

Lo humano, lo humanizante y lo no humano: tensiones en el borde

María Eugenia Picco

Dra. en Pedagogía por la Universidad Nacional de Villa María - Argentina
Miembro del Instituto Emmanuel Mounier, Córdoba-Argentina
meugepicco@gmail.com

Introducción

El siglo XXI ha sumergido a la humanidad en una era de vertiginosa transformación tecnológica con la Inteligencia Artificial (IA) emergiendo como una fuerza disruptiva con potencial para reconfigurar los aspectos de la cotidianidad humana. El campo de la educación no es una excepción; de hecho, se erige como uno de los escenarios donde las implicaciones de la IA se sienten con mayor intensidad y, a su vez, donde los interrogantes más fundamentales sobre la esencia del ser y el aprender se plantean con renovada urgencia. Es por esto que desentrañar algunas tensiones inherentes a la tríada Persona (lo humano), Pedagogía (lo humanizante) e Inteligencia Artificial (lo no humano), se constituye en urgente en tanto un intento por cartografiar el “borde” que estas entidades configuran en el ecosistema educativo contemporáneo.

Desde la matriz filosófica personalista, que sitúa la dignidad y la singularidad de cada ser humano en el centro de toda reflexión y acción, la irrupción de la IA en la educación exige una pausa reflexiva y profunda. No se trata de una mera incorporación instrumental de herramientas, sino de una interpelación a la noción misma de inteligencia, creatividad, relación y, en última instancia, de lo que significa educar y ser educado como acto humano. Más aún, el llamado es a trascender la dicotomía simplista entre tecnofobia y tecnofilia, para abrazar una postura crítica que, sin negar el potencial de la IA, ponga siempre en primer plano la primacía de la persona y la finalidad humanizante de la educación.

Para ello, este trabajo dialogará con referentes conceptuales, seleccionados de forma estratégica, que permiten indagar en estas tensiones. En este sentido, la teoría de la autopoiesis de Maturana resulta un marco para comprender la radical diferencia entre los sistemas vivos, clausurados op-

eracionalmente y orientados a su propia conservación, y las máquinas de IA, diseñadas y programadas externamente. Esta distinción es crucial para evitar una comprensión reduccionista de la inteligencia humana y de la vida en sí misma. Seguidamente, se explorará la filosofía del encuentro de López Quintas, quien, junto a otras voces del personalismo como las de Riego y Jarquín, provee conceptualizaciones para diferenciar entre ambientes que propician el enriquecimiento mutuo y aquellos que, por el contrario, vehiculizan la manipulación y el empobrecimiento personal; este discernimiento es aplicado críticamente a las interfaces y las lógicas operativas de la IA. Finalmente, las incisivas críticas de Watters a la historia de las máquinas de enseñanza y su conexión con el conductismo y la estandarización, se entrelazan con la perspectiva de López Quintas sobre la manipulación, revelando patrones de control y homogeneización que la IA, si no es cuidadosamente diseñada y empleada, podría perpetuar o incluso potenciar en detrimento de la persona y de la pedagogía como acción eminentemente humanizante. El propósito último es ofrecer un punto de partida para dialogar y provocar el eco sobre una pedagogía consciente y ética en la era de la IA, que asegure que la tecnología sirva al florecimiento humano y no a su deshumanización.

1. La Persona como Lo Humano: Fundamento de la Dignidad y la Singularidad

La filosofía personalista, postula que la persona no es un mero individuo, una entidad atomizada o una máquina compleja, sino un ser único, irrepetible, dotado de conciencia, libertad, responsabilidad y una intrínseca vocación al encuentro y la trascendencia. Lo humano, desde esta perspectiva, se define por su capacidad de autodeterminación, su apertura al otro, su búsqueda de sentido y su inherente dignidad, que no depende de su utilidad o rendimiento, sino de su ser. Aquí resulta actual la proposición de Kant sobre el hombre como fin en sí mismo y nunca como medio.

Esta concepción de la persona contrasta fuertemente con cualquier visión que intente reducirla a un mero procesamiento de información o a un conjunto de algoritmos. La persona es más que sus funciones cognitivas; es, desde el pensamiento personalista, un ser encarnado, con una historia, una afectividad, una espiritualidad y una dimensión relacional inalienable. Ahora bien, frente a la creciente capacidad de la IA para simular o incluso superar, en velocidad y precisión, ciertas funciones cognitivas humanas (cálculo, memoria, reconocimiento de patrones, generación de texto), la filosofía personalista insiste en la distinción cualitativa de la persona. Así, es posible entender que la IA puede procesar, no obstante, ¿puede comprender en el sentido profundo del acto humano de captar el sentido? ¿Puede sentir empatía? ¿Puede decidir libremente y asumir responsabilidades por sus “acciones”?

Desde la perspectiva de Maturana (1994), y a propósito de su teoría de la autopoiesis y de la biología del conocer, esta distinción se vuelve aún más radical. Para este autor, los seres vivos son sistemas autopoieticos: se producen continuamente a sí mismos a través de sus propias operaciones, mantienen su organización y se delimitan de su entorno. Un ser vivo es una red de procesos que generan y mantienen sus propios componentes, en una clausura operacional que le otorga autonomía. Una máquina, por el contrario, es un sistema alopoietico; es producida y diseñada por algo externo a sí misma (el ser humano) y orientada a producir algo distinto de sí (un resultado o una función). La IA, por muy sofisticada que sea, sigue siendo una máquina, es decir, un sistema alopoietico. Su “inteligencia” es una simulación de la inteligencia humana, basada en algoritmos y datos, pero carece de la clausura operacional, la autonomía radical, la capacidad de sentir y la conciencia que caracterizan a un ser vivo, y mucho menos es, la IA, comparable a una persona. Considerando esto es posible afirmar que reducir a la persona a un sistema de procesamiento de información comparable a la IA es, desde esta perspectiva, cuanto menos, una reducción biologista y mecanicista que ignora la esencia de la vida y el aspecto vincular del ser humano.

El advenimiento de la IA en el ámbito educativo obliga a una profunda reflexión sobre la esencia del aprendizaje humano y el rol de los educadores. Para comprender esta encrucijada, resulta oportuno partir de la perspectiva de Maturana (1994), quien desde sus tempranas observaciones en el MIT, ya advertía un riesgo en la naciente inteligencia artificial: la tendencia a “modelar o imitar la apariencia” de los fenómenos biológicos, suponiendo la imitación del fenómeno en sí mismo (pp. 12-13). Esta crítica temprana a la IA funcionalista resuena hoy con particular vigencia, pues al enfocar el aprendizaje desde una lógica de “entradas y salidas” o “comportamientos programados”, existe el riesgo de ocultar el operar constitutivo del ser vivo que aprende, ese “fenómeno biológico que se quería comprender” (Maturana, 1994, p. 13) y la distinción que este autor advirtió tempranamente. Más aún, la unicidad del ser vivo se da en el “dominio de su operar como totalidad en su espacio de interacciones como tal totalidad” (Maturana, 1994, p. 13), una autonomía que la pedagogía está llamada a salvaguardar ya en su propósito de acción humanizante.

Así, Maturana (1994) invita a distinguir entre el dominio de la organización autopoietica del sistema vivo y las nociones de “desarrollo” o “finalidad” que surgen desde la mirada del observador (pp. 77-78), es decir la simulación de lo funcional. Un sistema vivo es una unidad que se constituye a sí misma en una continua historia de cambios que, paradójicamente, mantienen su invariancia organizacional. La ontogenia, como proceso de desarrollo desde la concepción hasta la extinción, no es el paso a un estado “más completo”, sino la manifestación de un sistema que “es cada instante la unidad en su

totalidad” (Maturana, 1994, p. 77). Es por esto que este autor propone que la reproducción misma es una operación posterior a la unidad, una “complicación de la autopoiesis” (Maturana, 1994, pp. 92-93), lo que subraya la primacía de la autonomía y la integralidad del ser vivo por sobre cualquier función o propósito externo, incluso su reproducción. Esta autonomía y unicidad del ser vivo contradicen cualquier intento de reducir la complejidad humana a un modelo algorítmico o a una mera funcionalidad, o de entender el aprendizaje como un proceso lineal o pasible de ser predefinido.

Ahora bien, esta comprensión biológica del ser vivo resulta clave para dialogar con la mirada de López Quintás (1987) sobre el “encuentro” como eje de la existencia humana. Este filósofo afirma que “el hombre es un ‘ser de encuentro’, como nos enseña hoy la biología más cualificada” (pp. 109-110). Esto establece un puente esencial entre ambos autores: si el ser humano es un sistema autopoietico que se construye a sí mismo en su operar, ese operar no se da en el vacío, sino en relación con las “realidades circundantes”.

Lo anterior permite anticipar que el riesgo inherente a una implementación acrítica de la IA en la educación radica en que, en lugar de fomentar el encuentro y la creatividad, puede generar manipulación de estas realidades circundantes. López Quintás (1987) advierte cómo el manipulador menoscaba la vida humana “interpretando los esquemas mentales de modo empobrecedor, reduccionista” (p. 102), escindiendo realidades complementarias. Desde aquí es posible comprender que si “lo proyectado por el sujeto y lo dado al sujeto se oponen, cualquier norma externa se vive como coacción, alienando al individuo y quebrando la posibilidad de crear en el presente un proyecto de futuro viable y fecundo” (p. 104). Es por esto que la gran tarea formativa, entonces, consiste en “mostrar a los jóvenes la serie inmensa de posibilidades que se abren ante ellos si aprenden el arte de convertir lo distinto-distante en distinto-íntimo” (p. 104), lo que, retomado en la actualidad, puede significar que la IA debe ser asumida como una de las posibilidades del entorno y no impuesta como la única opción.

En el mismo sentido, la crítica de Maturana (1994) a la “búsqueda de valores que expliquen o justifiquen la existencia humana que a menudo conduce a la discriminación social [y a la] subordinación del destino de los individuos a los valores trascendentales” (p. 112), resuena con la alerta de López Quintás (1987) sobre cómo la manipulación deshilacha la vida comunitaria, convirtiéndola en una “mera yuxtaposición de individuos, una masa” (p. 102) vulnerable a ser modelada a arbitrio ajeno. Cuando Maturana (1996) señala que “la búsqueda de ‘argumentos racionalmente objetivos’ puede ser una forma de coacción implícita” (pp. 12-13), coincide con lo que para López Quintás (1987) sería una manipulación, y subraya la necesidad de una crítica epistémica a las pretensiones de validez universal que pueden invisibilizar la experiencia singular y la autonomía personal. Aquí, el desafío es ético y convoca a estar

alerta para que la tecnología no se convierta en una herramienta de control que “deja al hombre solo y perdido en un presente sin posibilidad creativa” (López Quintás, 1987, p. 104), sino que sea motivo para aunar esfuerzos, levantar la voz y hacer presencia desde lo humano.

2. La Pedagogía como Lo Humanizante: El Cultivo de la Persona en el Encuentro

Si lo humano es la persona, la pedagogía es la acción humanizante por excelencia ya que se trata de un proceso intencional de acompañamiento y provocación para que la persona crezca en todas sus dimensiones: intelectual, volitiva, afectiva, social y trascendente. La pedagogía, en uno de sus sentidos, se empareja con el del latín *educere* como el arte de “sacar de dentro”, de actualizar las potencialidades del ser humano, de capacitarlo para ser más libre, más responsable, más solidario y más plenamente humano.

Esta visión de la pedagogía es posible ubicarla en el pensamiento de López Quintas (1987), para quien el encuentro es la relación que potencia, que enriquece y promueve la apertura al otro. Un verdadero encuentro implica reconocimiento mutuo, respeto por la singularidad, diálogo auténtico y una dinámica de generosa donación y acogida. Entendido así el encuentro en el contexto educativo, deviene en el espacio donde el docente y el estudiante se co-construyen, donde el aprendizaje es un acto de relación y no una mera transferencia de datos. Así, el maestro no es un mero “proveedor” de información, ni el estudiante un “receptor” pasivo -dilema que lleva mucho tiempo como objeto de estudio y se presenta hoy aún más actual; ambos son sujetos activos en una relación que los transforma. En este sentido, el pensamiento de la filósofa personalista latinoamericana Riego (2019), dialoga con el de López Quintas cuando repara en que en lo cotidiano,

«No nos detenemos mucho en esta cuestión de que la educación está en la esencia de todo ser humano, no solamente del que estoy educando [...], sino de esta persona que soy como educador, de este profesional que soy, que también estoy en un proceso educativo, también me estoy educando a mí mismo» (p. 4).

A partir de la palabra de Riego (2019), es posible incluso considerar a la pedagogía como doblemente humanizante en el sentido en el que se involucra al educando y al educador en el proceso humanizador.

Ahora bien, López Quintas (1987) va más allá y se sumerge en la distinción esencial del “encuentro” de la manipulación. Mientras el encuentro “amplía la realidad” y promueve el crecimiento de la persona, la manipulación la “cierra” o la “recorta”, instrumentalizando al otro, reduciéndolo a un objeto o a una función, poniéndolo en condición de “medio” según el pensamiento kantiano.

Así, se comprende que la manipulación opera con el engaño, la coerción sutil o la reducción de la complejidad, buscando controlar la voluntad del otro para fines ajenos a su bien integral. A este punto resulta de gran relevancia la interpelación y advertencia de Riego (2022):

«¿Qué nos pasa con lo que estamos viviendo con la virtualidad? Uno de los peligros que tenemos es caer en la deshumanización, pero no estoy queriendo decir que la virtualidad deshumaniza, [...] todo lo contrario, porque depende de cómo los docentes seamos capaces de generar ámbitos de encuentro y reconocimiento entre el grupo de alumnos y nosotros [...]. ¿Estamos siendo capaces de generar ámbitos de encuentro? Ese hábitat que es el aula, donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde ambos, educador y educando, [...] se tienen que sentir acogidos, reconocidos, de alguna manera cómodos en esa situación, [...]. Quizá la virtualidad nos esté obligando a un replanteo ético porque corremos el riesgo de ir hacia la deshumanización pero también corremos el riesgo de dar una clase o estar plantados frente a nuestros alumnos sin la suficiente conciencia de esta humanidad que estamos queriendo transmitir en el aula, por eso es imprescindible formarnos, formar a los educadores en la materia de la Empatía» (p. 72).

En este mismo sentido, Jarquín en Integra (2016) expresa que la empatía,

«Es la vivencia que propicia que la otra persona tenga acceso a sí misma y aumente la comprensión que tiene de sí misma y de los otros [...]. Aprender es caminar en el proceso de ser-más y, el docente, un facilitador que crea el ambiente adecuado para que el estudiante se encuentre consigo mismo y, al hacerlo, se vuelva más auténtico» (párr. 44).

Aquí es donde la pedagogía como acción humanizante se enfrenta a sus mayores desafíos en la era de la IA y deviene fundamental reconocer que la visión de una pedagogía que trasciende las aulas y se expande a otros espacios de aprendizaje y desarrollo, siempre ha estado presente. A este punto, Chistolini (2022), en relación a la educación al aire libre, expresa que esta se originó como liberación de la estructura tradicional de la clase encerrada en cuatro paredes [y] resulta un clásico de la literatura pedagógica mundial volviéndose fundamental para la formación de la identidad más completa de niños y adolescentes¹. Es decir, la acción humanizante de la pedagogía admite otros entornos, los incluye. Sin embargo la premisa siempre ha de ser mantener la centralidad de la persona, garantizando el encuentro auténtico y el cultivo de todas sus dimensiones, ya que, tal como expone Riego (2022),

1 Traducción de la autora

«Lo más dramático que podemos llegar a percibir es el peligro de la despersonalización, esto es cuando en nuestras aulas no hay empatía, cuando todo se resuelve de un modo ajeno a las personas, cuando pasa por un formato frío o indiferente, yo no diría académico, porque lo académico involucra el acto empático, pero a veces nos resulta más fácil y rápido prescindir de él. La relación cuesta, comprometerse con el otro, mostrar empatía, solucionar problemas de los otros o intentar solucionarlos cuesta» (p. 73).

Entonces, si la IA es utilizada como una herramienta para la estandarización forzada o la optimización del rendimiento sin considerar la singularidad del estudiante, la capacidad de ver al otro como a sí mismo, de empatizar, se corre el riesgo de caer en una pedagogía de la manipulación, según lo que propone López Quintas (1987) o en una pedagogía de la despersonalización, según Riego (2022). Sin embargo, acorde a la reflexión de esta última filósofa, esta es una cuestión a la que el acto pedagógico está expuesto incluso sin mediar tecnología.

3. La IA como Lo No Humano: El artificio mimético bajo la lupa

En esta tríada, la IA representa “lo no humano” en tanto una creación humana, una tecnología, como otras, diseñada para realizar tareas que requieren “inteligencia”, pero que, por su naturaleza, carece de conciencia, autoconciencia, afectividad, libertad radical y la capacidad de experimentar el mundo como un ser vivo y personal. Es, como se mencionó anteriormente, un sistema alopoietico.

Con todo, la tensión surge precisamente en el “borde” donde lo no humano se encuentra y se integra con lo humano y lo humanizante. Entonces, la interpelación a este entramado será: ¿cómo garantizar que esta integración sea una ampliación y no una reducción de la experiencia humana y pedagógica?

A este propósito, las críticas de Watters mencionadas por Katz (2021) sobre la historia de las “máquinas de enseñanza” resultan cruciales. Esta autora, revela cómo los modelos de estas máquinas desde las décadas de 1930 hasta 1980 convergieron con la emergencia de las pruebas estandarizadas y de opción múltiple. Esta observación que hace es clave al exponer una tendencia histórica de la tecnología educativa a alinearse con un enfoque conductista y mecanicista del aprendizaje, donde el conocimiento se reduce a respuestas correctas/incorrectas. Según Katz (2021), esta visión es la que Watters cataloga como “deshumanizadora” y que, a pesar de los aparentes fracasos de Skinner en la implementación masiva de sus máquinas, su enfoque deshumanizador continúa vigente en la estructura de nuestra relación con el mercado, el trabajo y las redes sociales.

Así, la advertencia de Watters comunicada por Katz (2021) resuena poderosamente con la de López Quintás (1987) sobre la manipulación. Si la IA se diseña para “engañar” al estudiante haciéndole creer que está aprendiendo significativamente cuando solo está respondiendo a estímulos, si su fin último es la “eficiencia” en la obtención de datos o en la homogeneización de resultados sin atender a la diversidad y singularidad, entonces estamos ante una de las tantas formas de manipulación puestas en evidencia por López Quintás (1987). De esta forma es posible comprender que el “extraccionismo de datos” y las “nuevas formas de consolidación del poder” asociados a la IA, son manifestaciones de una lógica manipuladora que reduce al estudiante a una fuente de datos o a un mero engranaje en un sistema controlado. La IA, en este sentido, puede convertirse en una “caja de Skinner” digital que, de forma más sutil y sofisticada, dirige y controla el comportamiento sin promover la libertad y la dignidad.

En coincidencia con lo anterior, Luckin, Holmes, Griffiths & Forcier (2016), aunque promotores del uso de la IA en el campo educativo, advierten sobre la necesidad de tener en consideración:

«La forma en que los sistemas de IA en Educación (AIEd) buscan efectuar cambios de comportamiento duraderos en sus usuarios. Por ejemplo, un sistema puede hacer recomendaciones, usar la persuasión u ofrecer retroalimentación para generar relaciones personales entre humanos y máquinas. El cambio de comportamiento es ciertamente una intervención que puede ser verdaderamente transformadora, pero, de nuevo, no está exenta de graves consideraciones éticas» (p. 39).

Así, por un lado, toma sentido la propuesta de Watters que presenta Katz (2021) sobre la caja de Skinner digital y la pedagogía de la manipulación de López Quintas (1987), por el otro.

A su vez, resulta relevante considerar que el “conocimiento deriva de una elaboración personal, se construye a partir de las asociaciones que el cerebro hace considerando las experiencias y la información con la que se cuenta, así como aquella que se ha seleccionado y analizado con anterioridad” (Davenport y Prusak, 1998, citado en Lion, C., Bravo Aravena, S. & Torres, M., 2024, p. 4). Es decir que, aunque la IA, como ya sentaron Maturana y Watters en sus observaciones como parte del MIT en diferentes épocas, simule los procesos del pensamiento del ser humano, sigue siendo una simulación. Aquí, aunque redundante, es clave volver sobre las observaciones de estos dos autores en relación al desarrollo de la IA: es una simulación, un dominio no-humano.

Estos mismos autores, Lion et al. (2024), avanzan en algunos riesgos mencionando que:

«A pesar de que la IA puede generar mejoras en la educación, en especial en cuanto a la enseñanza y a la toma de decisiones en general, también plantea amenazas. [...] [y] el mayor riesgo de la IA en el ámbito educacional está relacionado con la calidad de los resultados de aprendizaje, siendo el diseño de aprendizaje específico, la calidad de los datos y su grado de actualización los factores más relevantes que influyen en esta amenaza. También existen amenazas respecto de la privacidad y seguridad de los datos [...] podría llegar a existir una dependencia tecnológica en el caso de que se use en forma excesiva, afectando a los/as propios/as estudiantes de manera negativa. De hecho, podría afectar sus capacidades para desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad (Williamson, 2018). Junto con esto, la falta de interacción humana podría dañar su desarrollo social (Cobo, 2016). Por estas razones, creemos relevante encontrar un equilibrio entre el uso de la tecnología y la interacción personal» (Lion et al., 2024, p. 7).

Esto último permite retomar el tema central de este trabajo y que en esta oportunidad aparece mencionado como la interacción humana. A este punto, es posible destacar que incluso los autores más tecnófilos manifiestan preocupación y alertan sobre la precaución del uso de la IA especialmente en el campo educativo.

4. Tensiones en el Borde: lo Humano, lo Humanizante y lo No Humano

Resulta necesario recapitular sobre las tensiones que surgen de la tríada persona-pedagogía-IA. Así, la principal reside en cómo asegurar que la IA, como “lo no-humano”, se integre en la pedagogía (“lo humanizante”) de manera que potencie a la persona (“lo humano”) y no la instrumentalice. Para esto, se identifican una serie de tensiones iniciales a modo de punto de partida para la reflexión y no como enumeración acabada, ya que la realidad indica que será necesario revisar y actualizar constantemente la vigencia de estas u otras tensiones emergentes.

Entre las primeras tensiones, resulta oportuno reparar en la que interpela el intersticio entre la Eficiencia o el Sentido: desde esta, es posible considerar que mientras la IA promete una eficiencia y personalización masivas, la pedagogía, concebida como una acción humanizante, prioriza el sentido, la relación, la experiencia vivida y la construcción de significado. Estos aspectos, a menudo descritos como “más desordenados” (Katz, 2021), no son fácilmente cuantificables. El riesgo inherente es que la búsqueda de eficiencia impulsada por la IA termine eclipsando la búsqueda de sentido y el enriquecimiento de lo humano dentro del proceso pedagógico.

Otra tensión crucial: los Datos y la Dignidad. La IA, se nutre de datos. Sin embargo, la filosofía personalista defiende la dignidad inalienable de cada

persona, una cualidad que no puede ser reducida meramente a un conjunto de datos o a un perfil predictivo. Esta dicotomía confronta con una interpelación apremiante: ¿cómo podemos proteger la privacidad, la autonomía y asegurar la no discriminación en un entorno educativo que se vuelve progresivamente más datificado?

La tensión entre la Simulación y el Encuentro también es significativa. La IA posee la capacidad de generar avatares y entornos virtuales que simulan la interacción. No obstante, el auténtico encuentro pedagógico se funda en una relación de presencia, en una alteridad radical y en una mutua donación, características que una máquina no puede replicar. El peligro reside en que, al simular el encuentro, la IA termine empobreciendo la capacidad humana de establecer relaciones auténticas.

Asimismo, la relación entre Autonomía y Algoritmo presenta un dilema. La IA puede ofrecer recomendaciones, persuadir y proporcionar feedback con el objetivo de inducir cambios de comportamiento duraderos. Desde una perspectiva personalista, la educación tiene como fin último formar personas autónomas, dotadas de la capacidad de elegir libremente y de autodeterminarse. Si los algoritmos dirigen sutilmente el aprendizaje o las decisiones de los estudiantes, surge una pregunta fundamental: ¿está la educación siendo usada en un proceso de “ingeniería del humano” en detrimento de la libertad?

Finalmente, la tensión entre la Individualización y la Comunión es esencial. Aunque la IA promete una personalización profunda, el personalismo enfatiza la dimensión comunitaria y social inherente a la persona. Una personalización excesiva, mediada por la IA, podría, paradójicamente, derivar en aislamiento y en la pérdida del sentido de comunidad. Esto invita a un nuevo debate sobre la compleja relación individuo-persona.

Conclusiones

La Inteligencia Artificial no puede ser valorada intrínsecamente como buena o mala; de hecho, hacerlo le otorgaría una cualidad de entidad que justamente no posee. Su valor y su impacto dependen de cómo sea diseñada, implementada y regulada externamente. Desde la perspectiva personalista, el desafío no reside en rechazar la IA, sino en humanizar su uso en la educación y, sobre todo, en dar a cada componente de esta tríada (persona-pedagogía-IA) su lugar.

Esto implica, en primer lugar, reafirmar la primacía de la persona: la IA debe concebirse siempre como una herramienta, un medio al servicio del desarrollo integral del estudiante, y nunca como un fin en sí misma ni como un sustituto de la relación humana que constituye el proceso educativo. En este marco, se vuelve esencial repensar el rol docente desde el encuentro. La formación de los profesionales de la educación debe orientarse a gestar

“maestros del encuentro”, mediadores críticos y guías en la construcción de sentido, facilitadores de experiencias verdaderamente humanizantes. Si bien la IA puede liberar al docente de tareas repetitivas, permitiéndole dedicar más tiempo a la relación personal, la comprensión emocional, la creatividad y la reflexión crítica, jamás podrá reemplazar su agencia irremplazable en la construcción de sentido.

Es crucial, además, cultivar la autopoiesis del aprendizaje. La educación debe fomentar la capacidad del estudiante para generar su propio conocimiento, para ser un sistema que se auto-organiza en su proceso de aprendizaje, en lugar de ser un mero receptor pasivo de información. La IA, en este sentido, puede ofrecer abundantes recursos, pero la construcción de sentido y la comprensión profunda son actos intrínsecamente personales e intransferibles. Asimismo, resulta imperativo discernir entre encuentro y manipulación. Es fundamental desarrollar una conciencia crítica sobre los diseños subyacentes a la IA, cuestionando aquellos que operan desde una lógica conductista, de control sutil o de “extraccionismo de datos”. La IA debe ser una herramienta que amplíe genuinamente las posibilidades del estudiante, y no una que lo restrinja o lo instrumentalice.

Finalmente, la pedagogía en la era de la IA tiene la titánica tarea de fomentar el pensamiento crítico y la ética. Esto implica capacitar a los estudiantes para evaluar críticamente la información generada por la IA, comprender sus posibles sesgos, sus inherentes limitaciones y sus implicaciones éticas. En este contexto, la formación en valores y en el uso responsable de la tecnología se tornan más cruciales que nunca. Del mismo modo, es vital promover comunidades de aprendizaje, ya que a pesar de que la IA ofrece posibilidades de personalización, su implementación no debe desdibujar la importancia del aprendizaje colaborativo, la interacción, la construcción colectiva del conocimiento y el establecimiento de vínculos. El aula y la escuela, lejos de ser obsoletas, continúan siendo espacios privilegiados e insustituibles para el encuentro humano.

En síntesis, la pretensión fundamental no es detener el avance de lo no humano, sino asegurar que, en su interacción con la pedagogía, siempre se priorice el enriquecimiento y la primacía de lo humano. La educación en la era de la IA es una invitación a salir de la “caja negra”, como plantean Lion et al. (2024), y a construir una “caja de resonancia” donde la dignidad de la persona resuene más fuerte que el algoritmo. Es una llamada a que la pedagogía siga siendo, ante todo, una acción de amor que humaniza; puesto que, por más fiel simulación que se logre con la IA —la que no será más que un artificio mimético—, esta resulta en una nueva confusión entre la imitación de la inteligencia y la imitación de la apariencia de la inteligencia.

Bibliografía

- Chistolini, S. (2022). I segreti svelati dell'outdoor education. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 26(52), 27–32. <https://www.sandrachistolini.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/Il-Nodo.-Per-una-pedagogia-della-persona.-Outdoor-education.-Paradigmi-scenari-linguaggi.-Numero-speciale-anno-XXVI-n.-52-Dicembre-2022.pdf>
- Integra. (2016, March 8). *Existir-con: el aprendizaje del tú - INTEGRA | Instituto Humanista de Psicoterapia Corporal*. INTEGRA | Instituto Humanista de Psicoterapia Corporal. <https://instituto-integra.com/existir-con-el-aprendizaje-del-tu>
- Kant, I. (2022). *Metafísica de las costumbres* (Tirant Humanidades Plural, Ed.; M. Jiménez Redondo, Trans.) [Review of *Metafísica de las costumbres*]. Tirant Humanidades. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9788418970108_A43378666/preview-9788418970108_A43378666.pdf
- Katz, A. (2021). Teaching Machines: The History of Personalized Learning by Audrey Watters. *Double Helix a Journal of Critical Thinking and Writing*, 9(1), 1–4. <https://doi.org/10.37514/dbh-j.2021.9.1.08>
- Lion, C., Bravo Aravena, S. & Torres, M. (2024). Inteligencia Artificial en educación. Salir de la caja negra. *Educación Lenguaje Y Sociedad*, 23(23), 1–28. <https://doi.org/10.19137/els-2024-232303>
- López Quintas, A. (1987). La manipulación del hombre a través del lenguaje. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1212512>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L.B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson. https://www.researchgate.net/publication/299561597_Intelligence_Unleashed_An_argument_for_AI_in_Education
- Maturana, H. (1996). *La realidad: ¿objetiva o construida?*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.
- Maturana, H., & Varela, F. (1994). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo* (6ta ed.). Lumen. (Obra original publicada en 1973).
- Riego, I. (2019). Empatía, persona y responsabilidad social. Claves antropológicas para repensar la educación superior de calidad en Latinoamérica. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 26(26 Ene-I), 103–124. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/67>
- Riego, I. (2022). *Una mirada pedagógica desde la empatía y la singularidad personal*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/83703?show=full>