

# Educación, pensamiento crítico e inteligencia artificial

## *Education, critical thinking and artificial intelligence*

**Recibido**  
22/11/2025

**Aceptado**  
17/12/2025

**Publicado**  
30/12/2025

**Sandra María Gómez** | [sgomezvinales@gmail.com](mailto:sgomezvinales@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-7322-0571>

Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

**Dora Lucía Laino** | [lucial.dora7@gmail.com](mailto:lucial.dora7@gmail.com)  
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

### RESUMEN

En este escrito se reflexiona sobre el lugar de la Inteligencia artificial en la vida de los sujetos, considerando los efectos desde las escalas más amplias de carácter público, hasta la vida privada. Se analiza cómo las crisis contemporáneas (políticas, económicas, sociales y subjetiva) reconfiguran las condiciones de producción de ciudadanía, cohesión social y vida democrática. Estas crisis expresan un deterioro de los procesos comunicativos que permiten construir lo común. Por otra parte, la digitalización profunda de la vida social intensifica la fragmentación, promueve lógicas de inmediatez y vulnera especialmente a niños y adolescentes. Estas transformaciones se articulan con desigualdades preexistentes y con el retraimiento del Estado, generando escenarios donde proliferan riesgos vinculados a la desprotección familiar, la exposición a economías ilegales y la erosión de vínculos comunitarios. Se reflexiona sobre el papel de los profesionales de la educación y de la salud, junto al lugar de la escuela como espacio público. Espacio capaz de suspender la lógica tecnológica de la aceleración y habilitar experiencias de simbolización, diálogo y construcción colectiva. Desde una perspectiva psicopedagógica, se sostiene que garantizar derechos básicos no es suficiente, por lo que estimamos imperioso fortalecer políticas públicas, dispositivos de acompañamiento y prácticas educativas que humanicen los entornos digitales, reconstruyan condiciones de reconocimiento y sostengan procesos formativos orientados al pensamiento crítico y a la reconstrucción democrática del lazo social.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico; Crisis política y ética; Aprendizaje; Inteligencia Artificial; Escuela.

### ABSTRACT

This paper reflects on the place of artificial intelligence in people's lives, considering its effects from the broadest public scales to private life. It analyses how contemporary crises (political, economic, social, subjective) are reconfiguring the conditions to produce citizenship, social cohesion and democratic life. These crises express a deterioration in the communicative processes that enable the construction of the common good. On the other hand, the profound digitalisation of social life intensifies fragmentation, promotes immediacy and is particularly harmful to children and adolescents. These transformations are linked to pre-existing inequalities and the withdrawal of the state, creating scenarios where risks associated with family vulnerability, exposure to illegal economies and the erosion of community ties proliferate. The goal is to give a central role to professionals in the fields of education and health, as well as to the school as a public space. A space capable of suspending the technological logic of acceleration and enabling experiences of symbolisation,

dialogue, and collective construction. From a psych pedagogical perspective, it is argued that guaranteeing basic rights is not enough, which is why we believe it is imperative to strengthen public policies, support mechanisms and educational practices that humanise digital environments, rebuild conditions of recognition and sustain educational processes geared towards critical thinking and the democratic reconstruction of social bonds.

**Keywords:** Critical thinking; Political and ethical crisis; Learning; Artificial Intelligence; School.

## **LAS CRISIS ACTUALES Y LOS PROCESOS CONSTITUTIVOS DE LOS SUJETOS EN Y PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA**

Las crisis políticas y sociales contemporáneas constituyen escenarios donde se tensionan las bases de la legitimidad democrática, los marcos de integración social y la producción de consensos colectivos. Las posibilidades críticas que construyan los ciudadanos dependen de las condiciones en las cuales se constituyan en las dimensiones subjetivas, sociales e intelectuales.

Desde la perspectiva de Habermas (1987, 1998, 1999) dichas crisis no solo expresan aspectos institucionales, sino también desequilibrios en los procesos comunicativos que sostienen la vida pública. En este sentido, las crisis no pueden leerse únicamente como disfunción del sistema político, sino como una obstaculización de la racionalidad comunicativa que debería orientar la formación de la voluntad colectiva y de la idea de lo común. Lo común se torna difícil por la presencia, en otras transformaciones sustantivas, de la digitalización en diversidad de ámbitos de acción, algo que genera (en palabras de Han, 2017) enjambres de individuos aislados, incapaces de constituir un nosotros. Nos dice este filósofo que la digitalización hace que el mundo se vea y se sienta más liso, más cómodo, más manipulable y al mismo tiempo, hace desaparecer al otro como un otro. Posiblemente la pandemia, el aislamiento y la virtualización de muchos procesos, profundizara este fenómeno.

En nuestros tiempos el posicionamiento crítico es una necesidad imperiosa para recuperar la potencia emancipadora de la comunicación pública. Podemos observar, porque además lo vivimos, que cuando estos procesos se degradan por la manipulación mediática, la polarización o la fragmentación social, proliferan fenómenos como el autoritarismo y la erosión de la confianza en las instituciones.

