

**Título:** Reflejos y profecías: inteligencias artificiales y prácticas docentes en disputa

**Seudónimo:** El perro de Pavlov

### Resumen

La irrupción de la inteligencia artificial generativa en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza universitaria, ha sido rápida, celebrada y escasamente interrogada. Este ensayo propone una lectura crítica de esa incorporación desde una doble metáfora: los espejos, que devuelven y reproducen modelos pedagógicos tradicionales, y los oráculos, que anticipan soluciones automatizadas sin contexto ni debate. A partir del concepto de *sesgo pedagógico*, se analiza cómo estas herramientas encarnan configuraciones implícitas sobre qué significa enseñar, aprender y evaluar. Se examinan también los *imaginarios sociotécnicos* que moldean la forma en que la IA interviene en la educación, muchas veces bajo la apariencia de neutralidad técnica. Frente a este panorama, se sostiene la necesidad de reponer el posicionamiento pedagógico como brújula y condición para una integración situada, ética y crítica de la IA en las prácticas docentes. Enseñar en tiempos de algoritmos exige algo más que eficiencia: exige sentido.

### Palabras claves

inteligencia artificial generativa – sesgo pedagógico – enseñanza – imaginarios sociotécnicos – formación docente

### Introducción

Algo inquietante sucede cuando una herramienta tecnológica responde con solvencia a una tarea docente: planifica, propone actividades, evalúa, organiza. Y lo hace —aparentemente— sin titubeos, sin demora, sin preguntas. En los últimos tiempos, la inteligencia artificial generativa ha comenzado a formar parte de las prácticas de enseñanza con una velocidad inusual, desacompasada respecto de los tiempos que suelen requerir las transformaciones pedagógicas. Pareciera que allí donde la reflexión didáctica avanza con cautela, la novedad tecnológica se instala con urgencia.

Este ensayo propone detenerse ante esa asimetría. No para oponer la educación a la tecnología, ni para idealizar un pasado sin algoritmos, sino para preguntarse qué está en juego cuando las decisiones pedagógicas comienzan a automatizarse. ¿Qué concepción de enseñanza se proyecta cuando una herramienta genera actividades sin conocer a quienes van dirigidas? ¿Qué noción de aprendizaje se presume cuando la personalización se promete como atributo técnico? ¿Qué saberes docentes quedan en segundo plano cuando se busca eficiencia en lugar de sentido?

Para explorar estas preguntas, voy a recurrir a una doble metáfora: los *espejos* y los *oráculos*. La primera alude al modo en que la IA refleja —y a menudo amplifica— modelos pedagógicos tradicionales o prácticas instaladas (incluso sin un modelo pedagógico que las sustente), devolviendo imágenes que nos resultan familiares pero que tal vez ya no deberían serlo. La segunda remite a su capacidad de anticipar respuestas, de ofrecer certezas allí donde debería haber dudas, debate, elecciones. Entre esos dos polos —reflejo y profecía— se disputa hoy el lugar del posicionamiento pedagógico.

Lejos de tratarse de una cuestión técnica, la incorporación de estas herramientas plantea interrogantes profundamente educativos. Este ensayo se propone pensar algunos de ellos, con

el propósito de contribuir a una integración crítica, situada y reflexiva de la inteligencia artificial en las prácticas docentes contemporáneas.

### **El espejo que devuelve lo ya enseñado**

El uso de herramientas de inteligencia artificial en la enseñanza despierta, con frecuencia, una mezcla de fascinación y alivio: planificaciones automáticas, actividades listas para usar, materiales bien redactados en pocos segundos. Esta disponibilidad inmediata, que en apariencia facilita la tarea docente, plantea sin embargo una pregunta que rara vez se formula: ¿desde qué mirada sobre la enseñanza se generan esas respuestas tan rápidas?

