



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ÁREA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

TRABAJO TERMINAL
PARA OBTENER EL GRADO
DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Entre la Ficción y la Agencia: Un Estudio sobre la Subjetividad y
las Prácticas Digitales en el Colegio de Bachilleres de la CDMX

PRESENTAN:

Parra López Uri Elián
Reyes González Aldo
Villagomez Bermeo Christopher Ariel

ASESORES:

Zapata Aburto Héctor
Ortiz Tepale Armando

Grupo: SL51PE

Ciudad de México, abril 2026.

Resumen

Esta investigación de corte cualitativo, con enfoque fenomenológico, analizó los discursos y prácticas en torno al uso de la Inteligencia Artificial (IA) y las tecnologías digitales entre estudiantes y docentes del Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México. El objetivo central fue comprender cómo estas herramientas configuran las subjetividades juveniles y docentes frente a la crisis estructural del sistema educativo. Mediante entrevistas semiestructuradas y grupos de reflexión se exploraron las narrativas y emociones que median el encuentro pedagógico contemporáneo dentro de 3 planteles del Colegio de Bachilleres. Los hallazgos empíricos sugieren que la irrupción de la IA ha visibilizado un "pacto de simulación institucional", donde se prioriza el cumplimiento burocrático de calificaciones sobre el aprendizaje significativo. Los estudiantes utilizan la IA oscilando entre un andamiaje instrumental y la delegación total del esfuerzo. Esta dinámica podría detonar un malestar psíquico caracterizado por la culpa a una posible dependencia cognitiva y una profunda incertidumbre sobre su futuro académico y laboral. Paralelamente, se evidenció lo que parece una grave ruptura en la intersubjetividad, marcada por la pérdida de la autoridad epistémica del profesorado, discursos institucionales contradictorios y precariedad de infraestructura. Sin embargo, frente a esta aparente orfandad normativa, emergen destellos de una nueva agencia juvenil. El estudio concluye subrayando la urgencia de transitar hacia una integración tecnológica crítica y ética que desmantele la simulación escolar y restaure el lazo pedagógico.

Conceptos clave: Inteligencia artificial, Subjetividad juvenil, Educación media-superior, Simulación institucional, Prácticas docentes, Malestar psíquico.

Índice

Entre la Ficción y la Agencia: Un Estudio sobre la Subjetividad y las Prácticas Digitales en el Colegio de Bachilleres de la CDMX	0
Resumen	1
Prefacio	3
Introducción	4
Planteamiento del problema	5
Pregunta de Investigación	7
Objetivo general	7
Objetivos Específicos	7
Justificación	8
Estado del Arte	9
Marco Teórico Conceptual	19
Metodología	25
Instrumentos de Recolección de Datos	27
Análisis	32
Reflexiones Finales	48
Referencias Bibliográficas	54
Anexos	58

Prefacio

El presente trabajo de investigación experimentó una transformación profunda a lo largo de su desarrollo. Esta evolución fue impulsada, fundamentalmente, por el trabajo de campo, la valiosa interacción que tuvimos con estudiantes y profesores, y las reflexiones surgidas durante el último trimestre de la carrera. Al momento de construir nuestras categorías de análisis, nos dimos cuenta de que nuestras nociones previas, aunque no necesariamente equivocadas, debían reorientarse. La realidad del campo nos empujó hacia una dirección imprevista.

En un principio, el impacto de la Inteligencia Artificial (IA) se presentaba como el tema más evidente; era el fenómeno que generaba mayores inquietudes y acapara la discusión. Sin embargo, lo más revelador surgió durante el proceso de análisis: comprendimos que el verdadero problema no era la IA en sí misma. Más bien, la Inteligencia Artificial funcionó como una especie de marcador radiológico; una luz que nos permitió vislumbrar fallas sistémicas, tensiones y problemas profundos que han estado arraigados en el sistema educativo mexicano.

Este hallazgo nos exigió un ejercicio de reflexión crítica que derivó en un cambio radical en el enfoque de la investigación. Consideramos que este giro metodológico y temático es lo que hace a este trabajo un aporte verdaderamente relevante. Aunque por momentos pudiera parecer que estamos señalando problemas ya conocidos, resulta imperativo documentar cómo estas tecnologías emergentes no hacen más que magnificar y evidenciar los errores estructurales que el sistema viene arrastrando desde hace décadas, pero también en la capacidad que tiene de transformarlas.

A nivel personal, y en mi calidad de aspirante a docente, este trabajo me atraviesa de formas muy particulares. Toda esta investigación ha sido un proceso que me invita a cuestionarse profundamente sobre el papel que deseo desempeñar como educador y el verdadero valor que quiero aportar a la educación en mi país.

Por todo lo anterior, me pareció fundamental dejar constancia de este proceso de descubrimiento y transformación antes de invitar al lector a adentrarse en estas páginas.

Christopher.

Introducción

La irrupción de las tecnologías digitales debe entenderse como un fenómeno complejo y dinámico, el cual a través de su popularización ha dejado entrever una crisis estructural que la educación formal arrastra desde hace décadas. La repentina introducción de una herramienta con capacidad de sobrepasar (de manera instantánea) por todas y cada una de las pruebas elementales de la educación; exámenes, ensayos, exposiciones, etc. Representa una amenaza a las formas tradicionales de evaluación, al mismo tiempo nos permite reflexionar acerca de los significados que rodean a la educación moderna.

En la actual “modernidad líquida” , descrita por Zygmunt Bauman, las instituciones como la escuela, se enfrentan a un mundo donde la información es volátil y efímera. La transición a una manera de ser y pensar más flexible ha transformado a las sociedades en todos sus aspectos, esto sumado a los constantes cambios sociales, políticos y económicos y a la no menospreciable globalización, han resultado en que los títulos académicos han dejado de ser una garantía de prosperidad o autoridad, generando una profunda incertidumbre sobre el valor del esfuerzo educativo.

En este escenario, emerge lo que Michel Serres denomina “Pulgarcita”: una generación que ha mutado su forma de habitar el mundo, cuya subjetividad ya no se desplaza en el espacio físico sino en el virtual, y cuya relación con el saber ha sido canalizada a la palma de su mano. Sin embargo, este nuevo sujeto digital no se integra a un sistema funcional y utópico, sino en el actual postmodernismo en el que resaltamos lo que Byung-Chul Han define como la sociedad del cansancio y del rendimiento.

Según este autor “La sociedad del cansancio” se describe como un modelo en el cual el individuo ya no obedece a una autoridad externa (como en la sociedad disciplinaria propuesta por Foucault), sino que se autoexplota voluntariamente creyéndose libre. El sujeto es a la vez víctima y verdugo de sí mismo, movido por un imperativo de “poder sin límites”. Esta lógica genera un exceso de positividad (no de prohibición) que provoca colapsos psíquicos como depresión, TDAH o burnout, así como un cansancio que aísla y destruye la comunidad.

Por ello, consideramos que el enfoque de este autor es relevante, ya que la tecnología podría actuar como el principal catalizador de ese rendimiento sin fin. En primer lugar, fomenta una atención fragmentada (el multitasking), lo que Han interpreta como una regresión cognitiva. Además, satura de información hasta anular la capacidad de reflexión profunda.

Por último, amenaza con convertir al sujeto en una máquina de rendimiento que elimina los tiempos muertos y la duda. De este modo, la tecnología digital permite que libertad y coacción coincidan, facilitando una autoexplotación más eficaz a través de la conectividad total y la gestión tecnológica del rendimiento.

Bajo esta premisa, la tecnología en el ámbito académico no actúa únicamente como una herramienta de andamiaje por el cual atravesar al conocimiento, desde una perspectiva vygotskiana, sino que puede convertirse en un instrumento de auto-explotación y alienación. Aunado a que la escuela ha dejado de ser el espacio de la construcción colectiva de sentido, para transformarse en una maquinaria de producción de evidencias, donde la violencia simbólica se ejerce a través de exigencias institucionales que ignoran la realidad psíquica y social del estudiante. (Bourdieu & Passeron, 1996)

La presente investigación se alejó de las visiones tecnocentristas que ven en la Inteligencia Artificial (IA) un simple "progreso" o una "amenaza" externa. Por el contrario, proponemos que la IA ha funcionado como un marcador que revela las grietas de un sistema educativo mexicano previamente erosionado por la falta de recursos, la desactualización pedagógica y la pérdida de la autoridad docente.

Al analizar los discursos y prácticas de docentes y estudiantes en el nivel medio superior, específicamente en los Colegios de Bachilleres de la Ciudad de México, este estudio buscó desentrañar sentires, vivencias y rupturas de la intersubjetividad que emergen cuando la tecnología media un encuentro pedagógico que ya se encontraba en crisis.

Planteamiento del problema

La educación contemporánea en México, y probablemente en muchas otras partes del mundo, ha sido golpeada por el implacable avance tecnológico de las últimas décadas, el auge de los teléfonos, las redes sociales, y por supuesto las I.As, han revolucionado la forma en la que comprendemos el mundo que nos rodea, y así mismo, la manera en la que aprendemos, de aquí nace la idea de investigar cómo estas nuevas herramientas han llegado a reconfigurar la manera en la que nos educamos.

Sin quererlo, nos adentramos en las problemáticas del campo de la institución educativa mexicana. Así, todas nuestras preconociones "tecnológicas" (pérdida de atención, dependencia de la tecnología, declive del pensamiento crítico) se toparon con un entorno

complejo en el que la tecnología es solo una pieza más, pues en él intervienen también factores sociales, políticos y económicos. En nuestro afán por comprender estas problemáticas dentro de la educación, nos vimos obligados a abrir los ojos ante el fenómeno educativo en sí mismo: un fenómeno que, aunque inseparable de la tecnología, resulta mucho más amplio en su fondo.

Hoy en día, la educación y la tecnología están tan unidas que ya no podemos entender a una sin la otra. Esto no es casualidad, responde a un cambio profundo en cómo entendemos el conocimiento y quiénes somos cuando aprendemos.

Antes, el saber estaba en la memoria del maestro o en los libros. Ahora, las máquinas lo almacenan todo. Aprender ya no es “llenar la cabeza” de datos, sino saber conectar ideas, inventar caminos nuevos, navegar por un océano de información que siempre está ahí, al alcance de un clic.

Vivimos en una época líquida, rápida, saturada de estímulos. La educación, entonces, no puede ser algo fijo; tiene que fluir, adaptarse, gestionar información al instante. Psicológicamente, la tecnología no es solo una herramienta: cambia nuestra forma de pensar, de recordar, de prestar atención. Nos reorganiza por dentro.

Y más allá de lo individual, la tecnología es también una cuestión de poder y de cultura. Decide cómo se vive el aula, cómo se distribuye el tiempo y el espacio, quién tiene autoridad y cómo se construyen las identidades de quienes aprendemos.

Por eso, hablar de educación hoy es hablar de tecnología. No como un accesorio opcional, sino como el medio mismo a través del cual damos sentido a lo que aprendemos, nos vigilamos y reproducimos lo que una sociedad considera valioso.

Así nos dimos cuenta que uno de los problemas centrales de la educación contemporánea en México, no radica en la proliferación de dispositivos o en la potencia de la Inteligencia Artificial, sino en cómo estas herramientas han puesto al desnudo una serie de problemáticas preexistentes como; la simulación; alienación; la negligencia institucional y autopercepción de incapacidad.

Es la complejidad de la institución educativa y su marcada transición al fenómeno tecnológico y la relación de ambos con el aprendizaje, lo que nos impulsó a buscar comprender las problemáticas existentes en el diverso panorama de la educación en México,

en consonancia con una responsabilidad social comprometida con la educación. Es imperativo, entonces, preguntar:

.

Pregunta de Investigación

¿De qué manera los discursos y prácticas sobre el uso de tecnologías digitales e Inteligencia Artificial en el aula configuran la subjetividad de estudiantes y docentes en el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México?

Objetivo general

Comprender las experiencias de estudiantes y docentes del Colegio de Bachilleres en la CDMX, ante el uso de IA y tecnologías digitales, analizando los significados y emociones que emergen de la relación entre cada participante, así como el papel que desempeña la institución educativa sobre estos.

Objetivos Específicos

1. Explorar las narrativas y prácticas que los estudiantes construyen en torno al uso de la Inteligencia Artificial y las tecnologías digitales en sus actividades académicas cotidianas.
2. Interpretar las significaciones y afecciones que los alumnos y docentes atribuyen a sus interacciones con las figuras de autoridad en su trayectoria académica y docente respecto a su formación y al uso de la IA.
3. Analizar fenómenos relacionados a la intersubjetividad entre estudiantes y docentes, identificando las situaciones suscitadas en el espacio educativo, y remarcando los puntos críticos que configuran a dichas subjetividades en relación con el uso de herramientas digitales y aprendizaje.
4. comprender las tensiones existentes entre las exigencias institucionales, las prácticas digitales contemporáneas y los contextos singulares para comprender prácticas pedagógicas y académicas y como estas configuran la subjetividad de los actores sociales inmersos.

Justificación

La presente investigación se justificó por la necesidad imperativa de abandonar la visión puramente técnico-pedagógica y comenzar a comprender a la Inteligencia Artificial no como un mero avance o herramienta tecnológica, sino como un distintivo que hace visible la fractura estructural del sistema educativo contemporáneo.

En México el alcance de la tecnología en los hogares es una realidad cada vez más palpable, en un censo que se realizó en 2023 por El Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) arrojó los siguientes datos:

- En 2023, 97.0 millones de personas usaban internet, es decir, 81.2% de la población de 6 años o más.
- En el mismo periodo, 97.2 millones de personas usaban un teléfono celular, lo que equivale al 81.4% de la población de 6 años o más.
- 43.8% de los hogares disponía de computadora (laptop, tablet o de escritorio), lo que correspondió a 16.9 millones de hogares.

(Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2023.)

Estos datos demuestran la tendencia hacia la digitalización por la que pasaron muchas familias mexicanas en diferentes aspectos de su vida, entre ellos, la educación.

Por otro lado, en el particular contexto del Colegio de Bachilleres, la IA en muchos casos actúa como un catalizador que acelera y evidencia lo que el filósofo Byung-Chul Han denomina la "sociedad del cansancio"; un escenario donde la saturación de estímulos y la búsqueda de eficiencia sustituyen la atención profunda por una hiper atención dispersa y un multitasking regresivo. En este escenario, el pensamiento deja de ser una búsqueda de sentido para degradarse en un mero ejercicio de cálculo y procesamiento mecánico de información.

Abordar e investigar este fenómeno adquiere una profunda relevancia social porque permite desentrañar la dirección que está tomando la educación y que sostiene la institución en la actualidad. Nos encontramos ante un escenario propio de la modernidad líquida descrita

por Zygmunt Bauman, donde las normativas son difusas, efímeras, y el discurso institucional entra en colisión directa con la cruda realidad que se vive en el aula.

En este entorno, el estudiante no solo se enfrenta a un nuevo reto en el dominio técnico de las herramientas, sino que atraviesa una severa crisis de agencia y un malestar psíquico profundo manifestado recurrentemente en forma de culpa e incertidumbre que compromete tanto su futuro académico como su propia constitución subjetiva.

Definimos la crisis de agencia en este contexto como un fenómeno de doble alienación. Por un lado, el uso continuo de estas "IAs" podría generar una pérdida en la capacidad de investigar, sintetizar y discernir, al delegar dichas funciones a herramientas de texto generativo. Por otro lado, una alienación subjetiva: ante un sistema que prioriza la "entrega" burocrática sobre el proceso, el alumno pierde el interés por reconocerse como autor. La agencia se convierte en una "ficción" donde lo que importa es el producto final (el documento entregado) y no el sujeto que supuestamente lo produjo.

Por lo tanto, este estudio no buscó evaluar la eficacia pedagógica o el rendimiento operativo de la IA, sino documentar y problematizar el desencuentro entre los sujetos (alumnos y profesores) y la propia institución. Se pretende aportar datos y reflexiones críticas fundamentales para repensar el vínculo pedagógico en un momento histórico donde la autoridad tradicional del docente ha sido desplazada y donde la simulación de normalidad se ha convertido en la principal, si no es que, en la única, estrategia de supervivencia institucional.

Estado del Arte

La rápida integración de las tecnologías digitales, y más recientemente de la Inteligencia Artificial (IA), en el tejido social representa una de las transformaciones más profundas del siglo XXI. El ámbito educativo, lejos de ser una excepción, se encuentra en el epicentro de este cambio, navegando un panorama complejo y a menudo contradictorio. El presente estado del arte tiene como objetivo analizar algo de la más reciente literatura académica e institucional para mapear los contornos de esta transición.

Más que un simple catálogo de hallazgos, esta revisión busca sintetizar los discursos dominantes, identificar las tensiones recurrentes y señalar las brechas de conocimiento en la intersección entre tecnología, educación y subjetividad. Un análisis preliminar del campo

revela una dualidad fundamental: por un lado, un discurso de inmenso potencial que promete una revolución pedagógica a través de la personalización del aprendizaje y el desarrollo de nuevas competencias; por otro, un discurso de riesgo y cautela que advierte sobre la profundización de las brechas de equidad, los dilemas éticos en torno a la privacidad y el sesgo algorítmico, y el papel insustituible de la agencia humana en el proceso educativo. Para explorar este terreno, la siguiente discusión se organiza en torno a las evidencias y debates que emergen de contextos internacionales, regionales y nacionales, prestando especial atención a cómo se articulan estas tensiones globales en el panorama específico de México.