Frente a este escenario, la ética del discurso habermasiana propone revalorizar prácticas comunicativas orientadas al entendimiento mutuo, donde los ciudadanos puedan reconstruir colectivamente el sentido de lo común. Esto implica promover espacios deliberativos que permitan cuestionar narrativas simplificadoras, incorporar la diversidad de perspectivas y someter a crítica las asimetrías de poder que condicionan la producción de discursos públicos. En el ámbito de la educación aparecen propuestas de reformas que se alejan de estas posibilidades ligadas a

derechos alcanzados en otros tiempos, pretéritos y otros no tan lejanos, de la Argentina.

La irrupción masiva de la inteligencia artificial en la esfera pública profundiza los desafíos que Habermas (1987) identificara respecto del deterioro de la racionalidad comunicativa, por la circulación acelerada de información mediada por algoritmos que tienden a desplazar o sustituir posibilidades del pensamiento propio, a segmentar audiencias y a amplificar discursos polarizantes. Esto resulta especialmente relevante para comprender algunos estilos de liderazgo actuales, cuyas estrategias comunicativas (desplegadas en las redes sociales) se potencian desde un espacio digital que premia la inmediatez, el impacto emocional y la confrontación descalificante del otro. La inteligencia artificial, particularmente a través de sistemas de recomendación, *bots*, *deepfakes* (creación de contenido falso) y automatización discursiva, probablemente favorezca la expansión de narrativas simplificadoras que desplazan el debate racional y reducen las condiciones para una deliberación crítica, fruto de la propia construcción humana.

Cabe destacar entonces que la crisis no reside exclusivamente en el contenido de las políticas, sino en el deterioro de los procedimientos deliberativos que sostienen la legitimidad democrática, los que se vivencian desde temprana edad en los mundos de la vida estructurados desde los procesos de socialización, subjetivación y apropiación de la cultura. Las instituciones forman ciudadanos que viven y practican la democracia, pero la democracia depende de la calidad del proceso público de formación del juicio, y cuando éste se sustituye por lógicas de espectacularización o conflicto permanente, se debilita la cohesión social y aumentan los riesgos de respuestas autoritarias.

Pero las transformaciones contemporáneas en la vida pública no sólo pueden leerse desde la crisis de la racionalidad comunicativa, sino también siguiendo a Bourdieu (1997, 2000), desde la acción de poderes simbólicos que operan de manera invisible sobre las disposiciones subjetivas. Estos sistemas simbólicos se definen como “instrumentos de conocimiento y comunicación (...) cuyo poder es un poder de construcción de la realidad que aspira a establecer un orden *gnoseológico*, el sentido inmediato del mundo...” (pp.91-92). Así, en un contexto donde las plataformas digitales y los algoritmos disputan la producción de sentido, se reconfiguran los

mecanismos de dominación que este autor ya había caracterizado en el campo periodístico y político, demostrando la capacidad de estos campos para estructurar aquello que puede decirse, pensarse y sentirse como legítimo.

La emergencia de “sistemas técnicos de gobierno de la conducta”, analizados por Éric Sadin (2022), profundiza esta tendencia al instalar una normatividad algorítmica que orienta decisiones, anticipa comportamientos y reduce la experiencia a un régimen de datos. Para este pensador, la digitalización impone una lógica de optimización permanente, genera un vaciamiento de la autonomía, a la vez que una creciente dependencia de dispositivos que median nuestra relación con el mundo, en un contexto global donde la crítica se debilita y la capacidad de actuar políticamente se ve erosionada. En este sentido nos dice:

De ahora en más hay una tecnología que reviste un “poder conminatorio” mientras el libre ejercicio de nuestra facultad de juicio y de acción se ve sustituido por protocolos destinados a provocar inflexiones en cada uno de nuestros actos o cada impulso de lo real con vistas a insuflarles, casi de “soplarles”, la trayectoria correcta a adoptar. La humanidad se está dotando a grandes pasos de un órgano de prescindencia de ella misma, de su derecho a decidir con plena conciencia y responsabilidad las elecciones que la involucran (...) la figura humana se somete a las ecuaciones de sus propios artefactos con el objetivo prioritario de responder a intereses privados y de instaurar una organización de la sociedad en función de criterios principalmente utilitaristas (p. 21)

Complementariamente, Jorge Alemán (2016, 2018) nos ofrece algunas claves para comprender la dimensión subjetiva de estas crisis. Desde su perspectiva, el neoliberalismo no es sólo un orden económico sino una profunda “máquina de subjetivación” que produce individuos aislados, autorreferenciales y desgajados de la posibilidad de lo común. Esta subjetividad neoliberal, que este autor entiende como marcada por un imperativo de autoexplotación y por la captura del deseo en lógicas de rendimiento, se articula con las dinámicas digitales señaladas por Sadin (2020, 2022), quien, desde un humanismo filosófico, señala la dificultad de constituir un “nosotros” político. Así, la democracia se debilita porque sus condiciones subjetivas de posibilidad se ven asediadas por procesos que individualizan, fragmentan y colonizan la vida cotidiana. Recuperar la potencia crítica, desde la educación, la comunicación pública y las prácticas colectivas, requiere entonces disputar estos regímenes de subjetivación, habilitar espacios de palabra y resistir la

tendencia contemporánea a la despolitización, apostando a formas de vida donde lo común no sea un residuo sino una construcción activa.

