centro de la tarea de enseñanza puede parecer una obviedad; sin embargo, este argumento ha sido profundamente desafiado por discursos pedagógicos que, a lo largo de la historia y en sintonía con sus contextos, fueron señalando la necesidad de repensar los modos en que la escuela asumía esta tarea. Desde las teorías pedagógicas enciclopedistas, que ponderaban la lección magistral como único modo legítimo de trabajo con los conocimientos en las escuelas hasta nuestros tiempos, hemos transitado variados y profundos debates (muy acalorados, en varias ocasiones) que, desde diversos campos disciplinares además del pedagógico –como el filosófico, el epistemológico y el psicológico– han ido problematizando el lugar de la escuela como único espacio legítimo para la transmisión de los conocimientos sobre el mundo.

A estos debates se suman los desarrollos tecnológicos y la profunda transformación sociotécnica que despliegan en los procesos de producción, circulación, difusión y creación de saberes. Cada tecnología –desde la imprenta, el cine, la radio, la televisión, Internet y hoy la IA– ha interpelado a la escuela en su relación con el trabajo con los conocimientos. Desde las formas de archivar los saberes –la linealidad de los libros o la multimedialidad de la web–, los lenguajes utilizados –la palabra escrita, imágenes, sonidos, lo audiovisual, etc.–, la interacción que proponen –desde lo más rudimentario hasta las formas inmersivas más sofisticadas–, las formas de distribución –donde la digitalización define formas singulares para la circulación, duplicación y creación de contenidos por parte de los usuarios–, etcétera. Una dimensión central de este proceso será, además de la digitalización, la automatización de datos que, junto a la gran capacidad de cómputos y las big data, generan las condiciones para la expansión de la Inteligencia artificial. Estas tecnologías intervienen en los modos de recordar, de capturar el pasado, de archivar, de narrar la experiencia presente, por tanto, de imaginar el futuro. En este sentido, son parte de los procesos de comprensión del mundo y del trabajo con los conocimientos en cada una de las clases que dictamos.

¿Qué otras reflexiones traen las inteligencias artificiales a estos escenarios socio-técnicos? Sadin (2020) habla del surgimiento de un nuevo régimen de verdad que se caracteriza por los siguientes rasgos:

A largo plazo, está destinado a relacionarse con la casi totalidad de los asuntos humanos y a ejercerse en toda circunstancia. Proviene, en cada campo de aplicación, de una fuente única, eliminando de facto el principio de una aprehensión plural de las cosas. Se inscribe principalmente en una lógica de tiempo real, revelando estados de hecho en el momento mismo en que esos hechos tienen lugar, impulsándonos en consecuencia a actuar dentro del menor lapso posible y deslegitimando el tiempo específico del análisis humano. Se le asigna un estatuto de autoridad inducido por una eficacia que aumenta sin descanso, paralizando desde la base toda pretensión de contradicción. Finalmente, se relaciona únicamente con un espíritu utilitarista que responde principalmente a objetivos de optimización así como a intereses privados (Sadin 2020: 96).

Sadin denomina este nuevo régimen la *aletheia* algorítmica, donde deja de tener valor la deliberación, la duda, la ambigüedad que son parte inherente de los procesos históricos de construcción social del saber. Se ponderan los saberes eficientes, efectistas, útiles, simples y aplicables. Esta idea de saber se asocia lo que Dussel y Ferrante advierten en su investigación:

En las prácticas de estudio con medios globales conectivos, los estudiantes despliegan una serie de prácticas que, de modo inadvertido, tienden a estar reguladas por los protocolos de las plataformas y las prácticas de los usuarios antes que por el currículum escolar o por las pedagogías de sus docentes (Dussel & Ferrante 2022:17).

¿De qué manera estos rasgos del saber contemporáneo tensionan el trabajo con los conocimientos en las clases? ¿Cómo se tensiona la idea de autoridad algorítmica generalizable, inmediata, confiable, útil e irrefutable con la autoridad del saber escolar? ¿Cómo se articula el tiempo de estudio como trabajo que supone esfuerzo con la tendencia a lo rápido, fácil y útil? ¿Cuánta de esta regulación de los medios incide en los modos de dar clases?