La investigación de Camacho Marín (2025) sobre la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en aulas de Ecuador ofrece una radiografía empírica de la tensión fundamental que caracteriza este fenómeno en el contexto educativo contemporáneo. El estudio revela un panorama paradójico: mientras existe una disposición mayoritariamente favorable y una adopción extendida de estas herramientas —con un 84% de los docentes considerándola una oportunidad para innovar y un 76% afirmando haberla utilizado en sus clases—, se evidencia una profunda brecha en cuanto a la preparación pedagógica y el soporte institucional.

De hecho, solo un 32% de los docentes se siente adecuadamente capacitado para integrar la IA de manera pedagógica, y un alarmante 12% reporta la existencia de políticas institucionales claras al respecto. Esta discrepancia entre la práctica y la preparación se manifiesta en un doble discurso docente. Por un lado, se reconoce el potencial de la IA para personalizar el aprendizaje y automatizar tareas; por otro, emergen serias preocupaciones éticas relacionadas con la dependencia excesiva del estudiante, el riesgo de desinformación y la falta de marcos normativos (Camacho Marín, 2025).

Este panorama se ancla en prácticas concretas, donde el uso de herramientas como Chat GPT, Grammarly y Quillbot para la redacción y retroalimentación se vuelve común, pero sin un andamiaje pedagógico estructurado que lo sustente. La ausencia de directrices institucionales claras sitúa al docente en una posición de "autorregulación" forzada, donde la responsabilidad de navegar los dilemas éticos y pedagógicos recae enteramente en el individuo.

Esta situación obliga a una inevitable redefinición de la subjetividad profesional del docente, quien debe transitar desde un rol de transmisor de contenidos hacia uno de "guía, facilitador y mediador crítico", convirtiéndose en un diseñador de experiencias de aprendizaje y un mediador ético en el uso de la tecnología (Camacho Marín, 2025).

Desde una perspectiva sociocultural, estos hallazgos sugieren que, si bien la IA se presenta como una potente herramienta de mediación vygotskiana, la falta de preparación docente impide que se construya el andamiaje necesario para que esta herramienta facilite la creación de una Zona de Desarrollo Próximo. Al mismo tiempo, el escenario descrito refleja una lucha de discursos de poder/saber, en términos foucaultianos, donde la tecnología es vista simultáneamente como promesa de modernización y como riesgo a ser controlado, dejando un vacío normativo que opera como una forma sutil de poder que moldea la práctica docente a través de la incertidumbre y la responsabilidad individual.

Por lo tanto, el trabajo de Camacho Marín (2025) no solo documenta una brecha crítica, sino que justifica la necesidad de investigaciones que, como esta, busquen explorar en profundidad los discursos, prácticas y la configuración de las subjetividades de todos los actores educativos —especialmente los estudiantes— inmersos en esta compleja transición digital.

Ampliando el panorama desde la percepción docente hacia el discurso académico, la revisión de literatura de Acuña-Gamboa (2025) resulta fundamental para contextualizar el debate sobre la Inteligencia Artificial (IA) en el campo educativo. Su trabajo sistematiza las tensiones que definen la incorporación de esta tecnología, no en la práctica del aula, sino en el ejercicio de la investigación educativa.

El autor comprueba que la IA ya se ha integrado en las prácticas académicas para actividades como la revisión de literatura, el análisis de datos a gran escala y la redacción de textos científicos, consolidando un discurso sobre su potencial transformador y su rol como una herramienta primordial para el futuro. Sin embargo, Acuña-Gamboa (2025) pone un énfasis crucial en el contra discurso que emerge con fuerza desde la comunidad científica, centrado en las profundas preocupaciones éticas y epistemológicas. Estas incluyen el riesgo de generar "resultados sesgados, falsos o con poca credibilidad", la incertidumbre sobre la originalidad y autoría de los trabajos, y el peligro de que su uso excesivo derive en una "posible disminución del pensamiento crítico humano".

Este debate resuena con una perspectiva sociocultural, donde se cuestiona si la IA funcionará como una herramienta vygotskiana que media y potencia la cognición o si, por el contrario, la reemplazará. Además, el autor advierte sobre un riesgo de carácter foucaultiano: la "monopolización de la IA" por parte de intereses privados, lo cual podría exacerbar las desigualdades existentes. De manera crucial para la presente investigación, Acuña-Gamboa (2025) señala que, específicamente en México, la producción académica sobre el tema es

aún "incipiente" y tiende a centrarse en la implementación técnica, "viendo de soslayo los sentires y pensares de quienes han decidido utilizarlas, o no". Al identificar este vacío, el autor valida directamente la necesidad de realizar estudios cualitativos, como el que aquí se propone, que se aboquen a comprender las subjetividades, los discursos y las prácticas vividas por los actores educativos en su interacción cotidiana con estas tecnologías en el contexto mexicano.

Aportando datos empíricos que profundizan en esta tensión, la investigación de Vimos-Buenaño et al. (2024) con docentes universitarios en Ecuador ofrece una mirada granular a la ambivalencia que genera la Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito académico. Su estudio revela una adopción moderada, con un 51% de los docentes que ya la utilizan en sus procesos de investigación, y una percepción mayoritariamente positiva sobre su potencial, donde un 72% cree que puede mejorar la calidad de los textos científicos. Sin embargo, este optimismo funcional choca frontalmente con un profundo recelo ético.

De manera contundente, la investigación muestra una subjetividad docente dividida: una ligera mayoría (53%) considera que el uso de la IA para la redacción académica **no es ético**, y una abrumadora mayoría (83%) expresa que su uso podría fomentar el plagio. Este choque de discursos entre la utilidad percibida y la desconfianza ética se enmarca, una vez más, en una brecha formativa e institucional. El estudio corrobora la falta de capacitación, señalando que la mitad de los docentes no ha recibido formación al respecto, aunque un 89% manifiesta un claro interés en recibirla (Vimos-Buenaño et al., 2024).

Este dato refuerza la idea de un cuerpo docente que no es resistente al cambio, sino que activamente busca herramientas para navegar un panorama incierto y carente de guía. En definitiva, esta investigación cuantifica la encrucijada del educador contemporáneo: atrapado entre el reconocimiento del potencial de una herramienta y el temor a sus implicaciones para la integridad académica, operando en un vacío institucional que lo obliga a enfrentar esta disyuntiva de manera individual.

Para contextualizar estos hallazgos empíricos dentro del panorama académico global, la revisión sistemática de Wang et al. (2024) sobre el campo de la Inteligencia Artificial en la Educación (AIE) ofrece un mapa integral que resulta sumamente revelador. A través del análisis de más de 2,200 artículos, los autores identifican que la investigación se ha concentrado abrumadoramente en el "diseño de sistemas y aplicaciones" (52.8%) y en la medición de sus "impactos" (39.2%), principalmente mediante metodologías experimentales. Sin embargo, este enfoque deja vacíos críticos que justifican directamente la pertinencia de

la presente investigación. De manera crucial, el estudio de Wang et al. (2024) evidencia que las áreas relacionadas con la experiencia humana —como la "adopción y aceptación" de la tecnología (5.6%) y los "desafíos" que esta presenta (2.4%), incluyendo las consideraciones éticas— están significativamente subexplotadas en la literatura internacional. Este desequilibrio se refleja también en la metodología, con una notoria escasez de estudios cualitativos (9.6%) que podrían profundizar en las experiencias vividas y la construcción de significados por parte de docentes y estudiantes.

Además, los autores señalan que más de la mitad de los trabajos analizados carecen de un marco teórico robusto que guíe la investigación, lo que sugiere un campo a menudo impulsado más por la novedad tecnológica que por una profunda reflexión pedagógica o sociocultural. Por lo tanto, esta revisión a macro escala no solo confirma las tensiones detectadas en estudios locales, sino que eleva la necesidad de un proyecto como este a una prioridad académica global: investigar, desde un enfoque cualitativo y teóricamente fundamentado, precisamente aquellos aspectos humanos, subjetivos y contextuales que la corriente principal de la investigación en AIE ha dejado, hasta ahora, mayormente de lado.

En sintonía con las revisiones previas, el trabajo de Garzón et al. (2025) ofrece un análisis sistemático actualizado que captura el "significativo aumento en la actividad investigadora desde 2022", directamente vinculado a la irrupción de herramientas de IA generativa. Este estudio reafirma la dualidad discursiva dominante, identificando, por un lado, los beneficios más reportados como la mejora en los resultados de aprendizaje ("learning gains"), la personalización y un aumento en la motivación estudiantil.

Por otro lado, y de manera crucial, señala que los desafíos más persistentes son de naturaleza humana y contextual: las "preocupaciones éticas" de los estudiantes, la "resistencia de los docentes" y la "dependencia digital" que estas tecnologías pueden generar. Sin embargo, el aporte más revelador de Garzón et al. (2025) para la presente investigación es la cuantificación de los desequilibrios temáticos en la literatura. Su análisis demuestra que la investigación se ha enfocado predominantemente en los beneficios cognitivos e individuales, mientras que los "beneficios sociales, como la colaboración y la conciencia cultural", así como las ventajas centradas en los docentes, "son menos enfatizados".

Esta brecha es particularmente elocuente desde una perspectiva sociocultural, pues sugiere que el campo de la AIED ha priorizado un modelo de aprendizaje individualista, dejando en un segundo plano las dinámicas interactivas y relacionales que son centrales para

la construcción del conocimiento y la subjetividad. Al concluir que existe una "brecha de investigación en aplicaciones de IA socialmente impulsadas y centradas en el educador", el estudio subraya la urgencia de proyectos que, como el presente, se enfoquen precisamente en explorar cómo se negocian estas dimensiones sociales y subjetivas en el contexto real del aula, más allá de la mera implementación técnica o la medición de resultados cognitivos individuales.

Elevando la discusión a una escala macro, el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) introduce una distinción conceptual fundamental entre la "transición digital" y la "transformación digital". Mientras que la primera se refiere a la mera adopción de herramientas tecnológicas para digitalizar procesos existentes —un estado en el que, según el informe, se encuentra la mayoría de los países—, la segunda implica un "cambio fundamental en los procesos educativos" que rediseña las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Este informe es vital porque posiciona la personalización del aprendizaje y el apoyo al estudiante como el principal beneficio de una verdadera transformación digital, un objetivo que, sin embargo, permanece en gran medida sin explotar. De manera significativa, el documento evidencia que, a pesar de los avances en infraestructura, los sistemas educativos aún no aprovechan plenamente las capacidades de la tecnología avanzada; por ejemplo, se señala la casi total ausencia de herramientas basadas en IA como sistemas de tutoría inteligente, evaluación adaptativa o analíticas de aula en la mayoría de los sistemas educativos de la OCDE.

El informe subraya que los docentes son los "agentes centrales" de esta transformación, pero al mismo tiempo revela una tensión crítica: muchos docentes se sienten "no preparados", y la mayoría de las políticas sobre competencias digitales siguen siendo "amplias y de alto nivel", careciendo de una implementación concreta y efectiva. Al identificar una gobernanza fragmentada, una falta de interoperabilidad entre sistemas y una brecha entre la disponibilidad de herramientas y su uso pedagógico significativo, la OCDE (2023) expone las fallas sistémicas que impiden una verdadera transformación.

Esto refuerza poderosamente la justificación de la presente investigación, ya que sugiere que el obstáculo no es meramente tecnológico, sino profundamente humano y social, arraigado en las prácticas, los discursos y las subjetividades de los actores educativos que deben negociar estas tensiones en su día a día.

El análisis de Licona Quiterio (2024) sobre la situación en México es de suma importancia. El autor enmarca la introducción de la Inteligencia Artificial (IA) no solo como una oportunidad tecnológica, sino como un problema de derechos humanos, argumentando que su implementación debe analizarse en el contexto de desafíos estructurales preexistentes como el "analfabetismo y las brechas digitales".

Al citar los resultados de PISA 2022, donde México profundiza su tendencia a la baja en aprendizajes, el autor sostiene que una implementación inadecuada o apresurada de la tecnología, como la vivida durante la pandemia, puede incluso contribuir al "bajo rendimiento escolar". El artículo es afín para nuestra investigación porque expande la noción de "brecha digital" más allá del mero acceso a dispositivos. Castaño (2008) introduce la idea de una "segunda brecha digital" referida a la desigualdad en los **usos** de la tecnología, la cual puede acentuar la exclusión de grupos históricamente vulnerables, como mujeres, poblaciones indígenas, comunidades rurales y personas con discapacidad (Licona Quiterio, 2024).

Además, el autor introduce explícitamente conceptos que son centrales para nuestra investigación, como la "discriminación algorítmica" y el "sesgo algorítmico", advirtiéndole que los algoritmos entrenados con datos sesgados pueden perpetuar y amplificar prejuicios étnicos, económicos o de género. Es vital señalar que la IA no es un espejo neutral de la realidad. En este sentido se podría decir que los estudiantes del Colegio de Bachilleres interactúan con herramientas entrenadas mayoritariamente en contextos anglosajones, la IA suele 'borrar' las particularidades del habla y la realidad socioeconómica del estudiante de la Ciudad de México, imponiendo una forma de pensamiento estandarizado que constituye una nueva forma de violencia epistémica.

Al conectar directamente estos riesgos con la falta de transparencia, la opacidad de los algoritmos y la insuficiente alfabetización digital de los actores educativos, Licona Quiterio (2024) proporciona un marco localizado y crítico que valida la urgencia de investigar cómo estas dinámicas se negocian en el día a día de las escuelas mexicanas. Su análisis refuerza que el problema no es si la tecnología se debe usar o no, sino cómo asegurar que su integración no termine profundizando las desigualdades que ya marcan al sistema educativo nacional.

Finalmente, para cerrar el panorama de la investigación en México, el estudio de Cuevas Villa et al. (2024) desplaza el enfoque desde los riesgos sistémicos hacia el potencial de la Inteligencia Artificial (IA) como "motor para el desarrollo de competencias". Este trabajo es relevante porque articula un discurso optimista, centrado en cómo la IA puede responder

a desafíos concretos del sistema educativo mexicano, como la "falta de personalización en la enseñanza" y la "brecha educativa entre zonas urbanas y rurales". Los autores argumentan que, a través de la personalización, la retroalimentación instantánea y la promoción del pensamiento crítico, la IA tiene el potencial de transformar la educación y fomentar las "habilidades del siglo XXI". Sin embargo, incluso dentro de este marco de oportunidades, Cuevas Villa et al. (2024) reconocen desafíos cruciales que dialogan directamente con los ejes de esta investigación.

Señalan explícitamente la "falta de infraestructura tecnológica en algunas zonas rurales" como un limitante al acceso equitativo y, de manera muy significativa, la "necesidad de una formación docente sólida" para poder aprovechar el potencial de estas herramientas. Desde una perspectiva teórica, su trabajo se alinea con un enfoque constructivista piagetiano, viendo la tecnología como una herramienta que permite al estudiante construir su propio conocimiento de manera más autónoma.

De este modo, la investigación de Cuevas Villa et al. (2024) complementa los análisis previos al confirmar, desde un enfoque cualitativo y aplicado, que las tensiones entre las promesas de la tecnología y los desafíos estructurales (infraestructura) y humanos (formación docente y ética) son el nudo central del debate sobre la IA en la educación mexicana actual, justificando la necesidad de explorar cómo estos discursos y prácticas se manifiestan y negocian en las aulas.

A nivel de política educativa, el informe *Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning* del Departamento de Educación de EE. UU. (2023) establece un marco conceptual clave que resuena con las tensiones identificadas en la literatura. El documento promueve una visión de la Inteligencia Artificial (IA) centrada en el "aumento de la inteligencia" en lugar del reemplazo humano, insistiendo en la recomendación central de mantener a los "humanos en el bucle" (*humans in the loop*).

Esta perspectiva es fundamental, ya que desplaza el debate de una visión tecno determinista hacia una donde la tecnología asiste y potencia la agencia de docentes y estudiantes. El informe aborda directamente los desafíos éticos, la equidad y la transparencia, reconociendo explícitamente el riesgo de la "discriminación algorítmica" y la necesidad de modelos de IA que sean "inspeccionables, explicables y anulables" por los educadores. De manera significativa, el documento hace un llamado a ir más allá de los modelos de aprendizaje "basados en el déficit" para adoptar enfoques "basados en los activos" de los estudiantes, y expandir la noción de aprendizaje desde lo puramente cognitivo-individual

hacia dimensiones sociales, colaborativas y creativas. Aunque centrado en el contexto estadounidense, este informe es relevante para el presente estudio porque articula una visión política y pedagógica que enmarca las preocupaciones sobre la subjetividad, la equidad y la agencia humana no como obstáculos, sino como los principios rectores que deben guiar el diseño y la implementación de la IA en cualquier sistema educativo. Al hacerlo, proporciona un lenguaje y un conjunto de principios que son esenciales para analizar críticamente los discursos y las prácticas observadas en el campo.