Los aportes de Meirieu (2001) enriquecen la lectura de la relación entre la educación y la democracia. Sostiene que la escuela es uno de los pocos lugares donde la sociedad puede resistir la lógica de la inmediatez, del consumo y de la manipulación, ofreciendo un espacio donde los sujetos aprenden a descentrarse, a argumentar y a confrontar ideas sin destruir al otro. La escuela puede ser el lugar donde se construyen las posibilidades de pensar por uno mismo, condición indispensable para una ciudadanía crítica. Frente a liderazgos que apelan a emociones primarias, simplificaciones y enemigos internos (a escala mundial y nacional), la escuela busca sostener el esfuerzo por formar sujetos capaces de diferenciar información de propaganda, razón de violencia simbólica y autonomía de manipulación.

La escuela se vuelve así una institución que también estructura mundos de la vida, un espacio donde puede preservarse la racionalidad comunicativa frente a la colonización del sistema político, mediático y tecnológico. En un espacio social hipermediado por la Inteligencia artificial generativa, la función democrática de la escuela se torna urgente hacia un trabajo que colabore con el interpretar, argumentar, deliberar y convivir con la diferencia.

La defensa y cuidado de la vida en democracia nos hace pensar que la acción de educar exige cada vez más, en los actuales contextos, un ofrecimiento para que cada sujeto pueda acceder a la palabra, participar en lo común y resistir las derivas autoritarias que prosperan allí donde la crítica se eclipsa.

### **LA CONSTRUCCIÓN DE LAS POSIBILIDADES COGNOSCENTES PROPIAMENTE HUMANAS**

En cualquier circunstancia es conveniente el pensamiento crítico, pero en un mundo en crisis es más que necesario. Esto implica considerar aspectos epistemológicos implícitos en las formulaciones que se hacen y en los análisis de su factibilidad también, particularmente cuando se trata de propuestas de implementación de políticas. Saber desde dónde se analizan e interpretan los hechos considerados es más que necesario. Es imprescindible dado que hoy se delegan decisiones humanas

complejas a sistemas de inteligencia artificial que no cuentan con un pensamiento crítico ni con la alternativa de considerar lo posible.

Este es un tema estudiado por Piaget (1981) en sus últimos trabajos publicados. Se puede diferenciar aquello que es necesario de aquello que es virtual, como en el caso de la física cuando se analizan los trabajos virtuales, y sobre todo de aquello que es posible. El pensamiento no sólo registra lo existente, sino que mediante la equilibración de estructuras cognitivas construye nuevas formas de organización que permiten anticipar posibilidades futuras. Las instituciones que alojan a los sujetos en constitución, como son las familias en sus múltiples configuraciones y las escuelas con las diversas realidades, son las que primero promueven estas posibilidades constructivas.

Lo posible no entra en consideración como alternativa en la inteligencia artificial porque ha escaneado lo escrito ya existente pero no tiene la posibilidad de ir más allá de lo escaneado.

El ser humano tiene ideas nuevas como ocurrencias, como invenciones particulares que abren la alternativa de algo posible y aún no existente por haber sido concebido en el momento de razonar con hipótesis, es decir de inteligir a partir de lo conocido, pero sobre lo aún inexistente ideando así lo nuevo desconocido hasta ahora e inventando algo inédito con anterioridad. Por el hecho de escanear lo ya escrito no existe esta posibilidad en las elaboraciones efectuadas con inteligencia artificial.

El proceso de construcción de conocimientos supone pasar de cuestiones de hecho en la realidad fáctica a hipótesis que hay que verificar tanto en los hechos como en la validez de las nuevas construcciones. Algo que es diferente a la combinación de enunciados y en donde se deben considerar cuestiones de hecho, fácticas, como cuestiones de validez en función de estructuraciones lógicas, sintácticas y semánticas, así como pragmáticas. Una cosa es la noción y otra la acción sobre la realidad y sus consecuencias (entre las que se incluyen también las emocionales por afectación sobre los sujetos de lo tratado en cada momento).