En la escena de enseñanza de Pensamiento Matemático, la docente observa que sus estudiantes resuelven el ejercicio con procedimientos que ella no había enseñado, mediante formas de resolución poco intuitivas que, además, las propias estudiantes no podían explicar. Decide conversar la situación, y las estudiantes reconocen que habían usado ChatGPT para resolverla. Frente a esto, la docente les propone nuevos ejercicios en los que la carga cognitiva recayera nuevamente en ellas. Partiendo de la hipótesis de que, hasta ese momento, la IA no podía leer gráficos, les mostró los posibles errores de razonamiento. Además, sugirió invertir el orden de uso de la herramienta: no emplearla para resolver las situaciones problemáticas, sino para ayudar a las estudiantes a diseñar problemas que cumplieran con los parámetros de resolución planteados por la docente. Según la docente y las propias estudiantes, este abordaje ayudó a superar cierta predisposición frecuente en la formación inicial: el temor con que muchas se enfrentan a los contenidos matemáticos, bajo la idea de que no serán temas centrales en su futuro ejercicio profesional. Sin embargo, persisten dudas respecto de la profundidad de los contenidos que efectivamente se pudieron trabajar y de la capacidad de reflexión sobre ellos, al estar atravesados por la fuerza con que las IA tienden a resolver, facilitar, simplificar y restar densidad. Una pregunta interesante es si esa inclinación a la simplificación proviene únicamente de la velocidad y el vértigo de las tecnologías digitales, o si forma parte de un proceso más amplio y prolongado que viene marcando a la formación docente en general. Lo cierto es que esta docente busca, insiste y asume el desafío de volver a colocar la especificidad de su campo disciplinar en el centro de su tarea de enseñanza.

En la escena de enseñanza del seminario de Ruralidad de primer año, la docente se muestra preocupada por las trayectorias de las estudiantes, su cuidado y acompañamiento, entendidos como gestos estructurantes de la modalidad. La ruralidad, en tanto modalidad, se define precisamente por el acompañamiento de las trayectorias y el seguimiento singular de cada estudiante. La utilización de la herramienta Character.ai se presenta como una excusa para generar sentido de pertenencia con el IFD (el personaje creado lleva el nombre de la intelectual que identifica al instituto, Victoria Ocampo), al mismo tiempo que busca cautivar a través del efecto seductor de la tecnología. La docente asume en su clase un compromiso profundo con materializar lo que denomina la didáctica de la ruralidad, centrada en los modos de movilizar a los estudiantes, romper estereotipos y desafiar las formas convencionales de trabajo con el conocimiento. En este marco, encuentra en las tecnologías digitales opciones de alto impacto para alcanzar sus objetivos. Queda pendiente reflexionar sobre la durabilidad de esta implicancia emocional que la docente considera valiosa. ¿De qué manera recupera este rasgo de la modalidad, que ella propone como objeto de conocimiento? ¿Qué reflexiones quedaron abiertas en torno a la vida de Victoria Ocampo, a la historia del instituto y a la herramienta de IA utilizada, con sus posibilidades y limitaciones?

En la escena de enseñanza de Práctica Docente IV, la docente advierte que sus estudiantes también utilizan inteligencias artificiales, aunque esa no es la razón que motiva su decisión pedagógica. Reconoce en la herramienta NotebookLM una potencialidad que da continuidad a una modalidad de trabajo ya instalada, vinculada al trabajo con múltiples fuentes. Desde su perspectiva, resulta central en este espacio de formación que las y los estudiantes sean capaces de diseñar propuestas de enseñanza que se encuadren en los marcos políticos (leyes de educación nacionales y provinciales), en los lineamientos curriculares –especialmente en el contexto de un nuevo diseño curricular como el que atraviesa actualmente la provincia de Córdoba–, además de las consideraciones disciplinares propias del contenido a enseñar. La herramienta le permite realizar lecturas detenidas de los documentos, respetar el lenguaje técnico-pedagógico de los marcos legales, procesar grandes volúmenes de información y establecer cruces entre distintos textos. El ejercicio que propone a sus estudiantes no es simplificar ni hacer más corto el trabajo, sino ofrecerles atajos para apropiarse de una dimensión central del oficio docente que es conocer los marcos pedagógicos y políticos que regulan la tarea de la enseñanza. Se detuvo en ejercicios analíticos de comparación, de relación, de búsquedas de coherencias que permiten definir la enseñanza como práctica política y pedagógica. Considera que el tiempo invertido deja una habilidad de pensamiento, análisis que contribuye a la lectura detenida de múltiples fuentes.