El estudio de Ayala Ala (2024), aunque enfocado en la educación superior en Bolivia, aporta una perspectiva latinoamericana que refuerza las tensiones globales identificadas en la literatura. El autor presenta un discurso balanceado, reconociendo el potencial de la Inteligencia Artificial (IA) para "potenciar la personalización del aprendizaje, el respaldo al profesorado, y la evaluación", al tiempo que subraya los "retos críticos" que su implementación conlleva.

De manera significativa para la presente investigación, el artículo identifica explícitamente el "resguardo de la privacidad de datos, la equidad en el acceso tecnológico y la necesidad de una capacitación en el tema de ética digital" como los desafíos esenciales que deben ser abordados. Este enfoque tripartito —privacidad, equidad y capacitación— coincide con las preocupaciones sistémicas y de gobernanza planteadas por la OCDE (2023), así como con los riesgos éticos señalados por Licona Quiterio (2024) en el contexto mexicano.

Al concluir que el éxito de la IA en la educación "dependerá de cómo se aborden estos desafíos prácticos y éticos", Ayala (2024) refuerza el argumento central de que la transformación educativa no es un problema meramente técnico, sino uno profundamente anclado en las dimensiones humanas, sociales y políticas. Su trabajo contribuye a consolidar la idea de que, más allá de las especificidades de cada sistema educativo, la discusión sobre la IA se articula en torno a un eje común: la necesidad de equilibrar la promesa de innovación con la gestión responsable de los riesgos para la privacidad, la equidad y la formación integral de los actores educativos.

En síntesis, el estado del arte revela un panorama marcado por una profunda y persistente tensión. Por un lado, la literatura, desde informes globales de la OCDE (2023) hasta estudios empíricos en Latinoamérica (Camacho Marín, 2025; Vimos-Buenaño et al., 2024), celebra el potencial transformador de la Inteligencia Artificial para personalizar el aprendizaje y desarrollar nuevas competencias. Por otro lado, esta misma literatura expresa una creciente alarma sobre los desafíos que esta tecnología impone: la perpetuación de

desigualdades a través de la brecha digital (Licona Quiterio, 2024), los riesgos de discriminación algorítmica, y una brecha sistémica entre la disponibilidad de la herramienta y la capacitación pedagógica y ética de los docentes para utilizarla de forma crítica. Las revisiones sistemáticas a gran escala (Wang et al., 2024; Garzón et al., 2025) confirman que la investigación internacional ha priorizado el desarrollo técnico y la medición de resultados cognitivos individuales, dejando significativamente subexplotadas las dimensiones humanas, sociales y cualitativas de esta transición.

Es precisamente en esta área desatendida donde se encuentra el vacío en que la presente investigación busca explorar. Como señala Acuña-Gamboa (2025) para el contexto mexicano, la investigación tiende a centrarse en la implementación, "viendo de soslayo los sentires y pensamientos" de los actores involucrados. Por lo tanto, este proyecto se posiciona directamente en esa laguna identificada, desplazando el foco del *qué* tecnológico al *cómo* subjetivo. A través de un enfoque cualitativo y sociocultural, se propone analizar no solo la presencia de la tecnología, sino los discursos y prácticas mediante los cuales docentes y estudiantes de educación media-superior en la Ciudad de México experimentan, negocian y dan sentido a estas tensiones en su vida cotidiana.

Al hacerlo, esta investigación no solo dialogará con la literatura existente, sino que buscará aportar el conocimiento contextualizado y profundo sobre la configuración de la subjetividad en la era digital que los propios estudios demuestran que es urgentemente necesario.

Panorama sobre la educación media-superior en México

Según estadísticas de la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2025), se registraron un total de 5,492,491 estudiantes en el nivel medio superior, con 423,587 docentes repartidos en 21,175 escuelas, sumando el sector público y el sector privado, en todo el país. Sumergiéndonos específicamente en los Colegios de Bachilleres en la Ciudad de México, encontramos un total de 92,822 alumnos, repartidos entre 20 planteles. Lo cual nos abre a una situación en la que los estudiantes se enfrentan a un alto grado de sobrepoblación dentro de sus escuelas.

Aun con esto, se estima que la deserción escolar representa un 16.37% el cual es causado principalmente por el bajo rendimiento académico, problemas económicos dentro de sus familias, problemas emocionales y el poco apoyo por parte del personal docente, entre muchos otros motivantes (Villaseñor, 2025).

Para entrar al colegio de Bachilleres es necesario hacer el examen de colocación COMIPEMS y obtener entre 21 y 86 aciertos (según el plantel elegido, con un promedio de 63 entre los 20 planteles), puntajes que se consideran bajos en comparación a los necesarios para entrar a escuelas pertenecientes al IPN (arriba de 85) y a la UNAM (arriba de 90), lo que contribuye a poner un estigma sobre quienes entran al colegio de Bachilleres, como quienes no son "capaces" de entrar a una prepa o una vocacional, puestos en un contexto social que no les permite avanzar académicamente, ya sea por las condiciones en las que se encuentran los planteles, sus condiciones económicas, aun con ello lo más influyente en este aspecto ha demostrado ser el estado de la educación actual en México.

Es de suma importancia mencionar estas razones, ya que nos mantienen al tanto del pensamiento que tienen tantos estudiantes como docentes dentro de las instituciones visitadas, sabiendo esto, podemos encajar una suposición respecto al ámbito educativo al que se enfrentan y así poder analizar de mejor manera lo propuesto.

Marco Teórico Conceptual

El abordaje de la interacción entre tecnologías digitales, educación y los actores escolares requiere una lente multidisciplinaria que permita ir de lo macroestructural a lo microsocial. Por ello, este marco teórico se estructuró en tres dimensiones entrelazadas: primero, se analizó la crisis de la sociedad contemporánea y cómo el poder institucional moldea la escuela; segundo, se examinó el papel de la tecnología como mediador cognitivo y cultural que desestabiliza las jerarquías tradicionales; y finalmente, se aterrizó en la configuración de la subjetividad y el malestar psíquico del estudiante frente a estas tensiones.

Análisis de las relaciones de Poder y Saber

Complementariamente, el dispositivo de investigación incorporó la perspectiva genealógica para analizar cómo las normas escolares funcionan como mecanismos de control.

El análisis de Michel Foucault, tal como es interpretado por Conforti Rojas (2017), establece que la subjetividad no es una esencia, sino un producto histórico generado por la compleja red de saber y poder que opera dentro de las estructuras sociales, siendo las instituciones los principales espacios de su materialización. Foucault se distancia de la idea

de un poder puramente negativo o represivo, centrándose en el poder como una fuerza inherentemente productiva que pone en marcha una "múltiple tecnología de producción" que abarca todas las instancias sociales (Conforti Rojas, 2017). El mecanismo central de esta producción es el discurso, que debe entenderse como un conjunto heterogéneo que agrupa enunciados científicos, proposiciones filosóficas, reglas administrativas y prácticas, actuando como un intermediario capaz de generar saber útil y funcional al poder (Conforti Rojas, 2017). Este discurso, a su vez, está sometido a estrictos procedimientos de control y exclusión que regulan quién puede enunciar, qué se considera verdadero y cómo se distribuye socialmente el conocimiento.

De esta manera, el sujeto se constituye en objeto de conocimiento y, por ende, en sujeto a través de "formas de objetivación" (Conforti Rojas, 2017), como la conversión del individuo en objeto de la ciencia o en producto de las prácticas divisorias (el cuerdo frente al loco, el sano frente al enfermo), que delimitan y definen la identidad.

La institución escolar, especialmente en niveles formativos avanzados como la preparatoria, se erige como un ejemplo fundamental de la aplicación de estas tecnologías de saber-poder, manifestada en el redescubrimiento de las disciplinas. Foucault, al investigar la génesis de las prisiones en *Vigilar y castigar*, identifica la disciplina como una "anatomía política del detalle" (Conforti Rojas, 2017), una tecnología que se extiende desde la meticulosidad del ascetismo hasta la pedagogía.

En el ámbito educativo, esta disciplina trasciende las asignaturas, convirtiéndose en una técnica de poder que actúa sobre el individuo para formar un cuerpo dócil, es decir, un cuerpo que se hace "tanto más obediente cuanto más útil" (Conforti Rojas, 2017). Esto se logra mediante la microfísica del poder: la organización del espacio (clausura), la medición del tiempo (horarios), y la serialización y vigilancia constante a través de reglamentos, premios y sanciones.

Por lo tanto, la escuela no es solamente un lugar de transmisión de conocimiento, sino una institución obligada a ser productiva para el cuerpo social, moldeando cabezas, corazones y conductas al organizar los métodos de enseñanza y la transmisión del saber (Conforti Rojas, 2017).

Esta visión permite comprender la preparatoria no solo por su currículo explícito, sino por las prácticas ocultas y normalizadoras que buscan optimizar la funcionalidad del futuro ciudadano.

No obstante, esta concepción del poder disciplinario productivo abre la puerta a la posibilidad de la resistencia y la autonomía, elementos cruciales para un marco teórico centrado en la educación crítica. Aunque la escuela opera como un aparato de normalización y control que exige una cualificación de los sujetos para tener acceso al discurso, de acuerdo con Conforti Rojas (2017), se sugiere que la propia formación intelectual y el cultivo de las capacidades de pensar, esenciales en la enseñanza preparatoria, son indispensables para alcanzar el pensamiento crítico.

El Contexto Macro: Modernidad Líquida, Rendimiento y Poder Institucional

La educación en el contexto actual se ve atravesada por lo que Zygmunt Bauman (2007) denomina "modernidad líquida", una condición donde las estructuras sólidas de formación y las certezas de progreso se han disuelto. En esta sociedad, el conocimiento ha dejado de ser un proceso de construcción duradero para convertirse en un objeto de consumo de uso inmediato y obsolescencia programada. Consideramos que, para el estudiante de bachillerato en la Ciudad de México, esta liquidez se traduce en una profunda incertidumbre, donde el título académico ya no garantiza estabilidad.

Si bien Foucault (1975) nos permite entender la escuela como un espacio de encierro y disciplina, la irrupción de la IA en el Colegio de Bachilleres exige una transición teórica hacia lo que Han (2012) denomina la sociedad del rendimiento. No se trata ya sólo de un poder externo que vigila, sino de un 'sujeto de rendimiento' que se autoexplota. Consideramos que la IA funciona aquí como el dispositivo de 'transparencia' y 'positividad' máxima: elimina la negatividad del esfuerzo, el tiempo del error y la demora del aprendizaje.

Creemos que la teoría de Han es vital porque nos permite analizar por qué los estudiantes no solo utilizan la IA para "engañar" al sistema, sino para sobrevivir al agotamiento que genera una exigencia de productividad constante, la cual ha reemplazado el deseo genuino de saber. Además, esta perspectiva nos permite pensar cómo la IA les ayuda a lidiar con la sensación de que los contenidos que les enseñan sus profesores no les resultan útiles para alcanzar sus metas académicas y/o laborales.

Esta crisis de sentido se agudiza en el tránsito hacia lo que Byung-Chul Han (2012) describe cómo la "sociedad del rendimiento". A diferencia de las antiguas sociedades donde el poder externo obligaba al individuo, hoy es el propio sujeto quien se autoexplota en una búsqueda incesante de eficacia y positividad. En el aula mediada por la Inteligencia Artificial (IA), esta presión por el rendimiento choca con la realidad de la automatización, generando

lo que Han llama el "infarto del alma" un cansancio profundo que pensamos afecta y aísla a estos estudiantes.

Al utilizar la tecnología para cumplir con exigencias institucionales vacías, los alumnos podrían experimentar un fraude existencial; ya que cumplen formalmente, pero habitan un vacío de sentido que podría detonar la culpa y la apatía

Para comprender cómo la escuela administra este rendimiento, es imperativo recurrir a la perspectiva genealógica de Michel Foucault. El poder, el saber y el sujeto se articulan en un dispositivo social e institucional (Conforti Rojas, 2017). La institución escolar opera bajo la lógica de la disciplina, una "anatomía política del detalle" que busca crear "cuerpos dóciles" (Foucault, 1975). En el aula tradicional, el cuerpo y la mente del estudiante deben estar permanentemente visibles para el poder. Sin embargo, el uso de dispositivos móviles y la IA rompen esta visibilidad, podría permitir al estudiante habitar procesos de pensamiento opacos para el maestro.

Ante esta pérdida de control, la escuela responde activando mecanismos de sujeción donde el alumno es posicionado discursivamente como "tramposo" o "incapaz" (Rodríguez-Galdames, 2025). Esta dinámica se materializa a través de lo que Paulo Freire (1970) criticó como la "educación bancaria", donde el alumno es un recipiente pasivo. En la era de la IA, este modelo adquiere un matiz perverso: el "depósito" de información es realizado por herramientas de generación de texto, y el alumno se limita a gestionar archivos.

Esta exigencia de entregar productos sin reflexión constituye una forma de violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1996). Frente a la fragilidad de los vínculos, descrita por Bauman (2003) como una "precariedad en los lazos" que se extiende desde lo laboral hasta los ámbitos de lo íntimo (citado en Burgos, 2005, p. 155) y la imposición de arbitrarios culturales, emerge en el aula un "pacto de simulación".

Este pacto funciona como un mecanismo de adaptación y resistencia pasiva en un entorno de "capitalismo liviano", donde las autoridades ya no mandan, sino que intentan seducir (Burgos, 2005). En esta dinámica, el docente, asfixiado por las demandas institucionales, finge poseer el monopolio del saber y la evaluación, mientras el alumno, sumergido en la incertidumbre de una modernidad fluida, finge aprender mediante el cumplimiento burocrático de tareas, con el único fin de sobrevivir al sistema.

La Escuela y la Mediación Tecnológica: De la Herramienta a la Externalización.

Para entender la irrupción tecnológica no como una mera distracción, sino como un elemento constitutivo de este pacto de simulación, es necesario abordarla desde la Teoría Sociocultural. Para este análisis, retomamos la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978), definida como la distancia entre lo que el estudiante puede hacer por sí solo y aquello que logra con ayuda.

Proponemos que la Inteligencia Artificial actúa como una herramienta cultural mediadora. Sin embargo, a diferencia del docente o del par, la IA ofrece un tipo de mediación que, mal empleada, podría sustituir el proceso cognitivo en lugar de potenciarlo. Es entonces cuando la acción mediada (Wertsch, 1998) deriva en una acción delegada: el estudiante ya no se apropia del conocimiento, sino que se limita a gestionar el resultado de la herramienta de texto generativo.

Frente al reduccionismo que concibe al alumno y a la máquina como entes separados, el concepto de agencia mediada (Wertsch, 1991) sostiene que la acción humana es inseparable de las herramientas culturales utilizadas. En este sentido podríamos decir que no existe un sujeto puro que luego usa una IA; hay, más bien, un agente-actuando-con-medios-mediacionales. Desde esta óptica, prohibir la IA en el aula supone una amputación de la capacidad de agencia del estudiante contemporáneo, pues el conocimiento ya se encuentra distribuido en la red (Siemens, 2004).

Esta profunda simbiosis entre humano y máquina ha generado una mutación antropológica que Michel Serres (2013) personifica en "Pulgarcita". Esta nueva generación habita lo virtual y ha operado una externalización de sus facultades cognitivas (memoria, cálculo y síntesis) hacia el dispositivo. El alumno ya no tiene una "cabeza llena", sino una cabeza depositada en la palma de su mano. Esta desposesión cognitiva impacta directamente en la figura del docente, quien experimenta una irreversible crisis de autoridad epistémica al ser desplazado por un algoritmo que ofrece respuestas inmediatas.

Integrar esta tecnología de manera ética y significativa requiere superar el negacionismo punitivo escolar y recuperar la visión de la pedagogía crítica. Como advierten McLaren (1995) y Giroux (1990), la escuela debe ser un sitio de lucha cultural y no de mera reproducción técnica. El docente debe transitar de ser un vigilante disciplinario (Foucault) a convertirse en un "intelectual transformativo" capaz de dismantelar el discurso de la

eficiencia capitalista, priorizando el pensamiento crítico para que el uso de la tecnología no derive en enajenación, sino en una re-existencia mediada del estudiante.

El Sujeto Escolar: Subjetividad, Interacción y la Crítica a la Autoeficacia

Toda esta tensión entre el poder institucional y la mediación tecnológica aterrizan ineludiblemente en la psique del actor educativo. Para esta investigación, la subjetividad se entiende como un proceso dinámico de creación de sentido (Baz, 2003). No es una entidad interna aislada, sino que está intrínsecamente ligada al mundo, al lenguaje y a la mirada del "otro" (Baz, 2001). Como señala Barrón Tirado (2023), es una "creación inacabada del sí" que se materializa operativamente a través de los *discursos* (narrativas, significados) y las *prácticas* (usos concretos de la tecnología).