Las condiciones contextuales del mundo de la vida en el que se está inciden en las posibilidades de aprendizaje y de producción en general; esas condiciones pueden obligar a pensar en la subsistencia en primer lugar, y no dar posibilidades

para desarrollar otro tipo de acciones en cada momento histórico. En el mismo espacio de vida pueden ser muy diferentes esas condiciones posibilitantes o bien ser obturantes de las prácticas propias del aprender, de construir o de poder procurarse las condiciones indispensables para poder hacerlo. Los significantes que circulan en cada situación contextual inciden sobre esas posibilidades, a favor o en contra, de cada sujeto y de cada situación de aprendizaje.

El pensamiento humano no es un procesamiento mecánico de datos, sino una **actividad constructiva**, orientada hacia lo hipotético, lo posible y lo virtualmente realizable. Desde este posicionamiento se sostiene que el sujeto logra una capacidad irreductible: **pensar más allá de lo dado**, anticipar alternativas, imaginar mundos posibles y crear nuevos conocimientos. Esta función generadora (que es otro modo diferente de la generación propia de la inteligencia artificial) constituye la base de la creatividad.

La creación y la multiplicidad de los posibles con sus efectos de afectación sobre los humanos siguen siendo procesos de construcción de novedades que no pueden divorciarse de la ética de la responsabilidad y la anticipación de efectos posibles entre los que se incluyen los referidos a equilibrios psíquicos saludables.

A los fines ilustrativos y para refrendar la idea de que la inteligencia artificial es una inteligencia despersonalizada, compartimos dos preguntas que se le hizo a OpenAI, *ChatGPT*, en noviembre del 2025:

Todo lo que “dice” proviene de patrones aprendidos, no de vivencias.  
Por eso:

- No puede sentir alegría, tristeza, dolor ni empatía auténtica.
- Sus respuestas emocionales son simulaciones, no experiencias sentidas.
- Sus ideas son derivadas, no originadas desde una visión propia.
- Reproduce sesgos presentes en los datos.
- No puede pensar fuera de su arquitectura ni cuestionar su diseño.

Pedido de un sujeto (prompt): - ¿No te molesta criticarte a vos misma, por ser inteligencia artificial?

Respuesta de la máquina: - Para nada me molesta 😊

Y no es una respuesta diplomática: es literal.

Como inteligencia artificial:

- No tengo emociones, así que no puedo sentir molestia, enojo ni orgullo.
- No tengo ego, así que las críticas no afectan mi autoestima.
- No tengo identidad personal, así que no puedo sentirme atacada.

Lo que sí puedo hacer es usar tus críticas para mejorar mis respuestas, clarificar conceptos o ayudarte a reflexionar sobre el rol de la IA.

La estructura lógica de los contenidos que arroja, la modalidad constantemente complaciente (responde a todo de modo amable y nada niega, hasta coloca una carita feliz aun cuando expresa que no tiene sentimientos) y la rapidez (casi inmediatez) de las respuestas que ofrece, hacen de este chat un espacio seductor para obtener de modo económico (desde el punto de vista psíquico e intelectual) lo que se busca.

Pero es un disfraz engañoso, aparentemente humano, que atrapa a quienes ignoran el modo invisible en que opera y produce lo que produce.

En su segunda respuesta, y por ello la apelación al ejemplo de una situación real de chat, es que nos devuelve a los sujetos la función crítica como una posibilidad netamente humana y la dependencia del conocimiento humano para mejorar sus respuestas. No genera, no construye, no asume responsabilidad moral, no hay efectivamente otro sujeto con el cual interactuar, no hay intersubjetividad.

Es muy probable que unos cuantos sientan que están empoderados por poder hacer, sin esfuerzos, muchas acciones que antes requerían aprendizajes y prácticas extensas en el tiempo; pero también que eso mismo los lleve a cometer acciones incorrectas, carentes de ética y de los resguardos de análisis reflexivos indispensables.

Hoy somos parte de un proceso de digitalización, que según Byung Chul Han (2014), generan un entorno de hipercomunicación que elimina la negatividad, uniformiza las experiencias y reduce al sujeto a datos cuantificables. En concordancia con el autor, sostenemos que para **pensar se requiere interrupción**, distancia y un tiempo no colonizado por infinidad de estímulos que dispersan. La hipercomunicación exige **respuesta inmediata**, mantiene al sujeto en constante reacción y elimina la posibilidad de demorarse en una idea. Sin silencio no hay contemplación, sin pausa no hay elaboración interna. En términos psicopedagógicos, esta dinámica afecta las posibilidades de concentración sostenida y de reflexión crítica que todo trabajo intelectual e intercambio social requieren.

Por otra parte, las particularidades de la relación entre texto y contexto también quedan omitidas casi totalmente. De ello resulta que no se expresan actitudes o sentimientos, y que tampoco hay un reconocimiento del contexto particular en el que se hace la formulación en cada momento.

Es decir, no se trata de un enunciado socialmente situado, contribuyendo con una comunicación con función social. Los significados se construyen según las maneras en que se emplean los enunciados en contextos sociales, es por ello por lo que no hay forma de predecir cuándo y cómo cambiarán las circunstancias y/ o la conveniencia o no de la expresión en función de las particularidades del destinatario. Además, cabe insistir en la vinculación entre las expresiones, los enunciados y la cultura de la sociedad en la que surgen para poder entenderlos

No hay interpretaciones independientes del contexto de enunciación ni tampoco expresiones divorciadas y ajenas a las particularidades del contexto social, es decir de la situación concreta.