Queda abierta la pregunta acerca de si el oficio de lectura, relectura y cruce de fuentes y bibliografía que la docente busca transmitir a sus estudiantes es realmente trasladable al manejo técnico de la herramienta. ¿Cómo se aprende a gestionar el intercambio y a construir *prompts* precisos que permitan captar las sutilezas en el cruce de información? ¿El trabajo con múltiples fuentes –que remiten a marcos políticos, ideológicos y epistemológicos diversos– se reduce únicamente a la dificultad de leer muchas páginas?

2.2 Ponderar el tiempo de trabajo compartido y la conversación sobre lo común como resistencia

Desde algunas pedagogías se promueve la integración de medios digitales en la enseñanza, destacando su potencial para responder a los ritmos y tiempos individuales. Estos rasgos han ingresado a los discursos pedagógicos contemporáneos con un énfasis ampliamente celebratorio. Sin embargo, resulta oportuno detenernos a reflexionar sobre el valor de lo común como una oportunidad para el encuentro colectivo. Dussel (2014) plantea:

Ese trabajo que hace (o debería hacer) la escuela es el que permite expandir y enriquecer los lenguajes que cada uno trae, y también el que permite que haya algo común, aunque más no sea un lenguaje para la conversación y el debate. A través de esas operaciones, la escuela se constituye en una institución importante para la producción de la cultura común y

para la organización de la vida pública. Que en la modernidad, esta vida pública haya sido pensada como una esfera homogénea y homogeneizante no quiere decir que no sean posibles articulaciones diferentes; de la misma manera, la ocupación de lo común, por un canon cultural uniforme y conformista, no quiere decir que toda idea de lo común deba ser abandonada (Williams, 2008). Considero que la escuela y su promesa de conformar un “común” es otro aspecto que convendría valorar política y estratégicamente en esta época (p. 80).

Este planteo pone en el centro de la escena la discusión sobre la responsabilidad de la escuela en la construcción de lo común. En este sentido, lo común no remite necesariamente a una tendencia homogeneizante que arrasa con la singularidad; por el contrario, en un contexto avasallado por la lógica del mercado, el debilitamiento de lo común parece convertirse en una de sus mayores fragilidades, lo que vuelve más urgente que nunca reivindicar la escuela –y el dar la clase– como lugar de lo común.

Lipovetsky (1986) planteaba que “la vida de las sociedades contemporáneas está dirigida desde ahora por una nueva estrategia que desbanca la primacía de las relaciones de producción en beneficio de una apoteosis de las relaciones de seducción” (p. 19). De este modo, según el autor, la seducción como mecanismo de organización de las sociedades contemporáneas implica un discurso que enarbola la libertad de elegir, cada vez más, entre una multiplicidad de objetos de consumo. Es decir, alude a un proceso sistemático que supone un:

escenario destinado a ocultar la abyección de las relaciones comerciales, porque, si no, sería remitirla solamente a un consumo de objetos y de signos artificiales. Implica una acción permanente de instalación del engaño allí donde existe, ante todo, una operación reiterada de personalización, dicho de otro modo, de atomización de lo social (Lipovetsky, 1986, p. 21).

Siguiendo las palabras del autor, esta sensación de libertad reivindica la primacía de la individualidad, donde “la seducción es destrucción *cool* de lo social por un proceso de aislamiento que se administra ya no por la fuerza bruta o la cuadrícula reglamentaria, sino por el hedonismo, la información y la responsabilización” (Lipovetsky, 1986, p. 26).

Este abismo de lo individual nos despoja de lo social y nos seduce con ideas de libertad frente a una domesticación solapada, cuya máxima expresión se manifiesta en los discursos que circulan a través de los medios digitales. Las promesas de las inteligencias artificiales se basan en los intercambios individuales adaptados a nuestras necesidades, siempre de modo complaciente y disponibles de manera indefinida y permanente.

Algunos de los modos en que parecen presentarse estas tensiones en el momento del dar la clase se vinculan con discursos pedagógicos que ponderan el despertar del interés de los estudiantes como vía para motivarlos, junto con la promesa de los medios digitales de garantizar una motivación plena. Frente a la preocupación histórica por despertar el deseo de los estudiantes por el estudio, Meirieu (2016) propone desplazar esta cuestión de una mirada individual o psicológica hacia una perspectiva política y cultural:

Hay que comprender la transmisión escolar como un diálogo permanente entre el sujeto y la cultura: es el esfuerzo por enlazar a ambos a fin de construir, en cada individuo, ese continuum experimental que, al mismo tiempo, prolonga los deseos, intereses y experiencias en saberes elaborados y, a través de estos, le permite reelaborar sus deseos, intereses y experiencias (p. 72).