Históricamente, los marcos teóricos cognitivos han intentado explicar el comportamiento del estudiante frente al fracaso o el éxito a través de la "autoeficacia" (Bandura, 1977, 1997). Según la Teoría Social Cognitiva, la autoeficacia es la creencia del individuo en sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones (Bandura, 1986).

Desde este enfoque puramente cognitivo, si un estudiante experimenta "ineficacia", se distorsiona su realidad, anticipa el fracaso, reduce su esfuerzo, cae en la "indefensión aprendida" (Abramson et al., 1978; Maddux, 2002) y desarrolla cuadros de estrés y ansiedad (Roca Perara, 2002; Artino, 2012; Gangloff & Mazilescu, 2017). Bajo esta lente clásica, el uso de la IA para evitar el esfuerzo se interpretaría como un déficit intrínseco de autorregulación del alumno.

Sin embargo, esta visión cognitiva incurre en un individualismo metodológico que ignora las relaciones de poder. La crítica post-estructuralista sostiene que el alumno no posee una "baja autoeficacia" natural, sino que es *sujetado* por discursos institucionales que lo etiquetan *a priori* como un sujeto deficitario o tramposo (Rodríguez-Galdames, 2025; Foucault, 1975). La apatía y la dependencia tecnológica que experimentan los jóvenes no son fallas cognitivas aisladas, sino síntomas de un entorno empobrecido y punitivo.

Siguiendo el marco teórico de Margarita Baz (1998), interpretamos que la crisis en el Colegio de Bachilleres refleja una fractura en lo que la autora denomina la 'trama de subjetivación anudada en los encuentros intersubjetivos'. Baz postula que las instituciones producen un 'sufrimiento institucional' derivado de la 'violencia de vínculo' y de los conflictos intersubjetivos que en ellas se gestan. Bajo esta lente interpretamos que el "malestar"

documentado en nuestras entrevistas (donde el docente se posiciona desde la sospecha y el alumno desde la simulación) puede leerse como un “sabotaje del pensamiento” . En este escenario, la institución educativa deja de ser un espacio de reconocimiento mutuo para limitarse a la administración de los cuerpos, los tiempos y los espacios , vaciando de sentido la función de mediación cultural del maestro.

En conclusión, la subjetividad juvenil contemporánea parece utilizar la IA y los celulares como territorios de "re-existencia" y agencia frente al vacío de sentido escolar. El malestar latente documentado en las aulas no es una patología individual, sino la reacción orgánica frente a un Dispositivo Institucional que exige resultados obsoletos a una mente digital (Serres, 2013), fracturando el lazo pedagógico y dejando a los actores educativos inmersos en un ciclo de simulación y desencuentro.

Metodología

Para este trabajo de investigación, se optó por un enfoque cualitativo de carácter fenomenológico. Este diseño fue el más pertinente, ya que permitió comprender y analizar en profundidad las experiencias vividas por los individuos respecto a un fenómeno específico, tal como lo perciben y experimentan. Su propósito no es explicar o predecir, sino desvelar la estructura o "esencia" de esas experiencias, explorando los significados que los participantes les atribuyen (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La fenomenología se alinea con la perspectiva sociocultural y foucaultiana porque no busca cuantificar, sino desvelar la estructura y "esencia" de las experiencias, permitiendo acceder a la "dimensión paralela de su subjetividad" desde la voz y los significados de los estudiantes y docentes. Para capturar esta riqueza, la investigación utilizó un binomio de instrumentos justificados desde la perspectiva sociocultural.

La entrevista semiestructurada o en profundidad fue el instrumento central, permitiendo una exploración detallada de las experiencias vividas y capturando las narrativas individuales y los significados personales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Las discusiones grupales se utilizaron de manera complementaria para acceder a la dimensión colectiva de la subjetividad (Baz, 2003). Explorando cómo se forman los consensos, disensos y las normas sociales que rigen la "sociabilidad online".

Esta elección se justificó por las siguientes razones:

1.-Alineación con los objetivos de investigación: La investigación buscó analizar cómo la tecnología configura la subjetividad juvenil y conocer las percepciones, actitudes y prácticas de uso de la tecnología entre estudiantes y docentes.

La fenomenología fue inherentemente idónea para esto, ya que su objetivo principal es "explorar, describir y comprender las experiencias comunes de las personas respecto a un fenómeno". Esto permite acceder a la "dimensión paralela de su subjetividad" que los jóvenes desarrollan en relación con la tecnología, buscando comprender cómo la viven y qué significado le otorgan.

2.-Complejidad del fenómeno: El uso de la tecnología y su impacto en la subjetividad son fenómenos multifacéticos que no pueden reducirse a variables medibles. La investigación fenomenológica permite una inmersión profunda en la complejidad de estas interacciones, abordando aspectos como las redes sociales, las clases en línea y la inteligencia artificial han "revolucionado las formas de aprender, interactuar y construir la identidad". Este diseño cualitativo no buscó cuantificar, sino comprender la riqueza de las experiencias y los procesos de construcción de sentido.

3.-Coherencia con el marco teórico: Al estar enmarcada en el paradigma interpretativo, la fenomenología se alinea perfectamente con la Teoría Sociocultural de Vygotsky. Esta teoría enfatiza que el desarrollo cognitivo y la construcción de significados ocurren a través de la interacción social y cultural. La fenomenología, al centrarse en las experiencias subjetivas y su interpretación, complementa esta perspectiva al permitir la exploración de cómo estas interacciones culturales y tecnológicas moldean la conciencia y la identidad de los individuos.

Enfoque del campo

El estudio se centró en la comunidad educativa del nivel medio superior. El trabajo de campo se realizó en tres instituciones educativas, siendo las sedes visitadas el Colegio de Bachilleres No. 6 "Vicente Guerrero", el Colegio de Bachilleres No. 4 "Culhuacán" y el Colegio de Bachilleres No. 3 "Iztacalco". La selección de dichas instituciones fue resultado del interés de la reciente implementación del pase UAM para los colegios de bachilleres, el cual pretende facilitar el acceso universitario a estudiantes sobresalientes dentro de los bachilleres, así mismo, nuestra historia académica está relacionada a dicha institución, por lo que

consideramos importante buscar una conexión que nos permitiera integrar los datos surgidos en nuestra investigación a una posible devolución hacia los planteles visitados y viceversa.

Se plantearon diversos escenarios en los que pudiéramos contribuir de alguna forma a los planteles educativos, entre los cuales se encontraban pláticas y stands informativos tanto para estudiantes como docentes, sobre uso de medios digitales, para promover un mejor entendimiento de ambas partes.

Instrumentos de Recolección de Datos

Para alcanzar los objetivos específicos, se utilizó un binomio de herramientas que se justifican desde la perspectiva sociocultural. Consideramos que los instrumentos idóneos fueron aquellos que nos permitieron acceder a la riqueza de las experiencias y significados desde la perspectiva de los participantes.

Entrevistas Semiestructuradas o en Profundidad

La entrevista en profundidad fue el instrumento central de esta investigación. La cual se define como un encuentro conversacional entre el investigador y el participante, guiado por una serie de preguntas abiertas y temas preestablecidos. Su diseño flexible permite explorar nuevas ideas y profundidades a medida que surgen en la conversación, facilitando que el participante se exprese libremente mientras el investigador puede ahondar en los aspectos que considere más relevantes.

Este instrumento es un pilar en la investigación fenomenológica, ya que permite una exploración detallada de las experiencias vividas. Para este estudio, que buscó "conocer las percepciones, actitudes, prácticas de uso y nivel de aceptación de la tecnología entre estudiantes y docentes", las entrevistas fueron cruciales para comprender cómo la tecnología "configura la subjetividad juvenil". A través de ellas, se facilitó la comprensión de las narrativas individuales y los significados personales que jóvenes y docentes atribuyeron a su interacción tecnológica, revelando la esencia de sus experiencias.

En este sentido, las entrevistas cualitativas son fundamentales para "obtener las perspectivas de los participantes respecto a temas que interesan al investigador, capturando sus experiencias, pensamientos, creencias y significados" (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Por ello, resultaron esenciales para desvelar cómo la tecnología impacta "aspectos centrales en la vida de los jóvenes como la sociabilidad, el entretenimiento y el aprendizaje".

La elección de la entrevista en profundidad de carácter semiestructurado como herramienta central de recolección de datos no fue arbitraria, sino una decisión rigurosamente fundamentada en el enfoque cualitativo-fenomenológico y el marco teórico sociocultural que sustentó esta investigación. Desde la perspectiva fenomenológica, el interés primordial radicaba en acceder y comprender el *Lebenswelt* o "mundo de la vida" de los participantes, que, según Kvale (2011), implica la esfera de las experiencias y los significados cotidianos de los sujetos.

Quisimos ir más allá de la mera descripción de conductas para alcanzar la "esencia" de cómo los estudiantes de 15 a 18 años y sus docentes vivencian la intersección entre la tecnología digital (redes sociales, IA) y los procesos educativos, reconociendo que este fenómeno es multifacético y no puede reducirse a variables medibles, lo cual exige el desarrollo de "descripciones ricas, específicas y pertinentes" (Kvale, 2011, p. 44).

La entrevista semiestructurada ofreció la flexibilidad indispensable para este fin: si bien se partió de una guía temática preestablecida que aseguró la cobertura de los objetivos de la investigación; analizar el uso de la tecnología para el aprendizaje, la sociabilidad y su articulación con asignaturas específicas, esta estructura permitió al entrevistador ejercer el "arte de las segundas preguntas" (Kvale, 2011, p. 113) para profundizar en lo inesperado, en las ambigüedades y en aquellos aspectos que el participante introdujo y consideró más importantes.

Se trató de un ejercicio de "ingenuidad matizada" que evitó imponer categorías prefabricadas y mantuvo una apertura a fenómenos nuevos (Kvale, 2011, p. 45). Epistemológicamente, adoptamos la postura del entrevistador como "viajero", en contraste con la metáfora positivista del "minero" (Kvale, 2011, p. 54); el conocimiento no se concibió como pepitas de verdad enterradas esperando ser extraídas, sino como algo que se construyó mediante la interacción lingüística e interpersonal en la situación de entrevista (Kvale, 2011, p. 47).

El enfoque metodológico requiere, en segunda instancia, abordar frontalmente la dimensión de poder y el carácter discursivo de las interacciones, tal como lo demandan las bases teóricas de Foucault y el análisis de la entrevista de investigación como una conversación profesional y asimétrica.

Kvale (2011) advirtió que la entrevista de investigación no debía considerarse como un diálogo de iguales, ya que el entrevistador poseía una "asimetría de poder clara" al definir la situación, determinar el tema y controlar la secuencia del interrogatorio y, crucialmente, mantener el "monopolio de la interpretación" (p. 48). Fue precisamente esta asimetría la que debía ser objeto de análisis riguroso, y la entrevista en profundidad se convirtió en el vehículo para desentrañar cómo los discursos institucionales se materializaban y eran negociados en el aula.

Por ejemplo, al preguntar a los docentes sobre las políticas de restricción de dispositivos móviles, no solo buscamos (o buscábamos) registrar su opinión ("el qué"), sino analizar el "discurso" pedagógico subyacente ("el cómo") que utilizaban para justificar la tecnología como "distractor" o "herramienta de vanguardia". Esta aproximación nos permitió identificar cómo estos discursos (Foucault) funcionaban como dispositivos de saber-poder que buscaban moldear la conducta y la subjetividad de los estudiantes, imponiendo modos de autocontrol y normatividad sobre sus prácticas digitales (Bornhauser & Garay Rivera, 2023).

El diseño semiestructurado nos facultó para emplear preguntas críticas, a modo de "entrevista de confrontación activa" (Kvale, 2011, p. 128), no con la intención de ser un interrogatorio legal o terapéutico, sino para "someter a prueba la firmeza de la creencia" del participante y clarificar los presupuestos implícitos en sus declaraciones, como lo ejemplificó el diálogo socrático (Kvale, 2011, p. 30).

Este fue un mecanismo esencial para ir más allá de las respuestas superficiales y socialmente deseables, y para contrastar el discurso manifiesto del sujeto (lo que se dice) con las prácticas que lo configuran (lo que se hace); fue un paso fundamental para la triangulación de datos.

Además, la entrevista permitió a los sujetos, en principio, "objetar a los presupuestos de las preguntas e interpretaciones del investigador" (Kvale, 2011, p. 190), convirtiéndose (o y se convirtió) en un espacio de negociación de significado que, desde una perspectiva postmoderna, fue la esencia misma de la construcción social de conocimiento.

En tercer lugar, la aplicación rigurosa de las entrevistas en profundidad se orientó a lograr objetivos específicos relacionados con la construcción del conocimiento y la validación en el contexto de la subjetividad juvenil, adoptando una perspectiva de "viajero" que buscó la transferibilidad, más que la generalización estadística. El conocimiento producido mediante la entrevista fue inherentemente "situado" (Kvale, 2011, p. 219), dado que se generó en una interacción interpersonal específica, influida por factores situacionales y culturales.

Nuestro propósito fue generar conocimiento que fuera transferible a otras situaciones pertinentes de educación media-superior en contextos urbanos, a través de una generalización analítica, que se apoyó en "descripciones contextuales ricas" de los hallazgos (Kvale, 2011, p. 200). La calidad de esta generalización no se basó en el tamaño de la muestra, sino en el detalle de las narrativas que permitieran al lector, como intérprete secundario, juzgar su aplicabilidad a un nuevo contexto.

Por ello, el análisis interpretativo comenzó ya en la fase de la entrevista, lo que Kvale denominó la "anticipación" (2011, p. 85). Esta anticipación implicó que el entrevistador debía estar continuamente atento a los significados emergentes, clarificando las declaraciones del sujeto para facilitar un análisis posterior más seguro y fundamentado.

En la práctica, esto significó utilizar preguntas de especificación o de interpretación, como, por ejemplo: "¿Qué quieres decir exactamente por 'andamiaje adaptativo' en este contexto de IA?" o "¿Este conflicto de lealtad entre tus amigos y el uso de redes sociales te recuerda a otras situaciones en tu vida?" (Kvale, 2011, p. 110-111). Estos esfuerzos continuos de clarificación del significado, que se adelantaron a la etapa de análisis (Kvale, 2011, p. 163), no solo enriquecieron la descripción, sino que también actuaron como una forma de validación de las respuestas por parte del entrevistado (Kvale, 2011, p. 195).

Esta comprobación "en línea" de las interpretaciones aseguró que el conocimiento construido mantuviera un alto grado de coherencia y confiabilidad, pilares de la calidad en la investigación cualitativa. Además, esta atención al lenguaje y al contexto en vivo fue crucial para evitar caer en el "verbalismo" (Kvale, 2011, p. 215), donde la interacción verbal se convertía en un fetiche y se olvidaban las prácticas y el lenguaje corporal, aspectos que serían capturados por la observación participante, sirviendo (o y sirvieron) a la indispensable triangulación metodológica.

Finalmente, una justificación integral de la entrevista semiestructurada debía considerar las implicaciones éticas y el valor pragmático del conocimiento generado, que fue el objetivo último de este proyecto como una "empresa moral" (Kvale, 2011, p. 60). La naturaleza personal e íntima de las conversaciones, al abordar temas como la construcción de la identidad juvenil en redes sociales o las frustraciones docentes con las nuevas tecnologías, planteó dilemas éticos que fueron más allá del simple consentimiento informado.

El entrevistador debía mantener un "delicado equilibrio entre el interés por buscar conocimiento interesante y el respeto ético por la integridad de la persona" (Kvale, 2011, p. 39). Por un lado, aseguramos (o asegurábamos) el consentimiento informado de los participantes (estudiantes y docentes), detallando el propósito del estudio, el uso de la grabadora y, crucialmente, cómo se garantizaría la confidencialidad y el anonimato de los datos, dado que se trataba de "investigar la vida privada de las personas y trasladar sus relatos al escenario público" (Kvale, 2011, p. 60, 66).

Por otro lado, el entrevistador debía ser altamente sensible a la "micro-ética" de la interacción, evitando que la apertura y la intimidad sedujeran al sujeto a revelar información de la que luego se arrepintiera, o que la entrevista se convirtiera inadvertidamente en una situación terapéutica para la que el investigador no estaba cualificado (Kvale, 2011, p. 53, 67).

Más allá de esta micro-ética, el proyecto también se comprometió con la macro-ética, buscando que el conocimiento producido tuviera un valor social y político, es decir, que "sirviera a intereses científicos y humanos" y contribuyera a la promoción del bienestar (Kvale, 2011, p. 61, 72).

Esta preocupación nos llevó a la validación pragmática (Kvale, 2011, p. 196), donde el conocimiento no se justificó por su objetividad absoluta, sino por sus efectos prácticos: la capacidad de las recomendaciones generadas, basadas en los discursos y prácticas analizadas, para instigar cambios efectivos en las estrategias pedagógicas y en las políticas institucionales, transformando la percepción de la tecnología de "distractor" a "mediador cultural".

En resumen, la entrevista cualitativa no fue solo un método para obtener datos, sino el principal medio para entablar un "diálogo creativo" entre la teoría y la práctica, permitiendo que la voz de los actores educativos informara directamente el diseño de futuras estrategias de integración tecnológica crítica y ética en el sistema de educación media superior en los Colegios de Bachilleres Ciudad de México.