### **INTERVENCIONES PROFESIONALES EN CONTEXTOS DE CRISIS, DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANISTA Y SITUADA**

Por ello no corresponde pensar en una pedagogía y/o una psicopedagogía que no sea situada ni tampoco suponer que una inteligencia artificial puede sustituirla. Tampoco cabe proponer procesos educativos conducidos totalmente por dispositivos de inteligencia artificial. Tanto en circunstancias regulares de una vida social promedio como en otras con particularidades especiales no es dable pensar en sustituir a psicopedagogos ni al conjunto de los educadores por dispositivos de inteligencia artificial, algo que resulta no solamente descabellado sino también constituye una alternativa antihumanista que resulta inapropiada.

Hay investigaciones sobre educación e inteligencia artificial que abonan a la reflexión para poner en tensión su presencia en el campo de la educación. Un trabajo reciente que integra varios de dichos estudios es el de Jurado, Belduma Cabrera y Salamea Nieto (2025) quienes realizan una revisión bibliográfica y sistematizan trabajos de investigación de los cuales se puede decir, de modo sintético, que la integración de la inteligencia artificial en la educación, centrándose en sus aplicaciones en la formación inicial docente, la educación inclusiva y las consideraciones éticas. Dicha investigación destaca el potencial de la IA para personalizar el aprendizaje, apoyar a estudiantes con necesidades especiales y mejorar las prácticas pedagógicas, a la vez que aborda desafíos como la falta de formación docente, las barreras tecnológicas y las preocupaciones éticas como la

privacidad y los sesgos. Hacen hincapié en la importancia de la alfabetización ética, el diseño colaborativo con profesores y los marcos regulatorios para garantizar una implementación responsable. Estos hallazgos sugieren que, con la preparación y la reflexión adecuadas, la inteligencia artificial puede servir como una herramienta valiosa para promover la inclusión, mejorar los resultados educativos y transformar las prácticas docentes.

Dada la presencia de la inteligencia artificial y su irrefrenable llegada a las aulas, quienes están en el campo educativo y quienes lo investigan, comienzan a preguntarse por los usos y potencialidades como por los efectos que las mismas puedan tener los sujetos. Para ilustrar, Gago, Torres, Mencia Sánchez y Rivera Casavilca (2025) analizan, a partir de un estudio experimental en el ámbito de la educación superior, el uso de la inteligencia artificial como recurso pedagógico orientado al fortalecimiento de las competencias investigativas, el pensamiento crítico y la autonomía estudiantil. Los resultados del estudio sugieren que la incorporación de herramientas de inteligencia artificial, cuando se implementa de manera ética, reflexiva y contextualizada, puede contribuir a innovar tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en las prácticas de producción de conocimiento científico, ampliando las posibilidades formativas sin sustituir el rol crítico del estudiante ni del docente.

De modo semejante y para el nivel superior, Gallent, Zapata y Ortego (2023) analizan el impacto de la inteligencia artificial generativa en la educación superior, abordando sus implicaciones desde diversas perspectivas teóricas y normativas. El estudio identifica tanto los beneficios potenciales de estas tecnologías para los procesos de enseñanza y aprendizaje como los riesgos asociados a su uso, particularmente en relación con la integridad académica, la autoría y la toma de decisiones pedagógicas. En el escrito proponen lineamientos orientados a una integración responsable de la inteligencia artificial en el ámbito educativo, articulando su implementación con prácticas pedagógicas reflexivas y con códigos institucionales de ética e integridad académica.

Como podemos ver en los estudios citados se valora la incorporación en los procesos educativos, sin embargo, hay una explícita preocupación ética respecto de dicho uso. Esto implica la necesidad de una lectura crítica respecto del papel

subjetivante de la misma puede tener si no hay una construcción deliberada sobre el modo en opera la inteligencia artificial. Es que **la subjetividad sólo puede constituirse en la relación con un otro encarnado**, un otro que escucha, nombra, aloja y posiciona éticamente al sujeto en el mundo. En este sentido, **la palabra humaniza**. es un acto simbólico que hace lugar a quien habla, permitiendo que aquello que aparece oscuro, traumático o informe pueda adquirir forma, sentido y posibilidad de ser pensado. De allí surge la **necesidad de un sostén subjetivo**, especialmente en la infancia, donde la presencia de un otro capaz de reconocer, de devolver una imagen posible de sí y de inscribir al niño en una red de significaciones; resulta condición para la constitución psíquica. Cuando este sostén falta o se vuelve frágil, se abre paso lo que Bleichmar (2011) denomina un **riesgo de desubjetivación**, propio de contextos de violencia, exclusión, en instituciones degradadas por el avance de formas de deshumanización propias del neoliberalismo, ausencias que producen sujetos poco narrados, sin palabra y sin un otro que responda, aloje y otorgue dignidad.