En este sentido, Meirieu (2016) advierte que la mayor dificultad radica en “motivar” a quienes parecen no estar incluidos en el proyecto de cultura que la contemporaneidad promueve. Frente a ello, las propuestas que pretenden estimular el interés de los estudiantes desde un sentido procedimental de los saberes (por ejemplo, sumar y restar para poder hacer compras en el supermercado) encuentran su límite en aquellos saberes más abstractos, filosóficos, políticos, que no poseen derivaciones directas en las prácticas cotidianas, lo que contribuye a ver-

siones simplificadas del conocimiento. Además, Meirieu (2016) plantea la necesidad de vincular el deseo al saber, al disfrute del pensamiento:

Pero para lograrlo, hace falta que el adulto que está al frente del aula tome la posta de la promesa institucional: a él le corresponde encarnar, en su comportamiento de educador, el placer de investigar y la alegría de conocer. A él le corresponde resaltar las satisfacciones que procura el trabajo intelectual, así como también atestiguar la felicidad que uno encuentra en la aventura de los saberes (p. 83).

Desde esta perspectiva, una pista relevante para explorar los modos de “interesar” al otro se vincula con el propio deseo e interés del docente, así como con la posibilidad de construir un tiempo común que involucre al colectivo. Las palabras de Dussel (2017) permiten profundizar esta idea cuando se plantea la enseñanza como:

un reordenamiento no coercitivo, una persuasión, un trabajo que pasa más por nutrir (alimentación, incremento) que por coleccionar; un trabajo sobre los deseos, sobre los afectos, un espacio que no se define principalmente desde un contenido a dominar, sino desde una posición subjetiva de ir hacia otro lado (p. 58).

Las tres escenas de clase compartidas priorizan la conversación, la construcción colectiva, el ida y vuelta entre el trabajo individual y el tiempo de la clase como espacio de revisión y análisis. En este sentido, la modalidad combinada aparece como una oportunidad. En el caso de ChatGPT, el tiempo asincrónico se destina a explorar y producir, mientras que el momento presencial se utiliza para compartir, analizar y revisar las producciones. En el caso del bot de Victoria Ocampo, la herramienta se trabajó en clase presencial y la tarea individual consistió en compartir producciones en un grupo de WhatsApp. Finalmente, con NotebookLM, el aula virtual ofreció un espacio-tiempo para compartir materiales adicionales, como los podcasts que las y los estudiantes produjeron a partir del trabajo con las fuentes. Podría pensarse que, en estos casos, la modalidad combinada contribuye a expandir el tiempo de trabajo colectivo en clase, favoreciendo aquello que parece ser una preocupación central de las docentes: la conversación y el encuentro con otros. Las tres escenas, por su parte, involucran a docentes atentas a traer la conversación al aula, asumir los riesgos de trabajar con IA y vincular estas herramientas con sus campos de enseñanza. Todas se muestran entusiasmadas, comprometidas y dispuestas a compartir sus experiencias, aun reconociendo que pueden ser revisadas, mejoradas y enriquecidas. Quedan abiertas, no obstante, algunas preguntas en torno a las tensiones entre el entusiasmo y la posibilidad de trabajar en profundidad con los conocimientos; entre la tendencia a producir en clase y el carácter resolutivo de las inteligencias artificiales; entre el tiempo que demanda estudiar, leer y comprender los contenidos y las soluciones rápidas, simples y predigeridas que estas tecnologías tienden a ofrecer.

Para cerrar

Las escenas aquí recuperadas muestran que las inteligencias artificiales en las aulas de formación docente no se presentan bajo la forma de una revolución abrupta, sino como un conjunto de prácticas exploratorias, receptivas de su entorno y, en cierto punto, improvisadas. Siguiendo a Dussel (2017, 2018, 2019), dar clase en aulas digitalizadas presenta rasgos que hoy parecen naturalizarse frente a la expansión de la IA generativa: el borramiento de los límites temporales institucionales; la tendencia a la autoorganización estudiantil en actividades grupales; una preeminencia de pedagogías de la actividad, lo experiencial y lo afectivo; el desdibujamiento de las categorías clásicas de apertura, desarrollo y cierre; el protagonismo de las tareas de gestión de grupos, recursos y espacios por sobre la conversación colectiva; y la priorización de intereses individuales y evidencias de tarea en detrimento de los espacios comunes de palabra.