Grupos de reflexión

Como dispositivo de intervención grupal utilizamos los conocimientos de Fernández (1989) sobre el "campo de lo grupal" para realizar reflexiones junto con los jóvenes, a manera de construir en conjunto significados para aquello que viven (o vivían) día a día en el Colegio de Bachilleres.

El campo de lo grupal, según refirió Fernández (1989), abarcó los significados, prácticas y acciones que podían irse dando en un grupo, a partir de reproducciones o bien transformaciones creadas por las mismas dinámicas internas en constante tensión. Fue importantísimo separar este concepto el de "lo grupal" o "la grupalidad" del grupismo, ya que el punto metodológico del que partimos fue el de la reflexión y el análisis de lo que pudiera suscitarse a partir del discurso construido en colectivo, distanciándonos del mero intercambio de opiniones y pensamientos dentro de un grupo.

Las reflexiones consistieron en sesiones con un número de participantes entre 10 y 30 personas (debido a la disposición otorgada en cada plantel), que compartían características o experiencias relevantes para la investigación. Estas sesiones fueron facilitadas por un moderador, y su objetivo fue generar un diálogo interactivo que permitiera explorar percepciones, opiniones, actitudes y creencias colectivas sobre este tema específico.

Mediante esta técnica, buscamos reflexionar sobre las dinámicas dentro de los grupos, las normas sociales, los consensos y disensos, y cómo las experiencias con la tecnología fueron negociadas y compartidas colectivamente dentro de la comunidad educativa.

Análisis

Procedimiento y Análisis de Datos

El procedimiento de análisis de datos estuvo directamente vinculado con los objetivos y el marco teórico. Las entrevistas y discusiones grupales fueron grabadas y transcritas para su análisis detallado. Finalmente, se realizó un análisis de contenido temático de toda la información. A través de este proceso de codificación, las categorías de análisis emergieron directamente del campo de investigación.

Estrategia de Análisis

Esta estrategia se basó en tres categorías principales de análisis, las cuales operaron como ejes vertebradores para comprender la subjetividad en el contexto del Colegio de Bachilleres a partir de los objetivos de la investigación, así como una guía de los conceptos nodales que se utilizaron en dicho segmento.

- **Categoría de análisis I. Subjetividad y afectos ante la IA:** En esta dimensión se analizó la configuración del "Yo" del estudiante frente a la máquina. Se rastrearon los afectos de culpa (tanto desde la moral docente como parental), el temor y la incertidumbre académica. Asimismo, se exploró el concepto de

agencia, entendiéndolo en su forma mediada (el uso de la IA como prótesis cognitiva) y en su forma de resistencia (los esfuerzos por la preservación del pensamiento propio frente al condicionamiento algorítmico).

- **Categoría de análisis II. El quiebre del vínculo pedagógico:** Esta categoría se enfocó en los desencuentros vinculares en el aula. Analizó específicamente el distanciamiento institucional y la forma en que la autoridad docente fue cuestionada al perder el monopolio del saber. Se observó cómo esta ruptura derivó en una apatía recíproca que, en última instancia, vació de sentido el espacio del aula.
- **Categoría de análisis III. Incoherencia e impotencia institucional:** A través de esta dimensión se rastreó la simulación de eficacia y la ausencia de normativas claras. El objetivo fue evidenciar las profundas contradicciones existentes entre los discursos institucionales que exigían excelencia académica y las restricciones materiales u operativas reales que padecía la institución.

Consideraciones Preliminares: Contexto Institucional y Metodológico

Antes de adentrarse en las perspectivas de los actores educativos, resultó imperativo situar ontológica y metodológicamente este estudio. Analizar la institución educativa requirió reconocer el lugar desde el cual se enunció la investigación y la complejidad del entorno escolar. Los salones de clase albergaban a decenas de alumnos en una dinámica polifónica donde coexistían opiniones instituidas y transgresoras. En este sentido, fue necesario reconocer que los testimonios recabados representaban a aquellos estudiantes que decidieron verbalizar sus experiencias, mientras que las voces silenciadas y los significados elaborados en las profundidades de quienes optaron por callar conformaron una limitante metodológica ineludible.

Asimismo, el Colegio de Bachilleres, como institución, ostentó particularidades históricas. Originalmente estructurado para responder a la necesidad de crear mano de obra semiespecializada, históricamente enmarcó su lugar social como una institución para la clase obrera aspiracional. Con el tiempo, transitó a ser una alternativa de educación media superior encaminada a la universidad, aunque persistieron retos materiales y didácticos que configuraron el actuar diario de sus estudiantes y docentes. Fue bajo este marco que se analizaron las siguientes problemáticas.

1. Usos de la Inteligencia Artificial (IA)

Perspectiva de los Alumnos Los estudiantes perciben la IA como un facilitador que automatiza procesos escolares (resúmenes, ensayos, búsqueda de sinónimos o guías de estudio). Se evidencia un uso dual: uno instrumental (como herramienta de apoyo para comprender o buscar información puntual) y otro de sustitución (donde la IA hace el trabajo íntegro para evitar el esfuerzo). Por otro lado, la tecnología es un medio para economizar esfuerzo y lidiar con la carga académica. No la ven tanto como una herramienta de aprendizaje, sino como un mecanismo de resolución automática para aquello que no saben o no les interesa.

Fragmentos:

- "Pues sí, para las tareas... Incluso para que no se esfuercen y se saquen diez en el reporte. Para sacar cosas preciosas."
- "Haciendo trampa. Pues le tomé captura al examen, le dije, 'Respóndeme el examen, por favor'. Y me lo saqué en cinco...(minutos)"
- "Yo la inteligencia artificial sí la ocupo para exámenes, para lo que no sé, la neta. Lo que es. Nada más para lo que no sé. E igual para tareas, casi para todo."

Perspectiva de los Profesores: Algunos profesores la adoptan para eficientar su labor, reducir la carga de trabajo y personalizar evaluaciones. Asimismo, señalan su uso administrativo. Aunque, pareciera que en ocasiones la utilizan por una petición institucional y no convicción pedagógica con ciertas limitaciones técnicas, mientras que los alumnos la usan como un atajo automatizado para cumplir con un sistema de evaluación desbordado.

Fragmentos:

- "La utilizo para hacer planeaciones, para hacer actividades, para incluso hacer algunas exposiciones, algunos formatos de entrega, incluso algunos reactivos de exámenes."
- "El alumno sabe que no le vas a revisar y entonces en vez de investigar él, le dice al chat GPT o a cualquier inteligencia artificial: "Escríbeme una hoja de las razones..." y lo único que hace es, o la imprime o la copia."

En este sentido, el uso automatizado de la IA se inserta dentro de lo que podría denominarse como una "simulación educativa". Ante la imposibilidad material de atender a grupos numerosos y lidiar con carencias estructurales, la educación formal corre el riesgo de convertirse en una cuestión de mera apariencia: los alumnos simulan aprender mediante la tecnología, los docentes cumplen calificando generalidades y la institución avala el proceso sin priorizar el aprendizaje real.

2. La Culpa

Perspectiva de los Alumnos: Los estudiantes perciben a nuestro parecer una complicidad simulatoria, si el maestro no revisa y solo califica por entregar, el alumno no siente culpa de generar el trabajo con IA. La responsabilidad moral recae en la negligencia del sistema. Existe una clara tensión moral. Saben que están obteniendo buenas calificaciones sin tener el mérito ("no tengo el conocimiento"). Aunque mencionan que a veces los profesores explican de forma "rara", asumen la responsabilidad de su falta de atención y esfuerzo, lo que les genera sentimientos de insuficiencia y baja autoestima académica.

Fragmentos:

- "Siento que también por eso todos vamos a IA, porque los maestros ya nos están haciendo incapaz, o sea, de que ya nos dicen que ya no somos capaces... y también por su culpa como ya mejor es más fácil de, ah, pues como ya ni nos revisan, ya no nos toman en cuenta, entonces mejor lo hacemos con la IA..."
- "Me siento incómodo porque digo, 'Estoy dependiendo de una aplicación y no en sí no tengo el conocimiento de ese tema'."

Perspectiva de los Profesores Se expresa una denuncia, que los padres no asumen su rol formativo, delegan sus obligaciones a los hijos o, por el contrario, los sobreprotegen injustificadamente, fomentando la irresponsabilidad y, en ocasiones, reaccionando con violencia hacia los docentes. Algunos de los docentes entrevistados eximen a los estudiantes

y trasladan la "culpa" al sistema educativo (que prioriza la estadística sobre el aprendizaje), al Estado (que requiere mano de obra barata, no pensadores) y a la estructura laboral que destruye el tejido familiar.

Fragmentos:

- "Padre y madre salieron a trabajar a buscar doble empleo y doble salario para comprar la pantalla de 85 pulgadas, para comprarle a su hijo el celular de 20,000 pesos [...] ¿Y qué pasó? Pues que no hay padres en las familias [...] Mis alumnos en sus casas están solos. [...] ¿Quién los va a educar entonces? ¿ChatGPT?."
- "Si tu pueblo está educado no funciona la economía mexicana. [...] Entonces si tú creas un pueblo muy educado y está lleno de ingenieros y está lleno de licenciados y está lleno de filósofos, [...] ¿dónde los vas a contratar?"

3. El Temor

Perspectiva de los Alumnos Algunos estudiantes visualizan la IA no solo como una ayuda, sino como una muleta que los está volviendo "sedentarios" intelectuales. Temen el daño irreversible a sus capacidades de comprensión y la dependencia casi adictiva que están desarrollando hacia estas plataformas. Hay una fuerte conciencia de los estragos de la "adicción tecnológica". Ven cómo el dispositivo les roba el lenguaje, la capacidad de pensar y la oportunidad de interactuar con el mundo real.

Fragmentos:

- "Casi casi como estábamos comentando, lo del barco de Teseo. Que ¿qué tanto seremos nosotros si ya estamos ocupando diariamente la tecnología o más la IA...? Yo creo que eso es lo que me preocupa, la pérdida de la humanidad en la tecnología."
- "Es como una adicción, un tipo adicción tecnológica y todos la tienen, hasta niños. Niños, adultos... Te distrae lo suficiente que ya no sabes ni qué pedo pasa a tu alrededor. Y te pierdes de varias cosas, la verdad. [...] no convives en persona, no conoces nuevos lugares..."
- "Estoy perdiendo la vista, o sea, estoy viendo borroso a veces."

Perspectiva de los Profesores: Algunos profesores señalaron que les asusta que la comodidad que brinda la IA derive en la anulación del pensamiento humano. Otros consideran que la sensación de inutilidad y el miedo de los estudiantes que dependen de la IA están completamente justificados, pues la tecnología no podrá salvar a sus alumnos en la educación superior.

Fragmentos:

- "Yo también creo que en algún momento puede ser peligrosa [...] si uno la sabe utilizar, el día de mañana ya no va a tener que pensar en absolutamente nada para hacer su vida, para realizar su trabajo, es decir, se lo vamos a dejar todo a la inteligencia artificial y que me diga qué es lo que tengo que hacer"
- "Si los alumnos están conscientes de que dependen de la inteligencia artificial, entonces yo creo que está justificado. Porque qué van a hacer en la universidad. La universidad va a ser la prueba de verdad. [...] la inteligencia artificial sólo te puede

llevar un tanto más allá. El hacer la trampa solo te puede llevar hasta un lugar, pero después [...] no lo van a poder hacer"

4. La Incertidumbre

Perspectiva de los Alumnos: Algunos alumnos saben que una calificación alta (obtenida con ayuda de la IA o por un maestro que solo revisa la cantidad de hojas) no equivale a estar preparados. La incertidumbre radica en saber que están construyendo un historial académico sobre bases vacías, lo cual los deja vulnerables frente a pruebas estandarizadas donde la IA no podrá salvarlos. Al delegar sus responsabilidades académicas a la IA, surge una brecha entre las calificaciones obtenidas y el conocimiento real asimilado. Esto genera ansiedad sobre su futuro a la hora de presentar exámenes donde no tendrán la IA de apoyo. A la vez, hay una fuerte desilusión sobre el futuro laboral y meritocrático: ven con incertidumbre si estudiar una carrera tradicional (y esforzarse en ella) garantiza un buen empleo, especialmente si otros usarán IA para superarlos sin esfuerzo.

Fragmentos:

- "¿Cómo vas a pasar a la universidad, vas a ejercer tu carrera y no vas a saber cosas simples como lo que nos están enseñando ahorita? Dizque porque le vale chetos[al profesor]... Es lo que más me preocupa de los profes."
- "En los días de examen pues muy, o sea, no vamos a tener sí o sí la inteligencia artificial ahí. Tenemos que tener ahora sí que ya el conocimiento para poder realizarlo y pues sacar una buena calificación."

Dicha incertidumbre se ve fuertemente agravada por el paradigma socioeconómico del país. La educación en México dista de reflejarse automáticamente en movilidad social; la sobrepoblación en ciertos sectores laborales y la alta tasa de desempleo en personas cualificadas generan un malestar generalizado. Frente a este futuro incierto, algunos jóvenes asisten a clases no con la esperanza de un empleo o bajo la premisa histórica de que la institución educativa es garantía de prosperidad, sino como un simple requisito impuesto por la dinámica familiar.

Perspectiva de los Profesores: Partiendo de este caso extremo donde un estudiante es incapaz de leer, esto sugiere que el futuro académico de los estudiantes es incierto y los hace más propensos a depender de soluciones mágicas como la IA. Algunos profesores subrayan la ironía e irresponsabilidad de eliminar asignaturas como "Lógica y Argumentación", vitales para cualquier carrera universitaria.

Fragmentos:

- "Salen con competencias lectoras básicas. Ni siquiera llegan al básico. Entonces pues una hoja... y luego de filosofía, pues todavía, es más. [...] No saben cómo leer. [...] Pues por eso ya se hacen dependientes de la inteligencia. Porque no les hemos dado tampoco las herramientas de lo básico"
- "Eliminaron la lógica y argumentación [...] el argumento que utilizaron para eliminarla es que te lo tienen que enseñar en todas las asignaturas [...] pero no está en ningún programa [...] si tú no sabes argumentar, en la universidad no tienes absolutamente oportunidad de hacer nada"
- "Se ponen de moda, ¿no?, los modelos educativos de acuerdo a la política y de acuerdo al color. [...] en el 2000 todo eran competencias [...] Después cambian los colores [...] para abajo los emocionales y ahora, ¿qué? Pues no sé, la verdad, la nueva"

escuela mexicana, creo que menos le entiendo [...] Hay que preguntarle a ChatGPT y digo, bueno, hasta cuándo vamos a tener estabilidad educativa en nuestro país"

5. La Agencia

A pesar de que el proceso educativo actual se enfrenta a la industrialización y a una crisis de sentido institucional, es evidente que los actores sociales que habitan esta realidad no se han quedado pasivos frente al fenómeno tecnológico.

Perspectiva de los Alumnos: Algunos se dan cuenta de que la IA y el maestro piensan distinto, por lo que deben "domar" a la máquina dándole especificaciones exactas para que el resultado coincida con lo que se evalúa. Además, hay testimonios valiosos de estudiantes que deciden restringir su uso para salvaguardar su propio proceso de comprensión (agencia intelectual pura), a su vez, reivindican su agencia no necesariamente investigando desde cero, sino asumiendo el rol de "editores" de la IA. Saben identificar cuándo un texto suena demasiado "robótico" o formal, e intervienen cognitivamente para humanizarlo (incluso agregando faltas de ortografía). Esta es una forma retorcida pero clara de autonomía y pensamiento propio.

Fragmentos:

- "Como que está muy formal, o sea, no, como que no lo hago siendo yo, siendo yo, entonces, ya se ve muy notable que no soy yo [...] lo descargo, ya lo que veo que no me gusta, o si se ve muy de inteligencia, lo borro, o le agrego de más..."
- "Una inteligencia, yo creo que es como, no perfecta, pero sí es como que muy poco probable de que tenga errores ortográficos. Entonces, pues yo como que trato de modificarla ahí. alguna palabra que diga, 'Pues, puede ser muy probable que tenga una falta de ortografía', y ya."
- "Me dice mi mamá, que lo haga como a la antigua, investigar con libros y así. Digo, es divertido y es más fácil."

Perspectiva de los Profesores: algunos sostienen que la información es estática y de fácil acceso (no va a cambiar la fecha de la Revolución Rusa), por lo que la verdadera función de la escuela es desarrollar la capacidad humana de procesar esa información sin depender de la IA. Para garantizar que el alumno utilice su propio razonamiento libre de condicionamientos algorítmicos, algunos profesores eliminan la tarea en casa y confina la evaluación al esfuerzo intelectual observable en el aula.