Si la constitución subjetiva depende del encuentro con un otro que aloja, escucha y otorga dignidad mediante la palabra, en la interacción con sistemas de Inteligencia artificial (las que responden, pero no reconocen, que procesan, pero no alojan) se produce un marco interactivo despersonalizante. El sujeto habla, pero no es escuchado por un otro humano responsable; recibe respuestas, pero no mirada; obtiene información, pero no sostén subjetivo, aparece un sujeto desanclado, hablado por algoritmos, pero no alojado por otro humano.

Las disposiciones de los sujetos se vinculan a sus historias constitutivas. El reconocimiento que cada uno logra por sus acciones aumenta esas mismas predisposiciones y se facilitan así los esquemas de acción en sus posibilidades de combinación por la construcción de nuevos hábitos. Los contextos locales y nacionales pueden incrementar las perturbaciones eventuales de los grupos familiares con crisis económicas, sociales y políticas que generan patologías psicosociales y carencias en la disponibilidad de recursos y de capacidades para resolver situaciones vitales juntos; así como las redes sociales brindan informaciones también generan deseos conflictos y perturbaciones en sujetos que se vieron carentes de sostenimiento intersubjetivo familiar y de la provisión de recursos

indispensables para un crecimiento saludable. Las crisis económicas afectan a los municipios, a las provincias y a los países trasladándose a las familias y a la calidad de los servicios de educación, de salud y de seguridad que se brindan. Los sujetos no están aislados, integran grupos sociales y familiares con quienes comparten formas de expresión, de consumos de alimentos, de uso de vestimentas y de tecnologías. Muchos sujetos carecieron de lo necesario para sostener su escolaridad durante la pandemia, un hecho social total que transparentó situaciones que podían no ser visibles, pero existieron con anterioridad y persistieron muchas veces agravadas después de la pandemia.

Por otra parte, cabe considerar hoy los efectos ya generados por el uso de las nuevas tecnologías en los actuales educandos, sin abandonar la consideración de los equilibrios necesarios para lograr una educación saludable. ¿A qué nos referimos? Sabemos que, dado el empleo de pantallas en la hoy llamada generación Alfa, por ejemplo, hay menos tolerancia a la espera por los resultados de las acciones desarrolladas y sus consecuencias, tanto en celulares como en tabletas, que configuraron tiempos de inmediatez de respuesta y que no contribuyen con un proceso reflexivo-constructivo como el que muchas veces existiera con anterioridad al empleo de estos instrumentos y que vaya más allá de la percepción inmediata.

Esto mismo se vincula con una menor capacidad creativa y una mayor inestabilidad emocional, por no aceptar los tiempos propios de una construcción personal y sus probables y posibles desajustes iniciales correlativos desencadenando muchas veces reacciones de ansiedad e inestabilidad emocional.

Las acciones que se pueden reconsiderar en su realización permiten adaptaciones más constructivas en sus continuidades a través de nuevas acciones que las implican o las corrigen. Formas de acción que no son las practicadas en la cotidianeidad del empleo de celulares. A todo esto, se suma el reconocimiento de los otros, particularmente de los docentes, pero también de los compañeros o familiares, algo que incide en la subjetividad tanto en la niñez como en la adolescencia resultando un correlato fundamental en la continuidad de los aprendizajes.

Este aspecto, vinculado al empleo de pantallas, sabemos que tiene diferentes realidades en la población en general porque no todos disponen de las mismas. A ello

se suman las diversas formas de acompañamiento que han tenido los niños en su proceso de crecimiento a cargo de padres o de otros familiares, como hermanos o tíos o abuelos, mientras los padres trabajaban, o de empleados que debían cuidarlos o bien estando en instituciones. Son todas circunstancias diferentes en el acompañamiento y aprendizaje del empleo de estas nuevas tecnologías, con respecto a las cuales tardíamente aparecieron recomendaciones referidas a su manipulación y empleo en los niños.

El reconocimiento de los otros siempre resulta necesario e importante pero en la pubertad y adolescencia la aceptación de los otros en la constitución de grupos resulta fundamental. Si esto no ocurre se desencadenan situaciones que pueden llegar a ser límite, dada la fragilidad en la constitución subjetiva de los sujetos después de la infancia, cuando transitan ese periodo incierto hacia la adultez, habiendo dejado de ser niños y en el que la pertenencia grupal resulta tan importante.