La metáfora del *espejo* permite interrogar esa escena. La IA no crea desde cero: reordena, reconfigura, reproduce. Lo que devuelve no es un reflejo neutro de nuestras prácticas, sino una versión amplificada de ciertos modelos pedagógicos que han sido históricamente dominantes. En ese sentido, el espejo no solo devuelve lo que somos, sino lo que ya fuimos y —en muchos casos— lo que estamos intentando dejar atrás.

Distintos análisis han mostrado que estas herramientas tienden a generar propuestas de enseñanza centradas en la exposición, la transmisión de contenidos, la ejercitación individual y la evaluación basada en respuestas cerradas. Se privilegian secuencias lineales, actividades que buscan verificar, y ritmos de aprendizaje fragmentados y predecibles. En casi ningún caso aparecen sugerencias que promuevan la metarreflexión, el pensamiento crítico, la co-construcción del conocimiento o el trabajo con la incertidumbre.

Estas elecciones no son azarosas. Expresan lo que aquí denominamos sesgo pedagógico: una configuración implícita que organiza las propuestas de la IA según ciertas concepciones sobre qué significa enseñar, qué se espera que hagan los estudiantes, y cuál es el rol de quien planifica. Este sesgo no depende de la calidad del prompt ni se corrige simplemente afinando instrucciones. Está inscrito en los modelos de entrenamiento, en las decisiones de diseño, en los corpus que alimentan las respuestas.

Cuando una herramienta genera una clase “típica”, lo hace a partir de una idea también típica de la docencia: una que prioriza la claridad, la eficiencia, la previsibilidad. Lo preocupante no es la existencia de esa forma de enseñar, sino su presentación como estándar, como forma por defecto, como punto de partida incuestionable.

Esto se vuelve especialmente complejo en contextos donde la formación pedagógica ha sido limitada o se encuentra en segundo plano frente a la especialización disciplinar. En esos casos, el espejo se transforma en doble reflejo: por un lado, reproduce modelos de enseñanza tradicionales; por otro, confirma las concepciones previas de quienes consultan la herramienta. Se produce así un fenómeno circular: docentes con escasa o nula formación didáctica utilizan propuestas generadas desde supuestos tradicionales, las validan por su familiaridad y, sin saberlo, refuerzan esos mismos enfoques.

Este doble reflejo genera una zona de opacidad pedagógica particularmente preocupante. En el primer espejo, la IA reproduce modelos de enseñanza instalados: clases magistrales, ejercitación individual, evaluaciones cerradas. En el segundo espejo, los docentes reconocen esas propuestas como “naturalmente” pedagógicas porque coinciden con sus propias experiencias formativas. El resultado es un efecto de legitimación mutua: la herramienta valida lo que el docente ya creía, y el docente valida lo que la herramienta propone.

Lo inquietante de esta dinámica es que ambos espejos se presentan con la autoridad de lo evidente. La IA sugiere actividades que "obviamente" funcionan, y el docente las adopta porque "obviamente" se parecen a lo que conoce. En esa obviedad compartida se diluye la posibilidad del extrañamiento, de la pregunta, de la revisión crítica de los propios supuestos. El espejo deja de mostrar para confirmar; deja de reflejar para tranquilizar.

Así, lo que comenzó como una búsqueda de apoyo tecnológico puede convertirse en un mecanismo de conservación pedagógica encubierto, donde la innovación aparente oculta la reproducción de lo mismo.

Esta legitimación mutua se refuerza cuando las respuestas incorporan un lenguaje que simula innovación: "actividades dinámicas", "evaluación eficiente", "aprendizaje optimizado". Bajo esa retórica de mejora se esconde una visión instrumental donde los procesos se reducen a secuencias lógicas y los aprendizajes a resultados medibles.

Mirarse en este espejo sin distancia crítica puede llevar a una aceptación inadvertida de sus supuestos. El riesgo no está en que la herramienta se equivoque, sino en que acierte demasiado con modelos que ya conocemos, que ya naturalizamos, y que tal vez sea tiempo de revisar. Por eso, más que enseñarnos algo nuevo, la IA corre el riesgo de devolvernos exactamente aquello que ya enseñamos. Y en ese reflejo, es posible que no estemos viendo tanto el futuro de la educación, sino su pasado.

Pero la IA generativa no solo reproduce lo conocido. También promete algo más inquietante: la capacidad de anticipar, de resolver antes de que formulemos del todo el problema. Si el espejo nos devuelve nuestras falencias pedagógicas, existe otra dimensión que merece igual atención crítica: su función oracular

### **El oráculo que promete eficiencia**

Si el espejo representa la función reproductiva de la inteligencia artificial generativa —la repetición de lo ya conocido—, la figura del *oráculo* nos permite pensar otro aspecto complementario: la capacidad de anticipar respuestas, de ofrecer certezas sin preguntas, de proyectar soluciones antes de que el problema esté formulado del todo.

En el ámbito educativo, esta cualidad se traduce en herramientas que ofrecen “asistencia pedagógica” instantánea: planificaciones listas, rúbricas automáticas, secuencias didácticas que responden en segundos a consignas apenas esbozadas. La experiencia resulta —a primera vista— tranquilizadora. La respuesta llega clara, bien estructurada, con los términos adecuados. Se presenta como un resultado técnico, neutro, objetivo. Pero esa apariencia es precisamente lo que merece ser interrogado.

Como los antiguos oráculos, que hablaban desde un lugar de poder simbólico, estas herramientas también responden desde una posición construida: no desde la experiencia situada ni desde el vínculo con los estudiantes, sino desde arquitecturas técnicas entrenadas en grandes volúmenes de datos, bajo criterios de coherencia, utilidad y eficiencia.

Lo que está en juego no es únicamente el contenido de las respuestas, sino la forma en que se define lo que cuenta como “buena enseñanza”. Cuando una herramienta produce una clase “correcta”, ¿qué valores sostiene? ¿Qué prácticas prioriza? ¿Qué enfoques deja fuera de campo?

Para responder a estas preguntas es necesario comprender que estas tecnologías no operan en el vacío. Su diseño, entrenamiento y funcionamiento están atravesados por lo que llamamos imaginarios sociotécnicos: construcciones culturales y políticas que definen qué se espera de la tecnología, qué problemas se supone que debe resolver, y qué visión del mundo contribuye a reproducir.

En el caso de la educación, estos imaginarios tienden a asociar la mejora con la automatización, la personalización con la eficiencia, la enseñanza con la entrega de contenidos. Se proyecta una idea de sistema educativo flexible, abierto, escalable, que pueda responder rápidamente a las demandas cambiantes del entorno. La figura docente se desplaza del centro de la escena, mientras que la intervención técnica se presenta como garantía de calidad, innovación y adaptabilidad.

Este desplazamiento no es solo simbólico: tiene efectos concretos en las prácticas cotidianas. Cuando una herramienta ofrece una planificación "lista para usar", implícitamente sugiere que planificar es una tarea técnica, resoluble mediante algoritmos. Cuando genera una rúbrica "eficiente", presupone que evaluar es un problema de medición, no de construcción de criterios situados. Cuando propone "actividades personalizadas", reduce la personalización a variables cuantificables: ritmos, estilos, preferencias.

En cada una de estas operaciones, el oráculo no solo anticipa respuestas: define qué tipo de preguntas merecen ser formuladas. ¿Cómo adaptar el contenido al grupo específico? Se vuelve: ¿cómo optimizar la entrega de información? ¿Qué criterios usar para evaluar? Se transforma en: ¿qué indicadores medir? La reformulación es sutil pero decisiva: convierte problemas pedagógicos complejos en desafíos de ingeniería educativa.

Desde esta perspectiva, el oráculo no sólo responde: define qué vale la pena preguntar. Orienta las prácticas antes incluso de que las decisiones pedagógicas hayan sido pensadas. Al hacerlo, puede desplazar formas de enseñanza que requieren tiempo, diálogo, incertidumbre y reflexión situada. Esta lógica se consolida además a través de las múltiples publicaciones institucionales que reducen el uso de IA generativa a guías técnicas de prompts, reforzando una visión instrumental que incluye, entre otras cosas, aprender cómo pedirle que nos genere el prompt correcto de aquello que queremos producir .

Lo que preocupa aquí no es el uso de tecnología, sino la delegación acrítica de decisiones educativas. En escenarios donde el diseño didáctico es visto como un problema técnico — resoluble mediante herramientas automáticas—, la pedagogía se vuelve un asunto de ingeniería: se optimiza, se acelera, se automatiza. Y con ello se corre el riesgo de perder lo más específico de la tarea docente: el criterio, la contextualización, la construcción colectiva del sentido.

En este punto, conviene hacer una aclaración necesaria: señalar estas tensiones no implica rechazar el uso de herramientas de IA en la enseñanza. Por el contrario, el reconocimiento de sus potencialidades exige también identificar sus límites. No toda respuesta automatizada es pedagógicamente valiosa. No toda solución eficiente es didácticamente pertinente. La tarea docente no puede reducirse a seleccionar entre opciones ya generadas.

El desafío, entonces, no es solo técnico, sino epistemológico y ético. Enseñar en tiempos de IA implica discernir cuándo una respuesta facilita la comprensión y cuándo la reemplaza; cuándo una propuesta aporta y cuándo sustituye el trabajo del pensar. El oráculo, en

definitiva, puede ser un recurso útil, siempre que no deje de ser lo que es: un asistente, no un guía.

Entre la reproducción acrítica del espejo y las certezas automatizadas del oráculo, se configura un territorio en disputa que define el futuro de la práctica docente. No se trata ya solo de qué nos devuelven o qué nos anticipan estas herramientas, sino de cómo posicionarnos ante ellas sin perder lo específicamente pedagógico del acto de enseñar.

### **Docencia en disputa: entre automatización y posicionamiento ético**

Entre la repetición del espejo y las respuestas del oráculo, se abre un terreno de disputa que no es nuevo, pero que adquiere una urgencia particular en el presente: el lugar del posicionamiento pedagógico. Esa mirada, que no es solo técnico ni exclusivamente individual, condensa decisiones complejas que involucran conocimiento disciplinar, posicionamiento ético, lectura del contexto y sensibilidad frente a los procesos de aprendizaje.

La irrupción de la inteligencia artificial generativa en la educación no elimina ese posicionamiento, pero sí lo desafía. La aparente neutralidad de las propuestas que ofrece — formuladas con corrección gramatical, estructura clara y lenguaje técnico— puede eclipsar la necesidad de preguntarse por su pertinencia, por su sentido, por su adecuación a la realidad concreta de los estudiantes y docentes que la recibirán.

Este desplazamiento no ocurre de forma abrupta, sino muchas veces de manera sutil. Una planificación generada en segundos, una rúbrica sugerida automáticamente, una explicación que sintetiza en pocas líneas una noción compleja pueden parecer soluciones prácticas. Y lo son, en parte. Pero al mismo tiempo, pueden promover una lógica de delegación: en lugar de construir una propuesta desde las preguntas situadas, se elige entre alternativas ya enunciadas. El criterio, entonces, deja de ser una operación pedagógica para convertirse en una tarea de edición.

Frente a este escenario, es necesario recuperar la centralidad de la reflexión docente como práctica situada, no solo como competencia individual sino como construcción institucional y política. No se trata de rechazar la ayuda de las tecnologías, sino de reponer las condiciones para que esas herramientas puedan ser usadas de manera crítica, reflexiva y contextualizada.

Para que eso sea posible, se requiere —en primer lugar— formación pedagógica específica. La capacidad de valorar si una propuesta generada por IA es pertinente no depende de la familiaridad con la herramienta, sino de la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Formular un buen prompt implica, necesariamente, saber qué se quiere lograr, por qué, con quiénes, en qué condiciones. Y esa claridad no se alcanza por ensayo y error, sino por reflexión pedagógica incluso cuando esa reflexión sea parte del diálogo con la IA.

Pero no alcanza con formar individualmente a quienes enseñan. Se requiere también que las instituciones educativas generen condiciones que favorezcan la apropiación crítica de estas herramientas. Espacios de análisis compartido, instancias de acompañamiento, marcos éticos y pedagógicos claros. Es decir, una infraestructura de pensamiento que complemente la infraestructura tecnológica.

El riesgo de la automatización acrítica no es solo técnico: es epistemológico. Cuando las decisiones sobre qué enseñar, cómo evaluar y cómo organizar los procesos de aprendizaje son

externalizadas a sistemas automatizados, se corre el peligro de desdibujar la dimensión política de la enseñanza. Y con ello, de debilitar el papel de la educación como espacio de construcción colectiva, de problematización del mundo, de transformación social. Sin embargo, reconocer estos riesgos no implica adoptar una posición defensiva. La irrupción de estas tecnologías también abre oportunidades para revalorizar la pedagogía, explicitar los fundamentos que muchas veces se dan por supuestos y, en definitiva, disputar sentidos en torno a qué significa enseñar hoy. En lugar de aceptar sin más lo que la IA propone, podríamos empezar a preguntarnos qué es lo que no puede generar. Qué tipo de preguntas no responde. Qué tipo de vínculos no reemplaza. Qué formas de aprendizaje necesita todavía — y quizá siempre— de una mirada humana.

## Conclusiones

La incorporación de inteligencia artificial generativa en la enseñanza plantea desafíos que van mucho más allá de su uso técnico. A lo largo de este ensayo propusimos pensar esa irrupción desde dos figuras simbólicas: el espejo, que devuelve modelos pedagógicos ya instalados, y el oráculo, que ofrece respuestas sin preguntas, anticipando soluciones antes de que se formulen los problemas.

En ambos casos, el riesgo no reside tanto en la herramienta en sí, sino en la forma en que se la integra a las prácticas docentes: sin mediación, sin preguntas, sin criterio pedagógico. La eficacia de estas tecnologías puede volver invisible aquello que constituye el núcleo de la enseñanza: la toma de decisiones situada, la atención al contexto, el vínculo con quienes aprenden, la reflexión crítica sobre el sentido de lo que se enseña.

El concepto de *sesgo pedagógico* permite poner en cuestión la idea de que estas herramientas son neutras o adaptables a cualquier enfoque. Lejos de eso, incorporan visiones particulares sobre qué es enseñar, cómo se aprende y qué vale la pena aprender. Detectar esos sesgos no es una tarea menor: requiere formación específica, conciencia didáctica y marcos institucionales que acompañen procesos de apropiación críticos y contextualizados.

En un momento histórico en que los discursos sobre innovación tienden a reducir la educación a una serie de procedimientos optimizables, resulta fundamental recuperar la dimensión política y ética de la enseñanza. No como una trinchera defensiva frente a la tecnología, sino como una brújula que nos permita decidir cuándo, cómo y para qué incorporar estas herramientas, sin dejar de lado lo que las hace valiosas: su posibilidad de ser reconfiguradas desde nuestras preguntas, no desde sus respuestas.

Enseñar en tiempos de IA exige algo más que saber usar nuevas herramientas. Exige volver a mirar el espejo con ojos críticos, y acercarse al oráculo con preguntas que no puedan responderse automáticamente. En definitiva, se trata de no perder de vista que el corazón de la educación sigue siendo humano, incluso —y sobre todo— cuando se aprende con máquinas.