Fragmentos:

- "Lo que pretendo hacer es solicitarles que si lo hicieran con inteligencia artificial que hagan captura para ir viendo los prompts y evaluar los prompts que ellos están poniendo, que es la capacidad de análisis y la capacidad de cuestión [...] La capacidad de argumentar, la capacidad de dar indicación, la capacidad de preguntar"
- "Para mí lo ideal fue eliminar la posibilidad de dejarles tarea. [...] Yo nada más tomo en cuenta las horas de clase. [...] En filosofía... lo que evalúas es el esfuerzo intelectual que hacen, si está bien argumentado, si está bien sustentado"

En resumen: Usos de la Inteligencia Artificial (Culpa, Temor, Incertidumbre y Agencia)

En nuestra inmersión en el campo, hemos identificado una dualidad profunda en el uso de la Inteligencia Artificial (IA) por parte de los estudiantes: oscila entre ser un recurso instrumental y una prótesis cognitiva que sustituye el esfuerzo. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978) y Bruner (1986), nosotros identificamos que la tecnología digital podría poseer el potencial de operar como una "herramienta cultural mediadora", facilitando la creación de un andamiaje (scaffolding) en la Zona de Desarrollo Próximo del estudiante. Sin embargo, nuestro análisis revela que la IA, al utilizarse para resolver íntegramente tareas académicas (como redactar ensayos o contestar exámenes), actúa más como un mecanismo que anula el andamiaje. La mediación cultural fracasa cuando la herramienta no interioriza un aprendizaje, sino que externaliza el razonamiento, dejando al estudiante con un profundo vacío epistémico.

Este vacío es el que detona las emociones que hemos documentado: la culpa, el temor a volverse inútiles y la incertidumbre frente a un futuro universitario o laboral. Para comprender este fenómeno, nos apoyamos en los postulados de Byung-Chul Han (2012) sobre La sociedad del cansancio. Han sostiene que el individuo contemporáneo vive bajo el imperativo del rendimiento y la autoexplotación, donde la inmediatez y la eficiencia absoluta dictan el valor del sujeto. Los jóvenes que entrevistamos utilizan la IA para cumplir con la exigencia institucional ("sacar un diez") minimizando el tiempo y el esfuerzo. No obstante, al someterse a esta lógica eficientista, experimentan la angustia del fraude existencial: saben que su calificación no respalda su conocimiento, generando una profunda incertidumbre sobre su verdadera competencia en el mundo real.

Paradójicamente, frente a este panorama de aparente dependencia tecnológica, hemos observado destellos de una nueva "agencia" juvenil. Los estudiantes no son receptáculos pasivos; ellos "editan", adaptan y doman las respuestas de la IA (agregando "faltas de ortografía" o ajustando el tono) para no ser descubiertos. Michel Serres (2013), en su obra Pulgarcita, nos ofrece un marco lúcido para entender esto. Serres postula que las nuevas generaciones han externalizado la memoria y el saber enciclopédico en la máquina (actualmente lo podríamos extrapolar al celular o la IA). Al tener "la cabeza afuera", los jóvenes ya no necesitan almacenar información, sino conectarla, editarla e inventar. La agencia de estos estudiantes ya no reside en la producción original del texto desde cero, sino en su capacidad de intervenir y transformar el lenguaje de la máquina.

Desencuentros Institucionales y Relacionales

Como preámbulo a esta categoría, resulta fundamental comprender que los estudiantes contemporáneos se encuentran inmersos en un entorno de incertidumbre económica y política. Ante este panorama, la tecnología y particularmente la Inteligencia Artificial (IA) generativa, se ha erigido no sólo como una herramienta, sino como un mecanismo de agencia y supervivencia frente a las exigencias de la industria educativa. Esta adopción tecnológica oscila entre la resolución creativa de problemas y un cinismo apático que redefine las interacciones en el aula.

1. Relación alumno-profesor

Perspectiva de los Alumnos: Para algunos alumnos la interacción entre ellos y sus docentes se caracteriza por una dinámica de tensión, apatía y cierta hostilidad. El discurso revela que algunos de sus profesores recurren a la comparación despectiva y el castigo arbitrario como mecanismos de control en el aula. En lugar de existir una relación pedagógica constructiva, se percibe un ambiente punitivo donde el docente invalida el esfuerzo del alumno ("horrible nuestra exposición") y utiliza su poder para tomar represalias irracionales

(cancelar un examen por llegar tarde). Esta asimetría genera resentimiento y una postura defensiva en algunos estudiantes.

La relación pedagógica se ha transformado en un "juego del gato y el ratón" basado en el cálculo táctico. Los alumnos escanean constantemente a sus profesores para medir su nivel de exigencia, atención o distracción, y ajustan su comportamiento en consecuencia. No hay una interacción basada en el respeto intelectual, sino en la evasión. Con los docentes "distráidos" o permisivos, el engaño es burdo y cínico. La relación está desprovista de significado formativo; es una transacción donde el alumno busca no ser atrapado y el profesor, a menudo, busca no complicarse.

Esta dinámica evasiva se enmarca en lo que podría definirse como una actitud simulatoria de la educación. Cuando el estudiante percibe que el docente asiste únicamente para fingir enseñar (ya sea por desinterés o por asignar volúmenes de trabajo imposibles que no serán revisados con rigor), el alumno asume la postura recíproca de fingir aprender. Históricamente, esta simulación se sostenía en prácticas como el *copy-paste* tradicional; sin embargo, la IA ha refinado el engaño al generar textos únicos que se adaptan al estilo del usuario, facilitando la delegación absoluta de las entregas. En este contexto, la preocupación por el conocimiento desaparece frente a la urgencia de la acreditación, tal como lo expresan los propios jóvenes:

Fragmentos:

- "Siento que estamos más preocupados por pasar las materias que por aprender."
- "Estamos como que más obligados a pasar y ya. Luego como que no nos preocupamos tanto por aprender, sino por pasar el semestre."
- "Pues solo es un poquito más de como que los profes no van tanto dirigidos a que la gente aprenda, sino a que entreguen. Y luego siento que pues eso condena muchísimo el que te equivoques y no te permite realmente aprender, sino que solo repites lo que ya está ahí."
- "Siempre nos está comparando con otros alumnos. Con los de primero. Luego utiliza unas palabras que no son adecuadas. Como para referirse a nuestros trabajos. Como que casi casi que son horribles."
- "Al principio si veo al profe que está muy despabilado, no, le tomo foto en corto [al examen]. O si no lo guardo y lo voy sacando."

Perspectiva de los Profesores: Para algunos el discurso revela una profunda reconfiguración en el vínculo pedagógico. Uno de los docentes entrevistados asume una postura consciente de horizontalidad, despojándose del rol tradicional y autoritario para intentar convertirse en un mediador o facilitador del proceso cognitivo y emocional. Sin embargo, esta transición genera fuertes tensiones. Existe una resistencia activa por parte de algunos de los estudiantes cuando el profesor intenta llevarlos más allá de la instrumentalización técnica de la IA (copiar y pegar) hacia un terreno de introspección filosófica o socioemocional.

La relación pedagógica descrita por otro de los docentes está marcada por una fuerte delimitación de roles y una resistencia activa hacia la superficialidad tecnológica. A diferencia de otros enfoques, este profesor (con formación en psicología) establece una frontera infranqueable entre la "educación" (crianza, valores, hábitos de salud), que delega estrictamente a la familia, y la "formación académica", que es su dominio en el aula. [...] La dinámica no es complaciente; el profesor asume un rol confrontativo para desmitificar las supuestas habilidades tecnológicas de los alumnos.

Fragmentos:

- "yo noto que la mayoría de veces cuando es expositiva la situación, terminan muy enfadados, muy frustrados, porque dicen, 'Ay, esto, esto lo hago ahorita con la inteligencia artificial la actividad que me está diciendo el profe'."
- "La escuela estamos para dar formación académica. Claro, es un mito pensar que la escuela es para brindar educación. [...] La educación viene de casa."

2. Distanciamiento institucional

Perspectiva de los Alumnos: Este distanciamiento se hace evidente en la percepción de algunos de los alumnos sobre la falta de infraestructura básica por parte de la escuela y, sobre todo, en la carencia de un reglamento o postura institucional clara frente a la Inteligencia Artificial. La institución educativa (el "Bachilleres") aparece como un ente desconectado de la realidad de los alumnos: por un lado, se les exige usar tecnología, pero por otro, el internet de la escuela falla o prohíben su uso.

Se podría pensar que el distanciamiento institucional alcanza aquí un nivel estructural crítico: la escuela ha renunciado a su función de enseñar para convertirse en una simple expendedora de calificaciones. El discurso revela un "secreto a voces": existe un mandato burocrático (no escrito, pero operante) que exige a los docentes aprobar a los estudiantes sin importar si hubo aprendizaje real, para mantener las métricas de la institución y no ser etiquetados como "malos maestros".

Fragmentos:

- "Hay casos que ni siquiera lo dejan ver el internet (...) la verdad, es que luego ya ni trae datos o el internet está horrible."
- "Yo me acuerdo que tuve un familiar que era maestro del Bachilleres y nos dijo que de a fuerzas tenían que pasar a los alumnos, fuera como fuera. Porque si no los ponían como malos maestros."

Perspectiva de los Profesores: Para algunos el discurso revela una fractura abismal entre la macro-política educativa (reformas, burocracia, currículo) y la micro realidad de las aulas. La institución parecería operar bajo un marco idealista e inoperante que invisibiliza tanto la precarización laboral extrema del docente como la carencia de infraestructura básica (falta de aulas equipadas, sin acceso a internet o dispositivos). La desconexión es bidireccional: por un lado, se exige a los profesores cumplir con métricas o perfiles ideales mientras se les somete a salarios de subsistencia, inestabilidad laboral (contratos temporales) y jornadas extenuantes.

En este sentido alguno de los profesores devela un divorcio estructural y perverso entre los fines declarados por el sistema educativo y la realidad material/macroeconómica del país. La institución escolar se presenta como un ente hipócrita que exige métricas de éxito (aprobación masiva), pero diseña currículos deficientes hermenéuticamente, este docente interpreta que esta desconexión no es un accidente, sino una respuesta al sistema económico nacional: el Estado no provee una educación pública de verdadera excelencia porque la estructura de mercado en México (centrada en la manufactura y el sector primario) no tendría cómo absorber a una masa crítica de ciudadanos altamente educados.

Fragmentos:

- "O sea, que sea una reforma que sea realista con las condiciones en las que estamos. [...] Porque es una reforma así, o sea está bien padre, ¿no? Pero prácticamente cuando la aplicas en lo práctico dices tú... Está muy idealista."
- "si tú creas un pueblo muy educado y está lleno de ingenieros y está lleno de licenciados y está lleno de filósofos, de psicólogos, ¿dónde los vas a contratar? [...] Entonces tendrías que convertir a México en una potencia básicamente económica para que pudieras justificar dar una educación de calidad."

3. La autoridad cuestionada (Pérdida del monopolio del saber)

Perspectiva de los Alumnos: El desplazamiento de la autoridad epistémica del docente es total. La figura del profesor ha perdido el monopolio del saber porque las herramientas como (Chat GPT, LuzIA, Gemini, etc.) se han revelado para algunos estudiantes como tutores más competentes, pacientes y adaptables. Los estudiantes validan a la máquina por encima del maestro no solo para obtener respuestas, sino para comprender (el "cómo hacerlo").

Esta validación tecnológica surge, con frecuencia, como respuesta directa a las deficiencias pedagógicas. Los estudiantes recurren a la IA para asimilar temas que los docentes no logran explicar con claridad (un fenómeno particularmente notable en disciplinas exactas como las matemáticas). En este sentido, la herramienta tecnológica actúa como un salvavidas para el alumno frente a una incapacidad institucional. Sin embargo, este desplazamiento epistémico no está exento de tensiones cognitivas. Algunos jóvenes reconocen que el uso desmedido de la IA (frecuentemente impulsado por la ansiedad que les genera la incapacidad para organizar ideas por sí mismos) conlleva el riesgo latente de atrofiar su propio pensamiento crítico:

- "Te mueve tu perspectiva, ¿no? O sea, solo te agarras de la IA, pero no de lo de arriba. Ya no estás, como que dejas de pensar por el tema que estás buscando y solo pones lo que te da la IA y no redactas un texto como tal que sea tuyo o que tenga palabras tuyas."
- "Siento que en vez de ayudarte te estanca, porque como ya te da las cosas resueltas, te hace estar, como que no te cuestionas tú mismo. O sea, hace que te cuestiones menos por qué son las cosas... y si sí está bien o está mal."

Se podría decir que la figura del docente ha sido completamente desmitificada. Algunos alumnos ya no ven al maestro como la fuente legítima del saber; de hecho, expresan abiertamente que el teléfono explica mejor que el profesor. La pérdida de autoridad intelectual se agrava cuando algunos maestros divagan, inventan cosas o utilizan su tiempo de clase para hablar de su vida personal. En este contexto, la escuela podría perder su función como transmisora de conocimiento para aquellos estudiantes que consideran que, si realmente desean comprender algo, deben recurrir a las herramientas tecnológicas.

Fragmentos:

- "Aparte de que (la IA) te da la respuesta de algunas de las actividades, también te explica el cómo hacerlo. Y eso me ha ayudado también mucho a entender varios temas."
- "...los profesores ya viejitos ya hasta ni saben lo que dicen y se inventan las cosas justamente. [...] el único que sabía era de su vida que el examen. Y pues eso es lo que más nos molesta..."

Perspectiva de los Profesores: Para algunos la irrupción de la IA generativa ha fulminado el paradigma del docente como poseedor y transmisor del conocimiento. El profesor no solo

percibe esta pérdida del "monopolio del saber", sino que la verbaliza explícitamente frente a sus alumnos, claudicando en la exigencia de la memorización. La autoridad epistemológica se ha trasladado a los servidores tecnológicos.

En resumen: Desencuentros en torno a la IA (Relación alumno-profesor, distanciamiento institucional, autoridad cuestionada, apatía)

El segundo eje de nuestro análisis expone una reconfiguración radical de la autoridad dentro del aula. Hemos constatado que la figura del maestro ha perdido el monopolio del saber; los estudiantes confían y validan con mayor celeridad a herramientas tecnológicas (como Chat GPT o Gemini) que a las explicaciones de sus propios docentes. Para leer esta ruptura, acudimos a Zygmunt Bauman (2007) y sus Retos de la educación en la modernidad líquida. Bauman explica que el modelo educativo tradicional fue diseñado para una "modernidad sólida", donde el conocimiento era escaso, duradero y resguardado celosamente por el maestro. Hoy, inmersos en la liquidez digital, la información es ubicua, instantánea y desechable. Cuando el estudiante tiene acceso inmediato a la respuesta en su bolsillo, la autoridad epistémica del profesor, anclada en el paradigma de la retención de datos, se desmorona inevitablemente, generando un terreno fértil para la apatía de ambas partes.

Esta crisis de autoridad es, en el fondo, una crisis de los dispositivos de poder. Desde el análisis genealógico de Michel Foucault (1975), la escuela opera como un aparato disciplinario fundamentado en la asimetría del saber-poder. El profesor vigila, evalúa y normaliza la conducta del alumno. Sin embargo, consideramos que el uso subrepticio del celular y la IA "hackean" el panóptico escolar. El estudiante escapa a la vigilancia cognitiva del docente al procesar sus tareas en servidores ajenos a la institución. Esto explica la reacción punitiva, arbitraria y defensiva de algunos maestros documentada en las entrevistas: al perder el control sobre el saber del alumno, intentan recuperar el poder mediante el castigo disciplinario o la burla, exacerbando la tensión.

Como consecuencia de este choque de lógicas, atestiguamos lo que Margarita Baz (1998) denominaría una fractura en la trama vincular e intersubjetiva. La relación alumno-profesor, vaciada de su sentido de mediación cultural y respeto mutuo, podría producir un grave malestar psíquico. Los jóvenes podrían experimentar hostilidad y sentirse incomprendidos; los docentes, a su vez, podrían sentir su vocación devaluada frente a una pantalla. La apatía no es pereza cognitiva, sino la defensa afectiva ante un vínculo pedagógico roto, en el que parece que no existe un horizonte de significado compartido.

En suma, la Inteligencia Artificial no es la causa originaria de esta crisis relacional, sino una lente que magnifica y expone de manera superlativa las fortalezas y debilidades de un sistema educativo decadente. La tecnología ha irrumpido para romper un endeble equilibrio institucional, obligando a docentes, alumnos e institución a tomar una posición contingente frente a estas nuevas dinámicas, en un escenario donde la agencia de los jóvenes se ejerce, paradójicamente, a través de la delegación de su propio intelecto a la máquina.

Incoherencia Institucional y Simulación Educativa.

1. Simulación de eficacia

Perspectiva de los Alumnos: En el discurso de los estudiantes se evidencia lo que podría ser un "pacto de ficción" dentro del ecosistema del Colegio de Bachilleres. Pareciera que la institución y los docentes asumen que la entrega de un trabajo equivale a la adquisición de

conocimiento, mientras que los alumnos han instrumentalizado la tecnología (particularmente la IA) para cumplir con el requisito burocrático-académico sin involucrar un proceso cognitivo real. Se simula que hay enseñanza y aprendizaje porque se generan productos estéticamente aceptables ("cosas preciosas") y se otorgan calificaciones de excelencia ("sacarse un diez"), pero en la práctica cotidiana los estudiantes parecieran admitir abiertamente la ley del mínimo esfuerzo.

En un par de grupos de alumnos entrevistados, la simulación educativa alcanza un nivel de descaro institucionalizado. Se evidencia un pacto tácito de mediocridad: los alumnos fingen que investigan y aprenden (copiando textualmente lo que arroja la IA sin el menor esfuerzo cognitivo), mientras que los docentes fingen que evalúan ("califican por calificar"). La educación parece reducirse a un trámite de entrega y recepción de papeles vacíos de significado. Lo más revelador de esta simulación es que trasciende la apatía individual del maestro y toca las políticas de la institución. Un estudiante devela que existe una orden no escrita de aprobar a los alumnos "fuera como fuera" para que el Colegio (o los docentes) mantengan la apariencia de eficacia (índices de aprobación) y no sean catalogados como "malos maestros".

Fragmentos:

- "Para las tareas...Incluso para que no se esfuercen y se saquen diez en el reporte. Para sacar cosas preciosas."
- "Siento que estamos más preocupados por pasar las materias que por aprender. Entonces creo que las utilizamos [las IAs] sin ver más a fondo de los temas que investigamos, solamente para pasar la materia, ¿no?"
- "...Yo digo que como tal sí se dan algo de cuenta, pero a lo mejor nos tienen que pasar de a fuerzas. Porque yo me acuerdo que tuve un familiar que era maestro del Bachilleres y nos dijo que de a fuerzas tenían que pasar los alumnos, fuera como fuera. Porque si no los ponían como malos maestros."
- "Yo nada más copio y pego y pues ya de ahí ya no hago nada. Pero pues sí nos daña porque no entendemos los temas y cuando nos preguntan así, pues simplemente no decimos nada porque no sabemos."
- Porque siento que también la escuela o el hecho de que ellos perciban que sus padres tengan alguna licenciatura y trabajen de comerciantes o cosas de esas, ...axiológicamente hablando, cambió el valor, cambió el valor de la situación. Eh, ya no se ya no se percibe como algo importante el aprender por aprender...(Entrevistador: ok, el aprender por aprender. Como que todo tiene ya un fin como de mercado)...Sí, es bancario el asunto, justo, justo, justo. Es bancario y pasar de esa pedagogía bancaria a una pedagogía crítica es un poco complejo.

Perspectiva de los Profesores: Desde la mirada docente, la simulación de eficacia se pareciera manifestarse en dos niveles interconectados: el micro (aula) y el macro (sistema educativo). A nivel de aula, el profesor reconoce que los estudiantes han adoptado la Inteligencia Artificial para simular la entrega de productos académicos ("nada más lo copian y lo pegan"). Sin embargo, la hermenéutica más grave recae en la simulación macroestructural. Un profesor devela el secreto a voces del sistema educativo mexicano: la política de "cero reprobación". La institución (y el Estado) aparenta que el sistema funciona y que los alumnos avanzan exitosamente de grado, pero el objetivo real no es el aprendizaje, sino el cumplimiento de cuotas estadísticas para asegurar "préstamos internacionales" y presupuesto.

El discurso de este docente sugiere un "pacto de ficción" que sostiene al sistema educativo público. La simulación de eficacia aquí es descrita como una cadena de montajes burocráticos nacidos de la masificación (grupos de 50 alumnos). El profesor confiesa la imposibilidad material de evaluar: ante la falta de tiempo, simula revisar las tareas ("haces como que: 'Uh, sí'"), el alumno, consciente de esta farsa, simula investigar delegando el trabajo a la Inteligencia Artificial, y la institución simula éxito académico al recibir boletas llenas de dieces. La hermenéutica más profunda y perturbadora de este testimonio es que la calificación ha sido totalmente desvinculada del aprendizaje para convertirse en una moneda de supervivencia laboral.

Para dimensionar esta imposibilidad material, es crucial incorporar la narrativa directa sobre el volumen de trabajo. Los grupos masificados presentan niveles de habilidades sumamente distantes, lo cual imposibilita crear estrategias pedagógicas equitativas. Frente a esto, el docente carece de la opción de reprobar a quienes no alcanzan los estándares, debido a presiones institucionales, lo que convierte la evaluación en una amenaza vacía que consiente la apatía estudiantil.

Fragmentos:

- "Hay un asunto que tiene que ver más con los problemas en general en la educación pública. Y es que son muchos alumnos. [...] Si nosotros les dejamos trabajo o una tarea en casa [...] tú como docente tienes 50 alumnos. [...] Y si no tendrías que leer 45 páginas cada clase. [...] Pero como en la educación pública son tantos, no los puedes revisar. Y por lo mismo los alumnos saben, se dan cuenta de si los revisas o no los revisas."
- "El alumno sabe que no le vas a revisar y entonces en vez de investigar él, le dice al chat GPT [...] 'Escribeme una hoja de las razones por las cuales...' y pues ya le repite la asignación. Y lo único que hace es, o la imprime o la copia. Entonces lo único que nosotros podemos hacer es, pues cópienla para que siquiera lo lean cuando lo están copiando..."
- "'Es que le pedí a un alumno que leyera y dijo, No sé leer'. Y le dijo, '¿Pero ¿cómo es posible que no sepas leer, ¿cómo llegaste hasta acá?'. Y dice, 'Pues porque nos pasan en la primaria y en la secundaria'. Porque es cero reprobaciones."
- "...la institución prácticamente nos obligó a tomar un mini curso de inteligencia artificial de Google [...] A mí se me olvidó, literal se me olvidó por tanto trabajo, y ahí viene el el correo, ¿no? Maestra, que tiene que terminar el correo."
- "...el verdadero problema con la evaluación en la media superior pública no tiene mucho que ver con los términos del aprendizaje, tiene más que ver con las condiciones laborales. Yo necesito sacar alumnos con buena calificación para que me vuelvan a contratar."

2. Falta de normativas claras

Perspectiva de los Alumnos: El discurso estudiantil revela lo que podría ser un profundo vacío institucional respecto a la regulación del trabajo pedagógico y el uso de nuevas tecnologías. Ante la ausencia de lineamientos colegiados o directrices claras por parte del Colegio de Bachilleres, el peso de la norma recae en el criterio individual de cada profesor, generando un caos organizativo y cognitivo para el alumno. Esto se manifiesta de dos formas críticas: primero, en la anarquía de los canales de comunicación y entrega de trabajos. Segundo, en la tipificación y castigo del uso de la Inteligencia Artificial; al no haber directrices claras de la institución sobre el uso de la IA es celebrada por algunos docentes como herramienta, y castigada por otros como trampa.

También el discurso estudiantil evidencia que, en ausencia de lineamientos pedagógicos institucionales claros y estandarizados, el aula se convierte en un espacio gobernado por la arbitrariedad, la confusión y el abuso de poder, pareciera que la evaluación del aprendizaje ha perdido toda objetividad., los alumnos se enfrentan a un escenario donde no hay certezas: los maestros penalizan administrativamente cuestiones que no tienen que ver con el rendimiento intelectual ("como olvidar una credencial"), o peor aún, en algunos casos califican con base en criterios inestables ("decir que algo está mal y luego que está bien").

Fragmentos:

- "No, pues, o sea, que no es plagio. O sea, ya no he dicho [al profesor] que uso inteligencia artificial y no pasa nada."
- "La primera vez que me cacharon fue la anterior semana. [...] Nada más me dijo: 'No, pues total dame tu examen y ya'. Se le olvidó al güey... [Entrevistador: Pero ¿te lo calificó o...?] Sí. Nada más que no te cachén."
- "...a la inteligencia artificial se le tiene que explicar bien cómo quieres que haga las cosas, porque si no lo haces, este, pues te luego te avienta cualquier cosa y no es correcto."

Perspectiva de los Profesores: El discurso de uno de los profesores evidencia un fuerte vacío normativo tanto en el uso de la tecnología como en el diseño curricular de la institución. En primer lugar, la introducción de la IA por parte de las autoridades es "ambivalente" y descontextualizada, que no responden a las realidades ni necesidades pedagógicas frente a grupo, dejando al profesor la responsabilidad de inventar sus propias reglas de evaluación (como evaluar el prompt en lugar del ensayo). En segundo lugar, se devela una crisis en la estructura del plan de estudios. Un profesor critica fuertemente cómo la mal entendida "libertad de cátedra", sumada a un currículo "escueto" y sin guías claras, genera una anarquía académica.

Se podría considerar que esta carencia normativa se agrava al constatar que la IA penetró la dinámica escolar de forma repentina y tenaz. La institución reaccionó con lentitud, limitándose a emitir medidas operativas insuficientes que orillaron al docente a buscar capacitación por sus propios medios. Resulta paradójico que, mientras carecen de directrices, licencias de software o presupuesto para herramientas de detección de plagio (cuyo costo es inviable para el educador), otros órganos académicos se apresuran en capacitar al estudiante en el uso de la IA, profundizando la brecha de control en el aula.

A su vez se destila una profunda angustia e ironía frente a la orfandad normativa en la que se encuentra el cuerpo docente. En lugar de directrices pedagógicas estables, un profesor describe un escenario de constante mutación curricular dictado por la coyuntura, dejando a los docentes en un estado de perplejidad perpetua. Esta subcategoría aflora en la descripción de cómo los modelos educativos (Constructivismo, Competencias, Constrúyete, Nueva Escuela Mexicana) cambian sexenalmente, operando no como normativas claras, sino como modas impuestas que generan un vacío de certeza. El docente confiesa abiertamente su incompreensión ante la "Nueva Escuela Mexicana 2.0", lo que evidencia la ausencia total de un andamiaje institucional que guíe el quehacer pedagógico.

Fragmentos:

- "...estos son los temas, pero están muy generales y esos son los que necesitarías tú estudiar porque ni siquiera hay guía de estudio para tus exámenes de recuperación y acreditación."
- "... en el año 2000 todo eran competencias,.... Colegio de Bachilleres tiene 52 años, yo entré en el año 2000 a Colegio de Bachilleres y medio le estábamos entendiendo al modelo educativo basado en el Frankenstein llamado constructivismo. Medio ya le estábamos agarrando la onda al constructivismo. En el 2000, competencias laborales. ¿Qué pasó después de las competencias? ¿Qué vino? No, pues es que ahora lo emocional está de moda. Entonces, todo es emocional. Yo recuerdo que los chavos hemos, así como moda, efectivamente, con su cabello por acá, caminando encorvados. Y vino Constrúyete, le inyectaron dinero a través de la PNUD, de la de la ONU, y aquí todo era emocional. Después cambian los colores, otra vez la política se vuelve a atravesar, para abajo los emocionales y ahora, ¿qué? Pues no sé, la verdad, la nueva escuela mexicana, creo que menos le entiendo a la NEM. Y ya, este semestre, otra vez volvemos a tener dos modelos educativos. Claro, porque estamos tratando de terminar con el nuevo modelo, la nueva escuela mexicana y ahora viene la nueva escuela mexicana 2.0, que menos creo que sé de qué se trata, pero bueno, aquí seguimos."
- "Hay que preguntarle a Chat GPT y digo, bueno, hasta cuándo vamos a tener estabilidad educativa en nuestro país."

3. Discursos contradictorios

Perspectiva de los Alumnos: A través de la lente de los alumnos, se deja ver que existe una tensión evidente: por un lado, se exige a los estudiantes investigar, mandar archivos y transitar hacia la modernidad educativa (uso de internet y plataformas); por el otro, la infraestructura física del Colegio es deficiente (internet "horrible", falta de datos, restricciones de uso). Esta precariedad obliga a los alumnos a recurrir a prácticas informales o "clandestinas" ("contrabandear" impresiones, acudir a papelerías externas).

Esta subcategoría revela la frustración subyacente de los estudiantes frente a lo que parecieran promesas rotas del sistema educativo. El discurso oficial de la preparatoria exige el cumplimiento de tareas "muy elaboradas" y se presenta como el trampolín hacia la universidad y el futuro profesional. Sin embargo, la realidad material choca violentamente con este ideal. Los jóvenes perciben una grave incongruencia: el sistema les advierte sobre la "importancia" de ciertas materias clave (como matemáticas), pero asigna docentes a los que "les vale chetos" enseñar. La escuela exige resultados, pero no proporciona el acompañamiento pedagógico necesario. Paradójicamente, aunque los alumnos mantienen una actitud irreverente y utilizan la IA para facilitar su vida, son ellos mismos quienes denuncian la contradicción y expresan angustia por su futuro.

Fragmentos:

- "Es que luego hay un montón de cosas, y luego hay casos que ni siquiera lo dejan ver el internet y que mando un archivo, y, o sea, se me hace muy fácil, 'No, yo solo voy a usar la IA', pero a la hora, la verdad, es que luego ya ni trae datos o el internet (de la escuela) está horrible."

- "Siento que también por eso todos vamos a IA, porque los maestros ya nos están haciendo incapaz [...] y también por su culpa como ya mejor es más fácil de, ah, pues como ya ni nos revisan, ya no nos toman en cuenta, entonces mejor lo hacemos en con la IA."
- "...viendo la importancia que es su materia y le vale chetos (al profesor) , pues ya es mucho pedo. ¿Cómo vas a pasar a la universidad, vas a ejercer tu carrera y no vas a saber cosas simples como lo que nos están enseñando ahorita? Dizque porque le vale chetos."

Perspectiva de los Profesores: Una profesora expresó que se le exige incorporar tecnología, plataformas virtuales y tomar cursos de IA; sin embargo, la realidad de la infraestructura no lo permite . La contradicción es enorme: ¿Cómo proyectar un video o usar simuladores cuando hay una sola televisión para 12 laboratorios, el internet no funciona y los enchufes eléctricos fueron clausurados porque el sistema eléctrico del plantel provocaba cortocircuitos que dejaban el edificio "como una cueva"? La institución exige educación de vanguardia ("siglo XXI"), pero obliga a la docente a cargar con su propio proyector y bocinas.

Esta contradicción material se complementa con una crisis de identidad institucional. El Colegio de Bachilleres ha quedado atrapado en un punto intermedio entre su origen como escuela de educación técnica y su rol contemporáneo como institución de paso hacia los estudios superiores, conservando tradiciones y prácticas que difícilmente logran adecuarse a las exigencias tecnológicas de la actualidad.

A través de un lente sociopolítico, el profesor desentraña las contradicciones más violentas entre el discurso estatal/institucional y la realidad material. La escuela promete movilidad social y excelencia académica (ejemplificada en el "Pase UAM"), pero expide certificados vacíos. El docente valida los miedos y la dependencia de los jóvenes a la IA, porque reconoce que la institución les ha fallado: les regalan dieces, pero los envían intelectualmente desarmados a enfrentar los exámenes de la universidad.

Finalmente, la contradicción más sombría es la macroeconómica: el Estado sostiene el discurso de querer un "pueblo educado", pero un docente, desde una postura crítica, sugiere que el modelo económico de México (basado en mano de obra barata y maquila) colapsaría si la educación pública realmente produjera pensadores críticos y profesionistas de alto nivel, haciendo de la deficiencia educativa del Colegio de Bachilleres no un accidente, sino una necesidad estructural.

Fragmentos:

- "En los salones no hay contactos para que no carguen el celular. Qué bueno, en algún momento hacían corto para que no tuvieran clase. [...] Los quitaron porque hacían corto. [...] Y es que, pues, se oscurece todo el todo el edificio y esto es una cueva."
- "...mi salario es pequeño, ¿no? Con 28 horas ganamos 13,200 al mes, ¿no? [...] Yo por ejemplo todavía me voy a dormir a mi coche, ¿no? Hay gente, maestros que se quedan aquí todo el día. Entonces también eso repercute mucho en nosotros..."
- "...el discurso es pues yo necesito que mi pueblo esté educado. Pero en México si tu pueblo está educado no funciona la economía mexicana. ¿Por qué? Porque la gran parte de la economía mexicana son trabajos en la fábrica, son trabajos en el campo [...] si tú creas un pueblo muy educado y está lleno de ingenieros y está lleno de licenciados y está lleno de filósofos [...] ¿dónde los vas a contratar?"

En resumen: Incoherencia institucional (Simulación de eficacia, falta de normativas claras, discursos contradictorios)

Finalmente, nuestro análisis sugiere un "pacto de ficción" a nivel macroestructural: los estudiantes fingen que aprenden entregando productos de la IA, los maestros fingen que evalúan revisando superficialmente para cumplir con las cuotas de aprobación, y la institución simula eficacia educativa. Este fenómeno se comprende a la perfección mediante el concepto de "educación bancaria" desarrollado por Paulo Freire (1970).

En este modelo, el conocimiento es visto como un objeto que se transfiere (se "deposita") pasivamente de un ente a otro. Al no haber normativas institucionales claras que promuevan la pedagogía problematizadora, el alumno utiliza la IA como la herramienta más eficiente para hacer el "depósito" burocrático de la tarea, desvinculando la calificación del proceso de concientización y emancipación.