Lo novedoso no reside tanto en la herramienta en sí, sino en que estas tecnologías tensionan viejas disputas pedagógicas: la centralidad del trabajo con los conocimientos, el valor de lo común y de la conversación y la necesidad de desacelerar para abrir un tiempo de estudio compartido.

Las inteligencias artificiales introducen lógicas de simplificación, inmediatez en la respuesta, individualización y popularidad algorítmica. Sin embargo, estas características se presentan envueltas en interfaces amigables, complacientes e intuitivas desde lo técnico, lo que, sumado a la velocidad vertiginosa de sus procesos de desarrollo y expansión, configura escenarios particularmente opacos para su comprensión crítica. En este contexto, comenzamos a naturalizar su uso: seleccionamos aplicaciones preferidas, generamos hábitos cotidianos en torno a ellas y se instala un consenso público que legitima su incorporación. Dicho consenso suele presentarse bajo la forma de un uso crítico, en el que se afirma que se validan las respuestas porque “sabemos que alucinan”, aunque esa afirmación muchas veces funcione más como gesto retórico que como práctica efectiva de problematización.

Lo que está en juego, entonces, no es decidir si usamos o no IA en la enseñanza –porque, al parecer, ello no depende exclusivamente de la decisión del docente–, sino cómo construimos formas para que estas tecnologías puedan convertirse en objeto de estudio y no simplemente atajos para resolver tareas. La pregunta que queda abierta es si podremos construir formas escolares que no se dejen colonizar por la lógica de la velocidad y la simplificación, sino que habiliten la pausa, la lectura, la conversación y el trabajo con los conocimientos como bien común. Porque lo que está en disputa no es la novedad tecnológica, sino la posibilidad de que la escuela siga siendo un espacio para pensar juntos el mundo.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2022). Darlo todo: La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI. En L. Anapíos & C. Hammerschmidt (Coords.), *Política, afectos e identidades en América Latina* (pp. 383-404). CLACSO.
- Abramowski, A. (2025). La narrativa romántico-sentimental y las pedagogías afectivo-emocionales: Diálogos entre pasado y presente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 11-35. <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.001>
- Chartier, A.-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.
- Corral, L. (2021, junio). *A propósito del concepto de escena* [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Litoral].
- Crary, J. (2022). *Scorched: Beyond the digital age to a post-capitalist world*. Verso. (Obra original publicada en inglés).
- Dussel, I. (2014). Usos del cine en la escuela: Una experiencia atravesada por la visibilidad. *Estudos da Língua(gem)*, 12(1), 77-100.
- Dussel, I. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza en los posgrados universitarios. *Revista de Ensayos*, 2(5), 53-75.
- Ferrante, P., & Dussel, I. (2022). YouTube como infraestructura educativa: Alineamientos y desacoples entre los medios digitales conectivos y las prácticas escolares. *Voces de la Educación*, Extra 5, 165-196.
- Dussel, I., & Roldán, P. (2023). Nuevos escenarios escolares: Saberes, haceres y artefactos en las experiencias socioeducativas con medios digitales. En A. Fontana & B. Briscioli (Comps.), *Pedagogía de las experiencias socioeducativas* (pp. 11-19). Ministerio de Educación de la Nación.
- Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, (Número especial), 142-178.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Rancière, J. (2014). *El método de la igualdad: Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zambuyan*. Nueva Visión.
- Rancière, J., & Jdey, A. (2018). *La méthode de la scène*. Lignes.
- Roldán, P., Frencia, V., & Sourenian, S. (2024, mayo). *Escenas de estudio con medios digitales*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Sadin, É. (2020). *Inteligencia artificial o el desafío del siglo: Anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra Editores.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). ¿Qué es lo escolar? En *En defensa de la escuela: Una*

cuestión pública. Miño y Dávila.

Sorondo, J., & Abramowski, A. (2024). La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. En H. Monarca (Coord.), *Regímenes de verdad en educación* (pp. 104–125). Dykinson / CLACSO.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno.

Cita sugerida: Roldán, P. (2025). Escenas de enseñanza con inteligencia artificial: relatos desde la formación docente. *Investiga+*, 8(8), 32-58. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/8>