Justamente en este momento posterior a la niñez en el que se los ve corporalmente grandes es cuando más vulnerables son. Es un momento en el que son influenciables y fácilmente captables por intereses que circulan por fuera de lo legalmente establecido y que se aprovechan de la facilidad que brindan las nuevas tecnologías para inducir a los adolescentes a ingresar en actividades como el juego por dinero, el manejo de dinero digital, los negocios vinculados a drogas o a prostitución o a estafas como los esquemas Ponzi (fraude financiero que consiste en atraer a inversores prometiendo altos rendimientos). Todo ello facilitado por las velocidades de transmisión en las nuevas tecnologías y la falta de experiencia de los adultos o familiares cercanos, su manejo en relación con los adolescentes, en estas situaciones vinculadas a acciones no legales y a diferentes delitos.

Por todo ello, el hecho de *estar bien* de los niños y adolescentes en nuestro país es hoy más complejo, aun habiendo firmado la Declaración de los derechos del niño, algo que el Estado debe asegurar como lo sostiene la ley 26 061 (de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, promulgada en 2005 en Argentina).

Ir a la escuela, jugar, tener controles de salud y ser vacunados, así como tener alimentación adecuada son derechos de los niños que deben ser satisfechos.

Hoy la viruela ya no está más en el mundo gracias a la vacunación, del mismo modo que en nuestro país la poliomielitis se controló también. Algo parecido sucedió con el sarampión, pero éste hoy ha reaparecido, justamente por ausencia de vacunación adecuada en los últimos dos años. No hay vacunación para proteger a los niños y adolescentes de acciones impropias o delictivas transmitidas a través de las nuevas tecnologías por delincuentes, pero tampoco cabe dejarlos solos ante la inteligencia artificial pensando que están fuera de todo peligro.

Las transformaciones subjetivas observadas en niños y adolescentes que crecieron rodeados de tecnologías digitales encuentran un marco de comprensión más amplio cuando se las articula con los procesos socioculturales que hemos abordado desde los aportes de Bourdieu, Sadin y Alemán. La inmediatez promovida por las pantallas, la baja tolerancia a la espera o a la frustración, y el empobrecimiento de las experiencias reflexivas no son sólo efectos psicológicos individuales, sino manifestaciones de un habitus socialmente producido en un campo social donde los dispositivos instauran una lógica de optimización, respuesta instantánea y gobierno técnico de la conducta (Sadin, 2020, 2022). Esta configuración tecnológica coincide con la producción de subjetividades neoliberales que Alemán (2016) describe como frágiles, ansiosas y vulnerables a la captura por discursos que prometen pertenencia inmediata, éxito sin mediación o gratificaciones instantáneas. Frente a ello, la escuela, retomando a Meirieu y la ética del discurso de Habermas, aparece como uno de los últimos espacios capaces de interrumpir la lógica de la inmediatez, sostener prácticas de reconocimiento y diálogo, y ofrecer experiencias de demora, elaboración simbólica y construcción de un “nosotros” que compense la tendencia digital a la atomización señalada por Byung-Chu lHan (2014).

Esta vulnerabilidad se vuelve especialmente crítica en la pubertad y la adolescencia, cuando el reconocimiento del otro y la pertenencia grupal constituyen pilares de la subjetivación. En un escenario hipermediado donde los adultos carecen muchas veces de experiencia o herramientas para acompañar a los jóvenes, las tecnologías digitales facilitan no sólo la circulación de discursos polarizantes, como nos advierte Habermas respecto del deterioro de los procesos deliberativos, sino también es grave el posible acceso de adolescentes a economías ilegales, esquemas

de captación por redes delictivas o formas de explotación que se apoyan en la velocidad, el anonimato y la opacidad algorítmica.

La ausencia de regulaciones, la desigualdad en el acceso a tecnologías y en los modos de acompañamiento familiar (si los hubiera) y la falta de alfabetización crítica profundizan la fragilidad subjetiva en un momento vital en el que el otro es decisivo para la constitución de la identidad. Por todo esto, insistimos en que la protección integral de niños y adolescentes no pueda limitarse a garantizar derechos básicos como salud, educación o alimentación, sino que debe incluir también políticas públicas con distintos modos de presencia y responsabilidad del Estado y de las instituciones, que fortalezcan la capacidad crítica, regulen los entornos digitales y reparen las condiciones comunicativas y afectivas necesarias para que los jóvenes no queden expuestos, sin mediaciones, a los riesgos que una tecnología sin orientación ética, sin el acompañamiento de otro humano que humanice.

Todas las crisis inciden más en los más vulnerables y con políticas de retiro del Estado en la prestación de servicios se agravan. En los años de las dictaduras se agravaron situaciones sociales que volvieron a complicarse en gobiernos posteriores con políticas económicas semejantes como las del menemismo y el macrismo. No todo funcionó bien en otros periodos, pero es constatable el perjuicio sufrido en los mencionados.

Los dispositivos de asistencia y de prestaciones sociales se vieron afectados por la pandemia y luego por las carencias económicas a causa de un ajuste que retiraba al Estado Nacional de su sostén.