Bajo este modelo simulatorio, uno de los procesos formativos más lacerados es la retroalimentación. Resulta epistemológicamente imposible retroalimentar un trabajo que el alumno no elaboró por sí mismo. La habituación a observar textos artificialmente perfectos imposibilita el progreso real, al carecer de un anclaje diagnóstico desde el cual el docente pueda ayudar al estudiante a transitar de sus habilidades actuales hacia una mejora genuina.

No obstante, esta simulación institucional esconde dinámicas de poder mucho más oscuras. Apoyándonos en Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996) en *La reproducción*, entendemos que la aparente falta de rigor en la validación de conocimientos no es un fallo accidental, sino un ejercicio de violencia simbólica. La escuela pública, al exigir métricas de aprobación ("pasarlos fuera como fuera") sin garantizar la aprehensión del conocimiento crítico, legítima y reproduce las desigualdades sociales de origen. Los discursos de las entrevistas sugieren que, al regalar calificaciones de excelencia, sienten que el Estado se asegura de certificar a una masa estudiantil desarmada intelectualmente, preparándolos subrepticamente para ocupar los peldaños más bajos y precarizados de la estructura laboral (mano de obra barata), todo bajo la ilusión de la meritocracia escolar.

A la par, hemos recogido la profunda frustración del cuerpo docente frente a este escenario. Los teóricos de la Pedagogía Crítica, como Peter McLaren (1995) y Henry Giroux (1990), explican claramente esta alienación magisterial. Los profesores se encuentran atrapados entre los discursos idealistas de las macro-reformas (que cambian sexenalmente) y la miseria material de sus aulas (falta de infraestructura, precariedad salarial, sobrepoblación estudiantil). La falta de directrices éticas y pedagógicas claras sobre la IA por parte de la institución no es más que el reflejo de un sistema burocrático que concibe a los docentes como técnicos ejecutores, y no como intelectuales transformativos. Frente a esta incoherencia y contradicción institucional, el educador queda desamparado, y el uso de la IA en el aula se convierte en el síntoma visible de una maquinaria educativa que prioriza la estadística administrativa por encima de la agencia crítica del sujeto humano.

Reflexiones Finales

Esta propuesta de investigación emerge de una profunda preocupación por la asimetría existente entre el vertiginoso avance tecnológico y un sistema educativo que parece incapaz de transitar al mismo ritmo. Mientras la tecnología reconfigura la vida social, cultural

y laboral, en México pareciera que las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares y las estructuras institucionales no logran adecuarse a estas transformaciones.

Esta investigación se sitúa precisamente en la tensión generada por este desfase, pues nos inquieta que esta brecha se materialice cotidianamente en las aulas. A menudo, la tecnología, que es central en la vida de los jóvenes, llega a ser percibida por la institución como una amenaza o un distractor, en lugar de ser integrada como un potente artefacto cultural y mediador de la enseñanza.

Es por eso que decidimos enfocarnos en la educación media superior, ya que la consideramos una etapa decisiva, un verdadero parteaguas en la vida de las personas. No se trata solamente de un periodo transitorio, sino del momento donde puede definirse la trayectoria laboral y vocacional, y donde se consolidan habilidades, la motivación y la autonomía necesarias para que el aprendizaje se convierta en una herramienta de vida.

Por ello, fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en este nivel no es una opción, sino una necesidad imperante para aumentar las posibilidades de que los jóvenes puedan continuar, si así lo desean, hacia la educación superior y desarrollar un proyecto de vida pleno.

Uno de nuestros objetivos centrales no fue solo documentar si existe o no este atraso educativo, sino explorar cómo estudiantes y docentes experimentan, negocian y les dan sentido a estas tensiones diarias. Buscábamos comprender, desde su propia voz, cómo la cultura de la digitalización moldea su identidad, sus formas de aprender y de relacionarse, y cómo estos procesos chocan y se articulan con las expectativas de las instituciones, que a menudo operan con lógicas de otras épocas.

Anticipamos que este estudio generará aportaciones significativas en dos planos interconectados. Aspiramos, tal vez de forma muy optimista, a ofrecer a la comunidad educativa un conocimiento profundo que abra a la reflexión sobre su propio rol en esta encrucijada, poniendo en la mesa de discusión el diseño de estrategias pedagógicas que integren la realidad digital de los estudiantes de manera crítica y significativa.

Buscamos fomentar esas habilidades tan valiosas en el siglo XXI: la autonomía, el pensamiento crítico y la colaboración.

En el plano teórico, el proyecto busca contribuir a una discusión sobre el futuro de la educación en México y en el mundo. Al analizar la construcción de la subjetividad en este

contexto, no sólo aplicamos conceptos de la teoría de Vygotsky, sino que también pusimos a prueba su pertinencia para explicar los complejos fenómenos psicológicos y educativos que esta era digital demanda.

En definitiva, este trabajo de investigación buscaba ser una contribución a un diálogo necesario sobre la pertinencia y el futuro de la escuela. Al arrojar luz sobre las tensiones entre la tecnología, la subjetividad y una estructura educativa que lucha por adaptarse. Como psicólogos con un enfoque educativo, asumimos la responsabilidad de generar conocimientos que ayuden a construir un puente entre el mundo que es y el mundo que puede ser.

Lo hacemos con la convicción de que la educación media superior se consolide como un verdadero motor de desarrollo personal y social, pues esto es una clara necesidad para este país.

Resulta imperativo resaltar que el trabajo de campo, si bien son conocidas diversas problemáticas de la educación en México, también evidenció problemáticas subyacentes de mayor complejidad. Entre estas, se identificaron fallas estructurales del sistema educativo mexicano, así como deficiencias en materia gubernamental, económica y de gestión.

Asimismo, emergieron tensiones relacionadas con el ámbito laboral, con el miedo de no conseguir un empleo, o bien que dicho empleo no valore el esfuerzo por especializarse, además de un malestar significativo en la población juvenil respecto a la integración de la tecnología en su esfera personal.

En este contexto, aunque es fundamental reconocer el rezago educativo y las barreras estructurales, consideramos vital centrar el análisis en la dimensión humana y en los actores protagonistas de este fenómeno: los jóvenes.

Genera una profunda preocupación observar una sensación generalizada de desatención, indefensión e incapacidad en este grupo demográfico. Prevalece en el nivel medio superior la percepción de que no se está logrando el aprendizaje, situación atribuida tanto a la falta de entendimiento pedagógico con los docentes como a la carencia de medios tecnológicos y económicos para acceder a las herramientas educativas. En este sentido, la dependencia hacia la tecnología constituye una variable que requiere un estudio de mayor profundidad.

Sin embargo, hemos de mencionar que la diversidad de subjetividades juveniles con las que nos encontramos, reitera la necesidad de revitalizar todos y cada uno de los puntos clave de la educación: asesoramiento académico, acompañamiento emocional, recreación entre otras, adaptando la institución escolar a las necesidades personales de cada alumno

Por consiguiente, nuestro aporte radica en someter a discusión estos malestares, los cuales no son fortuitos, sino que derivan de múltiples factores, incluyendo los discursos institucionales y la retroalimentación proveniente de figuras de autoridad como padres, tutores y maestros.

Hemos observado que los jóvenes han internalizado estos significados (los cuales pudieran parecer paradójicos, especialmente en grupos de jóvenes con notorios logros académicos) como: una autopercepción de ineficacia, inutilidad o incapacidad de realizar tareas.

Sostenemos que este fenómeno podría acarrear consecuencias nocivas a largo plazo para su desarrollo integral, afectando tanto su trayectoria académica actual como su futura inserción laboral. Asimismo, en lo concerniente a la incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo, consideramos que su implementación es ineludible.

Resulta imperativo que México asuma un papel de liderazgo en esta materia; si bien existe un consenso generalizado sobre la necesidad de una revolución educativa, se observa una discrepancia entre el discurso público y la ejecución de acciones concretas.

En este sentido, sostenemos que el uso de herramientas tecnológicas puede tener un impacto significativamente positivo en los procesos de aprendizaje y en la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes, dado que estas constituyen los instrumentos primordiales de la época contemporánea.

Sin embargo, es solo mediante una planificada y resignificada forma de comprender la enseñanza-aprendizaje en el complejo contexto mexicano que dicha solución podría ser viable, debido a la magnitud de problemáticas que enfrenta la educación media superior actualmente.

A través del diálogo en la asesoría académica del proyecto, hemos reflexionado sobre la evolución en la construcción del conocimiento. Anteriormente, la generación de saberes dependía exclusivamente de la revisión bibliográfica física y manual. No obstante, el escenario actual presenta una dinámica distinta: la Inteligencia Artificial y las nuevas tecnologías han modificado radicalmente la forma en que se obtiene, procesa y estructura la información.

Se ha observado que los estudiantes utilizan estas herramientas no solo para generar nuevas líneas de conocimiento, sino también como un mecanismo para compensar las deficiencias pedagógicas percibidas en sus docentes. Si bien reconocemos que existe en algunos estudiantes un uso poco ético orientado a la evitación del esfuerzo académico,

consideramos que este fenómeno evidencia a su vez, fallas sustanciales en los sistemas de evaluación actuales.

Por tanto, es crucial no simplificar el debate bajo las premisas que romanticen los métodos tradicionales de enseñanza. Al igual que el internet y los procesadores de texto transformaron la producción intelectual en su momento, las herramientas actuales redefinen la epistemología escolar.

El verdadero desafío radica en fomentar que las nuevas generaciones se apropien de estas tecnologías de manera crítica. El objetivo final debe ser que los jóvenes se perciban como dueños de su propio conocimiento y sientan orgullo por sus logros académicos mediados por la tecnología, orientando estos avances hacia la mejora y el desarrollo integral del país.

Antes de empezar el análisis parecía que el eje central de esta investigación era la dimensión tecnológica, pero rápidamente nos dimos cuenta de que el foco analítico debe desplazarse hacia la relación pedagógica que se constituye en el acto de enseñanza.

Se trata de un vínculo complejo, atravesado por tensiones estructurales y subjetivas que condicionan la praxis educativa en un escenario donde las tecnologías digitales son elementos importantes que ya están aquí y, al parecer, llegaron para quedarse.

Ante la ausencia de marcos regulatorios claros por parte del Estado mexicano o de las instituciones académicas, la responsabilidad de integrar estas herramientas recae directamente sobre los educadores.

Por ello, resulta imperativo que los docentes especialmente los educadores noveles, incipientes o incluso en ciernes, adopten estas tecnologías en su calidad de mediadores y facilitadores para profundizar el vínculo educativo, buscando un entendimiento mutuo más sólido entre educador y educando.

El objetivo debe ser encaminar estas herramientas hacia la construcción de sentido, pues actualmente el riesgo reside en la automatización del proceso: un estudiante puede generar un producto académico mediante inteligencia artificial sin realizar un ejercicio de lectura o reflexión, mientras que el docente puede limitarse a evaluar dicho producto a través de otra herramienta algorítmica para darle una calificación.

Este circuito carece de sentido pedagógico; en él no se genera conocimiento nuevo ni se produce un pensamiento crítico, lo cual resulta profundamente preocupante porque se podría pensar que, hasta cierto punto, no se está pensando.

El desafío actual radica en generar nuevos lazos y formas de vinculación que reconozcan que el paradigma de la memorización y el pensamiento analógico ha sido superado.

En la era digital, la relevancia no reside en el almacenamiento de información (como memorizar todas las capitales del mundo), sino en el desarrollo de competencias para la búsqueda, el contraste y el tratamiento crítico de los datos. En este sentido, la inteligencia artificial debe ser enseñada no como un fin, sino como una herramienta para dar forma a los pensamientos y las ideas propias, y no al revés.

Es importante aclarar que este planteamiento no constituye una crítica a las trayectorias académicas consolidadas que han sostenido el sistema educativo, pues está claro que han hecho lo mejor que han podido con las herramientas que tuvieron.

Lo que se reconoce es la necesidad de un cambio estructural que responda a las demandas de las nuevas subjetividades y a la realidad tecnológica actual, lo cual requiere una intervención que abarque desde el ámbito gubernamental hasta el diseño de políticas públicas y económicas.

Si bien la magnitud de estos cambios podría sugerir un trabajo imposible o un desafío inalcanzable, la responsabilidad ética y pedagógica se desplaza hacia la cotidianeidad de la praxis: hacia los docentes y estudiantes que habitan el aula día con día.

Es en este espacio microsocioal donde, a pesar de las trabas y barreras institucionales, se disputa el sentido último de la educación. A pesar de los obstáculos, el proceso educativo posee una capacidad intrínseca para abrirse camino y estamos a tiempo de guiar estos nuevos métodos para evitar el malestar en los profesores y alumnos, recuperando la tecnología como una herramienta de mediación significativa.

Referencias Bibliográficas

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74.
- Acuña-Gamboa, L. A. (2025). Inteligencia artificial e investigación educativa en los contextos internacional y mexicano: Revisión de la literatura. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia*, 6(2), 111–122. <https://doi.org/10.56152/reped2025-vol6num2-art9>
- Artino, A. R., Jr. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76–85. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Ayala Ala, A. R. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la transformación de la educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 7219–7229. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11126
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Barrón Tirado, M. C. (2023). Entretejiendo subjetividades en la escuela, el currículo y las TIC. En M. C. Barrón Tirado (Coord.), *Currículum, subjetividades y nuevas tecnologías* (pp. 39-68). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073085519e.2023>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Baz, M. (1998). *Tras las huellas de la subjetividad*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Baz, M. (2001). Singularidad y vínculo colectivo: Consideraciones metodológicas. En *Anuario de investigación 2000* (Vol. II). UAM-Xochimilco.
- Baz, M. (2003). La dimensión de lo colectivo: Reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología social. En *Tras las huellas de la subjetividad*. UAM-Xochimilco.

Baz, M., & Zapata, Y. (2010). *Duelos y errancias: El trabajo del vínculo en la clínica grupal*. Área 3.

Bornhauser, N., & Garay Rivera, J. M. (2023). La educación emocional: Prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Burgos, N. (2005). Bauman, Zygmunt. Modernidad Líquida, 2003 [Reseña del libro Modernidad líquida, por Z. Bauman]. *Revista Universitaria de Geografía*, 14(1-2), 155-156. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=383239391009>

Camacho Marín, R. J. (2025). Inteligencia artificial en el aula: Desafíos y oportunidades para la educación del siglo XXI. *Ciencia y Descubrimiento: Revista Científica Multidisciplinar*, 3(1).

Castaño, C. (2008). La segunda brecha digital. Madrid: Ediciones Cátedra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=305243>

Conforti Rojas, M. C. (2017). Discursos, instituciones y saber en el pensamiento de Michel Foucault. *Universitas Philosophica*, 34(69), 105–119. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.disf>

Cuevas Villa, R. N., Alcántara Ramírez, S. M., & Martínez Hernández, B. L. (2024). Transformando la educación en México: La Inteligencia artificial como motor para el desarrollo de competencias. *RILCO: Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 6(52).

Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2023.

Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal: Notas para una genealogía*. Ediciones Nueva Visión.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gangloff, B., & Mazilescu, C.-A. (2017). Normative characteristics of perceived self-efficacy. *Social Sciences*, 6(4), 139. <https://doi.org/10.3390/socsci6040139>

Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, benefits, and challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(84). <https://doi.org/10.3390/mti9080084>

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Kendra, C. (2024, 12 de julio). Sociocultural theory: Understanding Vygotsky's theory. *Verywell Mind*. <https://www.verywellmind.com/what-is-sociocultural-theory-2795088>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (T. del Amo & C. Blanco, Trans.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 2008).

Licona Quiterio, O. (2024). IA y educación en México: Entre oportunidades y desafíos. *RIESED: Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 3(15), 675–688.

Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. En C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277–287). Oxford University Press.

McLaren, P. (1995). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>

Roca Perara, M. A. (2002). Autoeficacia: Su valor para la psicoterapia cognitivo conductual. *Revista Cubana de Psicología*, 19(3), 195–200.

Rodríguez-Galdames, J. T. (2025). Foucault y la educación: La formación de determinados (y otros posibles) sujetos, sujeciones y subjetivaciones. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39, de 3291.

Secretaría de Educación Pública[SEP]. (2025). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2024-2025*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Gedisa.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.

Sung, Y. T., & Poole, M. (2017). Investigating smartphone social networking application use for language learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(4), 1–14.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2023). *Artificial intelligence and the future of teaching and learning: Insights and recommendations*. U.S. Department of Education. <https://tech.ed.gov/ai-report/>

Villaseñor, A. (2025, 27 de marzo). Colbach ocupa el primer lugar en deserción. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2025/03/27/politica/013n3pol>

Vimos-Buenaño, K. E., Viteri-Ojeda, J. C., Naranjo-Sánchez, M. J., & Novillo-Heredia, K. H. (2024). Uso de la inteligencia artificial en los procesos de investigación científica, por parte de los docentes universitarios. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(4), 215–236. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n4/143>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems With Applications*, 252, 124167. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.

Anexos

[anexos trabajo de investigación](#)



Link: <https://drive.google.com/drive/folders/1zeiUHB32WlumcsPnIIrYNJTpfam8Vpq?usp=sharing>