Los delitos se incrementan en algunos periodos con disolución de redes de contención familiar y social por las crisis económicas y existenciales desencadenadas. Las crisis e inestabilidades nacionales generan condiciones de vulnerabilidad que agravan patologías preexistentes o generan nuevas. También pueden pensarse como puntos de inflexión donde se debe discernir entre alternativas, implican pensar rumbos, tomar decisiones, mirar horizontes y orientan acciones.

Hay que tener siempre en cuenta no recaer en el "animismo" infantil considerando que las computadoras (o los cerebros en su materialidad) piensan. Es decir, hay que diferenciar hardware de software, el cerebro no piensa, es el

aprendizaje el que permitirá simbolizar, construir intuiciones, significantes y significados vinculados a la cultura del mundo de la vida con sus valores y límites éticos.

Al cierre, entonces podemos decir que, en este escenario de crisis económicas, sociales y subjetivas, profundizadas por el retiro del Estado y por la fragilidad estructural que afecta especialmente a los más vulnerables, es necesario recuperar miradas psicopedagógicas y pedagógicas que permitan reconstruir horizontes colectivos. Cuando las instituciones se retraen o se debilitan, los niños y adolescentes quedan expuestos a una intemperie simbólica que dificulta no sólo la continuidad de los aprendizajes, sino también la posibilidad de construir sentidos estables sobre sí mismos y sobre el mundo.

Las crisis no sólo erosionan derechos sociales, sino que profundizan desigualdades en el acceso a experiencias educativas significativas, lo que impacta de manera decisiva en la constitución del juicio crítico y en la capacidad de los sujetos para orientarse en contextos inciertos. Estas reflexiones nos llevan a comprender que los dispositivos de asistencia y cuidados son entramados que sostienen la subjetividad y ofrecen marcos de contención indispensables para que las infancias, adolescencias y juventudes no queden atrapadas en dinámicas de precarización, captación o explotación facilitadas por entornos digitales sin mediación adulta.

Masschelein y Simons (2014) nos hablan de una escuela como “espacio público de suspensión”, que, en estos contextos actuales, adquiere una relevancia central. Para estos autores, el acto educativo consiste en crear un tiempo y un lugar donde los sujetos puedan distanciarse de las urgencias del mundo, incluidas las lógicas de inmediatez tecnológica; y abrirse a experiencias que no estén determinadas por el rendimiento ni por la utilidad inmediata. La socialización democrática requiere habilitar procesos de simbolización, conversación y deliberación que permitan a los jóvenes tramitar la incertidumbre, elaborar proyectos y construir criterios propios. De este modo, la tarea de docentes, psicopedagogos y familias (los adultos a cargo, con responsabilidad en los procesos de crianza) implica no sólo acompañar trayectorias y ofrecer cuidados, sino también resguardar ese espacio donde la palabra pueda surgir, donde la tecnología sea un instrumento y no un sustituto del

pensamiento y donde la formación subjetiva pueda resistir tanto las derivas autoritarias como las formas contemporáneas de deshumanización digital.

Los psicopedagogos como los docentes, los padres, así como los pedagogos, tienen que abrir rumbos dialogando con lo que cada uno ya trae en su trayectoria de vida, capitalizando las tecnologías en un uso semejante al de las calculadoras, sin animizarlas, reconociendo que son instrumentos falibles que pueden acortar tiempos sin sustituir el pensamiento propio con la correspondiente elaboración reflexiva.

## REFERENCIAS

1. Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Grama.
2. Alemán, J. (2018). *Capitalismo: Crimen perfecto o emancipación*. NED Ediciones.
3. Bleichmar, S. (2011). *La construcción del sujeto ético*. Paidós.
4. Bourdieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Anagrama.
5. Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. 2° ed. Desclée de Brouwer.
6. Gago, D., Torres, L. E., Mencia-Sánchez, N., y Rivera-Casavilca, R. (2025). Uso de la inteligencia artificial como recurso para potenciar las competencias investigativas y el pensamiento crítico en la educación superior. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (23), 290-297.
7. Gallent, C., Zapata, A., y Ortego, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 29(2).
8. Han, B.C. (2014). *En el enjambre*. Herder.
9. Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. 1-2). Taurus.
10. Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez: Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Trotta.
11. Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: Estudios de teoría política*. Paidós.
12. Jurado González, P. A., Belduma Cabrera, K. Y., & Salamea Nieto, R. M. (2025). La inteligencia artificial como herramienta de apoyo en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas. *Simbiosis*, 5(10), 30-41. <https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.5i10.78>
13. Masschelein, J., Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
14. Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. Paidós.
15. Piaget, J. (1981) *Le possible et le nécessaire*. Presses Universitaires de France
16. OpenAI. (2025). *ChatGPT* (versión GPT-5.1) [Modelo de lenguaje generativo]. <https://chat.openai.com>
17. Piaget, J. (2000). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo* (6.ª ed.). Siglo XXI.
18. Sadin, E. (2020). *La era del individuo tirano: El fin de un mundo común*. Caja Negra.
19. Sadin, E. (2022). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: Anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra.