RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 27/09/2026 | aceito: 04/10/2026 | publicação: 09/10/2026

De la prefiguración a la ejecución algorítmica: el impacto de las IA generativas en la alienación de la planificación docente

Da pré-figuração à execução algorítmica: o impacto das IAs generativas na alienação do planejamento docente

From prefiguration to algorithmic execution: the impact of generative AI on the alienation of teachers' planning

Thiago Guedes Strassemann – Secretaría de Estado de Educación de Espírito Santo – Sedu, profthiagoguedes@gmail.com
Lóren de Souza Jarreta – Universidad Federal de Espírito Santo – Ufes, lorenjarreta@hotmail.com

Resumen:
Este artículo investiga el impacto del uso acrítico de las Inteligencias Artificiales Generativas (genAIs) en la práctica pedagógica, centrándose en la alienación de la planificación docente. Partiendo de los fundamentos del Materialismo Histórico-Dialéctico y de la Teoría Histórico-Cultural, se discute cómo la plataformización de la educación y la escasez de tiempo para organizar la enseñanza empujan al profesorado a externalizar su capacidad teleológica de prefiguración. La automatización algorítmica y las políticas gerencialistas basadas en métricas y rutinas estandarizadas tienden a dividir el trabajo educativo entre concepción y ejecución, reduciendo al docente a un operador burocrático de paquetes preparados. Frente a esta tendencia de vaciamiento subjetivo y deterioro de la salud profesional, el texto propone revalorizar la actividad de enseñanza a partir de dos ejes estructurantes: la curaduría atenta de los materiales disponibles y, sobre todo, la planificación colectiva. Se argumenta que la unión del rigor del estudio teórico y la fuerza de la colectividad es el camino para que la escuela supere la alienación digital y recupere su papel primordial en la formación de sujetos conscientes, autónomos y emancipados.

Palabras clave:
Inteligencia Artificial Generativa. Trabajo docente. Planificación colectiva. Alienación.

Resumo:
Este artigo investiga o impacto do uso acrítico das Inteligências Artificiais Generativas (genAIs) sobre a prática pedagógica, com foco na alienação do planejamento docente. Partindo dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural, discute-se como a plataformização da educação e a escassez de tempo para a organização do ensino empurram o(a) professor(a) à terceirização de sua capacidade teleológica de pré-figuração. A automação algorítmica e políticas gerencialistas baseadas em métricas e rotinas padronizadas tendem a cindir o trabalho educativo entre concepção e execução, reduzindo o docente a um operador burocrático de pacotes prontos. Em contraponto a essa tendência de esvaziamento subjetivo e de adoecimento profissional, o texto propõe a revalorização da atividade de ensino fundamentada em dois eixos estruturantes: a curadoria atenta dos materiais disponíveis e, sobretudo, o planejamento coletivo. Argumenta-se que a união entre o rigor do estudo teórico e a força da coletividade é o caminho para que a escola supere a alienação digital e recupere seu papel primordial na formação de sujeitos conscientes, autônomos e emancipados.

Palavras-chave:
Inteligência Artificial Generativa. Trabalho docente. Planejamento coletivo. Alienação.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 27/09/2026 | aceito: 04/10/2026 | publicação: 09/10/2026

Abstract:
This article investigates the impact of the uncritical use of Generative Artificial Intelligence (genAIs) on pedagogical practice, focusing on the alienation of teachers' planning. Drawing on Historical-Dialectical Materialism and Cultural-Historical Theory, it discusses how the platformization of education and the scarcity of time for organizing teaching push teachers to outsource their teleological capacity for prefiguration. Algorithmic automation and managerial policies based on metrics and standardized routines tend to split educational work between conception and execution, reducing teachers to bureaucratic operators of ready-made packages. In opposition to this tendency toward subjective depletion and occupational illness, the text proposes revaluing teaching activity through two structuring axes: attentive curation of available materials and, above all, collective planning. It argues that joining the rigor of theoretical study with the strength of collectivity is the path for schools to overcome digital alienation and recover their primary role in forming conscious, autonomous, and emancipated subjects.

Keywords:
Generative Artificial Intelligence. Teaching work. Collective planning. Alienation.

1. Introducción

El ser humano, organizado en sociedad, tiene entre sus características la posibilidad de transformar el espacio y adaptar sus acciones al contexto en el que vive para garantizar su supervivencia y satisfacer sus necesidades. La escritura, por ejemplo, inicialmente necesaria para registrar las cosechas y el comercio, pasó a formar parte de la civilización humana, siendo esencial para comprender el mundo en el que se vive y garantizar la perpetuación del conocimiento y de la historia a lo largo del tiempo. Desde los jeroglíficos egipcios, pasando por la aparición de la imprenta de Gutenberg hasta el uso actual de siglas y abreviaturas en internet, la escritura evolucionó sin perder el carácter humano del uso de esta tecnología.

Fue precisamente a partir de la escritura que, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, Alan Turing desarrolló una máquina electromecánica capaz de descifrar el código de la máquina Enigma, utilizada por la Alemania nazi para codificar sus mensajes. Con sus esfuerzos y avances durante la Segunda Guerra Mundial, Alan Turing se hizo conocido como el padre de la computación, inspirando a las generaciones siguientes a desarrollar tecnologías cada vez más avanzadas, con la mirada puesta en el momento en que las máquinas tendrían la capacidad de imitar la inteligencia humana (Tahiru, 2021).

El desarrollo de las tecnologías digitales, a partir de ese primer prototipo surgido en la década de 1940, produjo grandes cambios en la forma en que el ser humano interactúa con el mundo que lo rodea, acortando distancias antes consideradas imposibles y modificando el trabajo que realiza. Las tecnologías digitales permiten automatizar procesos y tareas, lo que

aportaría beneficios al trabajador al reducir el tiempo necesario para una serie de tareas, al mismo tiempo que precariza la situación de ese mismo trabajador mediante la plataformización del trabajo. Esta reorganiza las actividades laborales y "permite transformar al trabajador en just-in-time, es decir, un trabajador (cualquiera) siempre disponible para trabajar y que puede ser utilizado en la medida exacta de las demandas del capital" (Rosenfield; Almeida, 2021, p. 10), sin garantizar, sin embargo, sus derechos laborales básicos.

El trabajo educativo, al igual que las demás categorías laborales, es igualmente susceptible a los cambios provocados por la aparición de nuevas tecnologías, sean digitales o no. Desde los modelos tradicionales de enseñanza, que conciben al profesor como transmisor de conocimientos a un alumno pasivo, hasta las metodologías activas implementadas actualmente, que "valoran la participación activa del estudiante, la problematización de la realidad y el aprendizaje basado en experiencias significativas" (Paixão et al., 2026, p. 4), el proceso educativo encuentra en el desarrollo de las tecnologías digitales formas de acercar el contexto del aula al mundo al que los estudiantes tienen acceso ahora, ya sea mediante la integración de las tecnologías digitales en el aula a través de plataformas de enseñanza en línea o incluso mediante el uso de redes sociales para atraer a los estudiantes.

En 2022, la discusión sobre el uso de tecnologías digitales e inteligencias artificiales en el aula adquirió nuevos matices, pues fue ese año cuando Chat GPT, la primera plataforma de Inteligencia Artificial Generativa—genAIs—capaz de crear contenidos "desde cero" y de ser entrenada para imitar mejor la voz y las capacidades humanas, se incorporó ampliamente a la vida cotidiana, alcanzando 100 millones de usuarios activos en pocos meses (Bick; Blandin; Deming, 2024). Actualmente, diversas empresas tecnológicas, como Google, Meta y Microsoft, ofrecen sus propias IA para que sus usuarios las apliquen indiscriminadamente en las más diversas áreas de la vida.

El trabajo docente se ve atravesado por esta nueva inteligencia artificial, al igual que otras áreas. Si nuestros propios estudiantes empiezan a utilizar esta tecnología para investigar y solicitar sugerencias para sus trabajos y redacciones, cabe esperar que el docente también la utilice, ya sea para ayudar a elaborar actividades o incluso para automatizar los procesos de corrección y evaluación de sus docentes, precisamente por su capacidad de imitar la voz y la percepción humanas, con un uso cada vez más impulsado por las grandes empresas tecnológicas y las secretarías de educación de todo el país.

Como contrapunto a una visión inherentemente positiva del desarrollo científico, la biografía de Santos Dumont (Jorge, 2007) muestra cómo la innovación tecnológica trae consigo

una serie de posibilidades peligrosas cuando se orienta hacia proyectos autoritarios de poder en vez de velar por el bien común.

Partiendo de esta perspectiva y pensando en la realidad docente contemporánea, es imperativo reflexionar sobre cómo las nuevas tecnologías de la información pueden ofrecer posibilidades valiosas y, al mismo tiempo, representar un riesgo para lo que comprendemos como actividad docente.

Un factor imprescindible para pensar las potencialidades y los peligros de estos dispositivos en la docencia es aquello que nos diferencia de las demás especies animales: la capacidad de prefigurar el producto del trabajo humano antes de ejecutarlo.

En esa etapa previa, la mente humana sistematiza qué procedimientos se desarrollarán, qué instrumentos se utilizarán y, principalmente, qué motivos orientarán la actividad que se concretará.

Además de la abundancia de recursos tecnológicos, entre los cuales las genAIs merecen especial atención, otra característica de nuestro tiempo son las propuestas curriculares orientadas a indicadores externos como Ideb y Pisa. Bajo la égida de estas métricas y de las evaluaciones que las determinan, crece una concepción del profesor como mero ejecutor de modelos estandarizados de clase. Políticas como las Rutinas Pedagógicas Educativas—RPE (Rotinas, 2026)—presentan de manera impositiva y unilateral los contenidos y las metodologías que debe desarrollar cada docente, privando a su práctica del potencial creador que constituye la planificación como momento central de la actividad docente (Rovetta, 2025).

Las prácticas pedagógicas privadas de la esfera de la planificación evidencian la alienación latente (Marx, 2013) del trabajo docente y, contrariamente a lo que defienden los esfuerzos casi publicitarios de estas políticas, convierten ese trabajo en algo estéril, sin intención ni significado. Este vaciamiento de la práctica docente, junto con las pésimas condiciones laborales a las que estamos sometidos, provoca un creciente deterioro de la salud mental de una parte significativa de los trabajadores de la educación. La necesidad de enseñar en varias instituciones para obtener un salario digno, el desequilibrio entre las horas de clase y los períodos de planificación, entre otros factores, aceleran vertiginosamente el desgaste psicológico de profesores y profesoras, situándolos en una posición de insatisfacción con el presente y de fuerte preocupación por el futuro.

Alineadas con estas políticas y con el sesgo neoliberal incrustado en sus bases teóricas y metodológicas, las genAIs se venden como una salvación milagrosa para profesores y profesoras sobrecargados por una rutina extenuante y desilusionados por la sensación de impotencia que produce este escenario. La variedad de materiales producidos, junto con la

velocidad con que estas herramientas procesan datos complejos, permite aliviar de inmediato las dificultades cotidianas de muchos docentes, pero su uso indiscriminado conlleva el riesgo de vaciar aún más de sentido la actividad de enseñanza.

Al respecto, Sondermann (2026, p. 10) sostiene que “toda idea educativa merece un proceso riguroso de planificación antes de convertirse en material o actividad (...) la IA, lejos de prescindir de esa planificación, la hace aún más necesaria”. Más que una orientación, este aviso constituye una advertencia sobre los peligros del uso acrítico de estas herramientas en particular.

Es evidente que esta cautela debe existir ante cualquier instrumento, pero las IA, como Tecnologías de Propósito General (Kaufmann, 2018), destacan por su capacidad para modificar significativamente la configuración de las relaciones laborales, en particular el trabajo educativo.

El problema que antes era la escasez de contenidos se convirtió en un exceso de materiales de baja calidad para profesores y estudiantes. Esto transforma la figura docente: de aquel individuo dotado de conocimiento a quien corresponde realizar la curaduría del material disponible para evitar el simplismo y la propagación de contenidos sin validación pedagógica (Bhaskar, 2016).

Este cambio de papeles, ya sea por la rapidez con que se impone o por la falta de interés de quienes elaboran las directrices y normas del trabajo pedagógico, produce nuevas inseguridades e inquietudes entre los profesionales de la educación. Desde esta perspectiva, el presente artículo se propone investigar cómo la mercantilización del trabajo educativo y la escasez crónica de condiciones de planificación empujan al profesorado al uso amplio de genAIs, no como un recurso orientado por la intencionalidad pedagógica, sino como un mecanismo que sustituye la prefiguración (Sánchez Vázquez, 2011), etapa ontológica en la que el sujeto determina conscientemente la finalidad de su acción.

Para especificar nuestra pregunta orientadora, pretendemos contribuir a la discusión sobre hasta qué punto la externalización de la planificación docente hacia algoritmos generativos divide la actividad de enseñanza, convirtiendo al educador en un mero operador burocrático y alienado, privado de su carácter humanamente creador.

2 IA generativas y trabajo docente

2.1 El trabajo y sus relaciones

A lo largo de toda su obra, Karl Marx utilizó el concepto de trabajo como lente para describir el funcionamiento de la sociedad capitalista. Comprendido como “un proceso entre el hombre y la Naturaleza, un proceso en el que el hombre (...) pone en movimiento las fuerzas naturales pertenecientes a su corporalidad, brazos y piernas, cabeza y mano, a fin de apropiarse de la materia natural en una forma útil para su propia vida” (Marx, 2013, p. 211), este concepto concentra una de las principales contradicciones que vivimos como integrantes de la clase trabajadora: la disputa constante entre la potencia del trabajo como creador y modificador del mundo objetivo y de los sujetos, y su alienación, provocada por la concentración de los medios de producción en manos de la burguesía.

La influencia directa entre las formas de organización del trabajo y las maneras de organizar la vida ocupa un lugar central en la obra marxiana. En Miseria de la filosofía, Marx (2017) sostiene que “Las relaciones sociales están íntimamente ligadas a las fuerzas productivas. Al adquirir nuevas fuerzas productivas, los hombres transforman su modo de producción y, al transformarlo, modificando la manera de ganarse la vida, transforman todas sus relaciones sociales” (Marx; Netto, 2017, p. 125). Desde las etapas más remotas del desarrollo humano, podemos señalar cómo los diferentes modos de producción de bienes materiales determinan distintas formas de organización social y de (re)producción de la vida (Engels, 2019). Desde los modos de producción comunales primitivos, pasando por el trabajo esclavizado y la estructura vasallo/señor de la sociedad feudal, hasta los ecos de cada etapa de la revolución industrial, la vida social se movió de acuerdo con el mundo del trabajo.

2.2 El problema del trabajo en el capitalismo tardío

En el momento actual, al que Mandel (1972) denomina Capitalismo Tardío, elementos como la flexibilización de las leyes laborales y la aparición de nuevas ocupaciones vinculadas a corporaciones como Ifood, Uber y similares producen graves retrocesos en las condiciones de trabajo. La pérdida de derechos y garantías conquistados durante décadas de lucha de la clase trabajadora, junto con nuevos puestos de trabajo carentes de regulación, suscita reflexiones y

enciende una señal de alerta sobre la constitución de los individuos y las consecuencias de esta realidad en la alienación del trabajo.

Como educadores, no podemos eludir el análisis de cómo estas formas de trabajo precarizado interfieren en el trabajo docente. Aspectos como la falta de tiempo para planificar y evaluar nuestras prácticas pedagógicas y la acumulación de funciones en el ámbito escolar, que crece diariamente por la virtualización y la mercantilización de la educación, se imponen como barreras entre el sentido de ser profesor y las crecientes demandas de indicadores en evaluaciones externas y de una especie de publicidad del trabajo.

Contextos como el nuestro resultan de cambios significativos en los modos de producción y, al mismo tiempo, generan nuevas modificaciones. Al abordar estos mecanismos (generalmente tecnológicos) que transforman profundamente la estructura de la sociedad, de la economía, de las ciencias y de las relaciones laborales, Bresnohan y Trajtemberg (1995) definen el concepto de Tecnologías de Propósito General—GPT. Los autores señalan tres características específicas de estas tecnologías:

1- Penetración amplia: se extienden gradualmente por prácticamente todos los sectores de la economía y las esferas de la vida social, dejando de ser un nicho para convertirse en infraestructura básica.

2- Potencial de mejora continua: la tecnología se abarata y evoluciona con el tiempo, generando innovaciones derivadas que estimulan nuevos productos y servicios.

3- Complementariedad sinérgica: catalizan otras innovaciones, exigiendo transformaciones profundas en las formas de organización, las instituciones y las habilidades exigidas a los trabajadores.

Algunos ejemplos de GPT fácilmente identificables en la historia humana son:

• Máquina de vapor: identificada como el principal motor de la Revolución Industrial. Su adopción permitió el salto de la manufactura a la línea de producción moderna;

• Electricidad: representó un avance respecto a la máquina de vapor por su mayor potencia y flexibilidad, además de permitir el funcionamiento nocturno de las industrias;

• Internet: desarrollada durante la Segunda Guerra Mundial, transformó la comunicación y el transporte/almacenamiento de información.

2.3 Las IA generativas como GPT

Al igual que estas herramientas, Kaufmann (2018) permite comprender las genAIs como GPT. Su tesis se basa en tres aspectos centrales presentes en todas las IA de esta naturaleza: su

capilaridad transversal, la capacidad de reorganizar los procesos productivos y el efecto sistémico y la disrupción institucional provocados por su uso amplio en las circunstancias más diversas.

El primer aspecto, la capilaridad transversal, se refiere a la vocación innata de las GPT de extenderse por prácticamente todos los sectores de la economía y la cultura, abandonando su condición de nicho tecnológico para convertirse en infraestructura básica de la sociedad contemporánea. Las genAIs poseen esta capacidad porque, dada la rapidez con que acceden a contenidos de diversas fuentes, “están en todas las áreas del conocimiento (y en casi toda la vida en sociedad)” (Kaufmann, 2018, p. 22).

En educación, esta capilaridad no aparece únicamente como recurso didáctico opcional, sino que se impone desde la gestión burocrática de las secretarías de enseñanza hasta la microgestión de la vida cotidiana en el aula, redefiniendo el propio tejido de las interacciones pedagógicas.

Respecto al segundo punto, la autora destaca el poder de reorganización de los procesos productivos. Al analizar el desarrollo histórico, vemos que las GPT modifican profundamente la base técnica y la división social del trabajo. En este movimiento, Kaufmann (2018) argumenta que la IA actúa directamente sobre el procesamiento de datos, el lenguaje y la cognición, reorganizando la manera en que realizamos tareas complejas. En el terreno educativo, esta tecnología se incorpora a la lógica del gerencialismo escolar para remodelar el trabajo docente; bajo el pretexto de optimizar el tiempo, la herramienta afecta directamente la formulación de la planificación, desestructurando la forma tradicional en que el educador concibe y desarrolla su práctica.

Por último, observar el efecto sistémico y la disrupción institucional significa reconocer que el impacto de una GPT supera los aspectos técnicos, tensionando las bases regulatorias, éticas y formativas de las instituciones. En Kaufman (2018, p. 67), vemos que el avance de estos sistemas provoca “repercusiones no deseadas, como influencias sobre instituciones, violaciones de la privacidad” y profundas disrupciones en el mercado y las relaciones laborales. En la escuela pública, esta disrupción agudiza las contradicciones del capitalismo tardío: al desestabilizar las referencias de autoría y enseñanza, las genAIs institucionalizan una racionalidad instrumental que mercantiliza el saber, acelerando la expropiación de la subjetividad docente y la alienación de su trabajo.

3. La muerte de la prefiguración

Considerando el contexto presentado, en el que el desarrollo de tecnologías de Inteligencia Artificial invade la vida cotidiana de profesionales de todos los sectores, Tahiru (2021, p. 3) enumera tres principales formas de uso de las IA en el proceso educativo: automatización de tareas administrativas, Smart Content (contenido inteligente) e Intelligent Tutoring System (ITS) (sistema de tutoría inteligente). Aunque se centran en distintos aspectos del proceso escolar, es especialmente importante el uso de inteligencias artificiales para automatizar tareas administrativas, pues el autor considera que la corrección de tareas y la planificación de clases se incluyen en lo "administrativo" y no en lo pedagógico.

Como toda GPT modifica profundamente la división social del trabajo, la IA generativa llega a la escuela para reorganizar el trabajo docente bajo la misma lógica que rige la gran industria: la separación radical entre concepción y ejecución. Esta escisión, mucho más allá de su pretendida practicidad, vacía de sentido la actividad de enseñanza y agrede frontalmente la subjetividad de cada profesor.

Cuando sustituimos el factor humano de la planificación por cualquier tipo de automatización algorítmica, impedimos que el docente se reconozca y se proyecte en el producto de su trabajo. Este movimiento modifica el significado del trabajo como subjetivación humana, convirtiéndolo en una tarea definida únicamente por su valor de consumo (Sánchez Vázquez, 2011), medida por indicadores y evidencias en detrimento de indicios más profundos del aprendizaje y la formación humana de los estudiantes.

Las herramientas tecnológicas (entre las que se encuentran las genAI) se venden constantemente mediante el discurso neoliberal como ahorro de tiempo o alternativa a la sobrecarga cotidiana, pero lo que producen en realidad es la expropiación del tiempo de reflexión crítica, transformando ese tiempo precioso en un flujo de trabajo alienado.

Si, por un lado, la Inteligencia Artificial generativa se establece definitivamente como una Tecnología de Propósito General capaz de atravesar toda la base técnica de la sociedad (Bresnahan y Trajtenberg, 1995) (Kaufmann, 2018), por otro, su incorporación acrítica al ámbito escolar bajo la égida del capital produce la expropiación de la subjetividad docente. Al automatizar la producción de materiales y la planificación, la IA actúa como una espada que corta el vínculo entre la prefiguración del trabajo y su producto. En ese instante, el docente pierde gradualmente la capacidad de proyectar teleológicamente su intencionalidad pedagógica y se convierte en operador pasivo de algo ya preparado y acabado. Esta dinámica acentúa la

alienación del trabajo educativo, vaciando la dimensión humanizadora y emancipadora de la educación escolar.

La automatización propuesta por las genAI, por mucho que agilice el trabajo docente, lo vuelve extremadamente simplista y reduce drásticamente su capacidad de llegar a los estudiantes, puesto que la IA selecciona por relevancia estadística, mientras que la actividad docente depende de la selección de materiales por intencionalidad pedagógica (Sondermann, 2026).

En su obra La formación social de la personalidad del profesor: un enfoque vygotskiano, Lígia Márcia Martins (2015) afirma que “En las condiciones históricas de la producción capitalista, el trabajo es expropiado de su máxima expresión humanizadora, puesto que tales condiciones establecen una escisión entre el trabajador y el producto de su trabajo” (Martins, 2015, p. 3). Al dirigir nuestra mirada al trabajo docente, encontramos innumerables situaciones en las que podemos percibir esta separación entre el profesorado y el pleno desarrollo de las capacidades de sus estudiantes.

Así como un recién nacido solo se reconoce como individuo al mirarse en un espejo, el educador solo puede reconocerse y asumir el papel social de su oficio al encontrarse con el reflejo de su trabajo: los estudiantes. Sin embargo, la participación cada vez mayor de entidades privadas ha sobrecargado a los docentes con demandas burocráticas al mismo tiempo que, tomando como orientación los resultados estériles de las evaluaciones externas, rigidiza la planificación docente (Seki, 2021).

El resultado es la pérdida de espacio para la intencionalidad, entendida por nosotros como “presupuesto de la conciencia y, esta, núcleo de la personalidad” (Martins, 2015, p. 5). Es imposible estudiar la enseñanza y el papel de la actividad docente sin considerar la subjetividad de cada profesor. Sin embargo, iniciativas como las Rutinas Pedagógicas Escolares (Rotinas, 2026) despersonalizan esta actividad al retirar al docente la responsabilidad y el potencial creativo de analizar y definir los rumbos del currículo (no me gustó) a partir de sus percepciones. En este sentido, el quehacer educativo se asemeja mucho al trabajo artístico, dado el cruce entre “nuestra manera de ser y nuestra manera de enseñar” (Nóvoa, 1992, p. 17). Al respecto, Sánchez Vázquez refuerza que “el hombre no está solamente representado en ella, sino presente, objetivado” (2011, p. 41), lo que puede relacionarse tanto con el arte como con la educación.

A diferencia de las diversas formas de trabajo que producen objetos físicos, muchas veces valorados únicamente por sus posibilidades de uso, el trabajo educativo busca la formación plena de los individuos en sus más diversas potencialidades. Este carácter especial

confiere otra característica a la actividad docente y, al profesional que la realiza, “un proceso hacia lo humano-genérico” (Martins, 2015, p. 21).

Sin embargo, dada esta particularidad del trabajo docente, la producción de sentidos relacionados con él también se convierte en un escenario especial de la lucha de clases (Marx y Engels, 2010). Precisamente por su papel en la formación subjetiva y ciudadana, la educación pública constituye un espacio de gran interés para la burguesía. A partir de “discursos bastante seductores sobre la valoración de la persona y su subjetividad” (Martins, 2015, p. 23), los documentos oficiales sustentan propuestas curriculares y metodológicas en la individualidad y la competencia, factores fuertemente influidos por la lógica neoliberal. Su resultado es la producción de individuos cada vez más desconectados de la colectividad, cuya actividad los “unilateraliza y deforma” (Márkus, 1974 apud Martins, 2015, p. 47), alejándolos de sus plenas potencialidades.

Nuestro deber como profesores y formadores de profesores, en este contexto, es abolir y superar este modo de producción del conocimiento a partir de una praxis educativa emancipadora. Si antes se concebía al educador como un sujeto dotado de todo el conocimiento teórico, hoy ya no necesitamos dedicar toda nuestra fuerza (de trabajo) a presentar los objetos. En cambio, exige cada vez más nuestra atención hacer accesible (o señalar) a nuestros estudiantes la objetivación humana en cada uno de esos objetos.

En este momento en que las distintas tecnologías digitales alteran decisivamente los modos de vida y organización social, resulta necesaria la constitución de un nuevo profesor, con atención redoblada al carácter político de su actividad y cuyos procedimientos y herramientas se mantengan orientados a formar sujetos autónomos y liberados del trabajo alienado.

3. La salida colectiva

Ante este escenario y las diversas preocupaciones que surgen de su análisis, urge pensar en alternativas que nos permitan, como educadores, resistir este movimiento alienante que vacía lo que comprendemos como actividad docente. Defendemos que el camino para preservar el carácter humano y humanizador de la educación en el capitalismo tardío pasa por dos ejes estructurantes: la planificación colectiva y la curaduría atenta de los materiales disponibles (producidos por IA o no).

Frente a la expropiación de la prefiguración producida por el uso indiscriminado de las genAIs, Rovetta (2025) sostiene que el trabajo pedagógico no puede reducirse a la dinámica de

la mercancía ni a la ejecución mecánica de rutinas algorítmicas, pues la esencia de la actividad docente reside en la capacidad creadora y la intencionalidad pedagógica. Desde esta perspectiva, el trabajo colectivo ocupa un lugar central como fundamento teórico y metodológico de la formación de la personalidad docente.

La formación de una conciencia autónoma y emancipada no se produce mediante el aislamiento y el trabajo individual, sino como resultado de la experiencia colectiva orientada por un fin común. En el espacio de intercambios, estudios teóricos compartidos y negociación de significados, el profesor deja de reproducir acríticamente directrices externas y comienza a asumir la autoría de su quehacer educativo.

Desde esta perspectiva, defendemos que la planificación deje de considerarse una mera burocracia y sea tratada como un movimiento permanente de estudio y organización de la actividad de enseñanza (Rovetta, 2025). Al alejarse del prisma de la individualidad y basar el trabajo docente en la planificación colectiva, adquiere valor la mirada hacia un objetivo común y un contenido socialmente valioso. En la planificación colectiva, los saberes particulares se socializan, critican y resignifican, transformando el acto de planificar en un laboratorio de emancipación humana.

Así, el uso consciente y ordenado de las herramientas tecnológicas subordinado al interés colectivo subvierte la lógica de la dominación digital. Mientras el uso acrítico de las genAIs expropia al profesor el derecho a pensar e idealizar su clase, la planificación colectiva fundamentada en una perspectiva humanizadora devuelve al docente el control sobre los medios y fines de su actividad. El profesor se reinserta como sujeto histórico y corresponsable de la humanización de los alumnos, recuperando la dimensión estética, creadora y transformadora de la educación escolar frente a los intentos de mercantilización del conocimiento.

Por tanto, defender la planificación colectiva en la contemporaneidad supera la mera elección metodológica; constituye una exigencia revolucionaria de resistencia y supervivencia ética. En un momento histórico en que el capital intenta algoritmizar la mente y automatizar la mano de los trabajadores de la educación, unir el rigor del estudio teórico a la fuerza de la colectividad es el camino indispensable para que la escuela retome su papel primordial: formar sujetos libres, autónomos y capaces de transformar activamente la realidad social (Rovetta, 2025).

A partir de la planificación colectiva, los educadores involucrados pueden posicionarse frente a la gama de contenidos (de calidad o no) a los que estamos expuestos cotidianamente. Esta capacidad de “separar el trigo de la paja” es lo que hace que el uso de las genAIs, incluso

en el contexto de precarización del trabajo docente en el que nos encontramos, siga siendo esencialmente humano.

Una pregunta que persiste desde el comienzo de los estudios sobre Inteligencia Artificial gira en torno a la posibilidad de que las máquinas sustituyan al cerebro humano y de que un ordenador posea capacidades y habilidades más allá de lo que el ser humano puede concebir. Durante los últimos 70 años, tomando 1956 como el inicio de los estudios específicos del área que llegaría a convertirse en la IA (Mucci, 2024), hemos visto el perfeccionamiento de las tecnologías digitales, desde supercalculadoras hasta plataformas y aplicaciones de IA generativa. Estas funcionan mediante lo que se denomina machine learning, donde el software se programa para aprender por sí solo, todavía en un intento de imitar cómo aprendemos los humanos según lo que se nos presenta.

Aun así, las genAIs no son capaces de pensar, sino únicamente de repetir lo publicado y disponible en internet, trabajando muchas veces a partir del plagio de autores y voces existentes y productivas. Esto se convierte también en un punto de reflexión y cuidado en el ámbito académico cuando se cuestiona la ética del uso de herramientas como Chat GPT en la investigación (Barreto y Ávila, 2023). La capacidad de abstraer y anticipar a partir de ello los siguientes pasos de una historia o de un trabajo es inherente al ser humano, quien, pese a esforzarse por transformar la tecnología en un reflejo de sí mismo, no puede hacer que las IA piensen, que sean.

De esta manera, el uso indiscriminado de las inteligencias artificiales para planificar el trabajo docente solo es posible hasta el límite de los materiales disponibles para el robo, sin utilizar la capacidad creativa humana para hacerlo. Esto convierte a la educación en un ámbito estéril de personalidad docente, aunque más eficiente según los valores del Capital, pues “la IA facilita producir contenidos rápidamente, pero resulta más difícil evaluar la autenticidad, la profundidad cognitiva y el pensamiento crítico” (Sondermann, 2026, p. 44).

Las genAIs, hoy ampliamente popularizadas para utilizarse a cualquier hora del día y resolver las más diversas cuestiones internas del ser humano, tienen acceso a toda la producción humana indexada en internet—aproximadamente 4 mil millones de páginas (Kunder, 2025)—para satisfacer la curiosidad y las necesidades de quien las utiliza. Dentro de esas casi 4 mil millones de páginas existe una gama de información falsa e incorrecta que puede llegar al usuario común como verdad absoluta, pues esta tecnología no tiene la capacidad de ejercer un juicio moral y, por tanto, de verificar la información a la que accede. Puede volverse potencialmente hostil pese a carecer de sentimientos, lo que evoca las palabras de Gerd

Leonhard (2026): “La tecnología se volverá moralmente corrosiva y deshumanizará nuestra sociedad si la desplegamos sin cuestionar su diseño, propósito, consecuencias y salvaguardas”.

Dada la inmensidad de contenidos disponibles en internet para utilizar y republicar, uno de los factores que mantienen vivo el carácter humano de la actividad docente reside en la forma de observar y seleccionar esos datos. Como se presentó en la sección anterior, las herramientas de inteligencia artificial generativa basan sus decisiones en criterios estadísticos, según las respuestas de otros usuarios y algoritmos orientados a entregar el contenido de la manera más instantánea y eficiente. En cambio, el trabajo docente implica seleccionar materiales orientados al fin educativo, pues la intencionalidad pedagógica permite analizar el material disponible y elegir lo que mejor se adapta al contexto de cada aula. Sondermann (2026, p. 18) llamó a esto curaduría, ya que “Sin curaduría, hay exceso de información y poco aprendizaje. Con curaduría, hay intencionalidad pedagógica, coherencia y profundidad”.

En la lucha por reapropiarse del carácter emancipador de la educación, es necesario que el docente vuelva a reconocerse también como estudiante, capaz de aprender a pensar críticamente sobre el trabajo que realiza y de liberarse de la garantía estéril de lo producido por herramientas tecnológicas que no consiguen ser, aunque sean capaces de hablar. Antes incluso de presentar el material en el aula, es necesario evaluar “por qué se eligió este material, qué debe buscar en él [el estudiante], cómo se conecta con lo anterior y con lo que vendrá después” (Sondermann, 2026, p. 19), pues solo así la persona docente vuelve a conectarse con lo que desea transmitir y, mucho más allá de la mera transmisión, con lo que desea que su estudiante sea, centrado en el mundo material y no en una existencia digital.

Consideraciones finales

Ante lo expuesto en las secciones anteriores, podemos concluir que, incluso en el contexto de reformas neoliberales en el que nos encontramos, existen alternativas viables para mantener el carácter humano de la actividad de enseñanza. En un mundo de alta exposición a contenidos sin la necesaria verificación, el quehacer docente se constituye cada vez más por la capacidad de leer, interpretar y seleccionar materiales a partir de la intencionalidad pedagógica.

Esta capacidad no surge mágicamente ni únicamente del estudio individual de cada profesor. En realidad, solo mediante el estudio y la planificación colectivos cada docente se forma como tal y puede posicionarse críticamente en la mediación entre el conocimiento teórico y sus estudiantes. Al respecto, Sondermann (2026) ratifica que

> "Los educadores de calidad seguirán siendo esenciales, no a pesar de la IA, sino por ella. A medida que la IA asume funciones informativas y operativas, el diferencial humano en la enseñanza se hace aún más evidente: la presencia, la escucha, la motivación, la creación de vínculos y la construcción de comunidades de aprendizaje genuinas que la IA no puede replicar plenamente" (Sondermann, 2026, pp. 72–73).

Cuando pensamos en qué sujetos (y, por tanto, qué sociedad) pretendemos formar en nuestro trabajo docente, resulta cada vez más urgente tener certeza de nuestro papel. Si antes ser profesor significaba acumular todo el conocimiento y "transmitirlo" en el aula de forma lineal, como un objeto listo y acabado, hoy nos corresponde seleccionar el contenido a partir de la intencionalidad pedagógica y estimular el pensamiento crítico para que nuestros alumnos sean capaces de leer el mundo y apropiárselo, haciéndose cada día más humanos.

Referencias

BARRETO, A. M. P.; ÁVILA, F. de. A inteligência artificial diante da integridade científica: um estudo sobre o uso indevido do ChatGPT [La inteligencia artificial ante la integridad científica: un estudio sobre el uso indebido de ChatGPT]. Revista Direitos Culturais, Santo Ângelo, v. 18, pp. 91–106, ago. 2023. Disponible en: https://revistas.san.uri.br/revistas/index.php/direitosculturais/article/view/1373/630. Consultado el: 7 oct. 2026.

BHASKAR, M. Curated: the power of selection in a world of excess [Curaduría: el poder de la selección en un mundo de excesos]. London: Piatkus, 2016.

BICK, A. BLANDIN, A. DEMING, D. J. The rapid adoption of generative AI [La rápida adopción de la IA generativa]. National Bureau of Economic Research. Estados Unidos, pp. 1 –32, 2024.

BRESNAHAN, T. F.; TRAJTENBERG, M. General purpose technologies 'Engines of growth'? [Tecnologías de propósito general: ¿motores del crecimiento?]. Journal of Econometrics, v. 65, n. 1, pp. 108–191, 1995.

COSTA, M. A. da. Políticas de Formação Docente para Educação Profissional: realidade ou utopia? [Políticas de formación docente para la educación profesional: ¿realidad o utopía?]. Curitiba: Appris, 2016.

ENGELS, F. A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado [El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado]. Traducción de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019.

JORGE, Fernando. As lutas, a glória e o martírio de Santos Dumont [Las luchas, la gloria y el martirio de Santos Dumont]. São Paulo: Geração Editorial, 2007.

KAUFMAN, D. A inteligência artificial irá suplantar a inteligência humana? [¿La inteligencia artificial suplantará a la inteligencia humana?]. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2018.

KUNDER, M. de. The size of the World Wide Web (The Internet) [El tamaño de la World Wide Web (internet)]. 2025. Disponible en: https://worldwidewebsize.com/. Consultado el: 7 oct. 2026.

LEONHARD, Gerd. Digital Ethics & AI Power [Ética digital y poder de la IA]. Disponible en: https://gerdleonhard.com/digital-ethics-ai-power/. Consultado el: 8 oct. 2026.

MANDEL, E. O capitalismo tardio [El capitalismo tardío]. Traducción de Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade y Dinah de Abreu Azevedo. 2.ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. 416 p. (Los economistas).

MARTINS, L. M. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigtskiano [La formación social de la personalidad del profesor: un enfoque vygotskiano]. 2.ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Colección formación de profesores).

MARX, K. O Capital: crítica da economia política [El capital: crítica de la economía política]. Libro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; NETTO, J. P. Miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria do Sr. Proudhon [Miseria de la filosofía: respuesta a la filosofía de la miseria del Sr. Proudhon]. Traducción de José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2017. 214 p. (Colección Marx-Engels).

MUCCI, T. A história da IA [La historia de la IA]. 2024. Disponible en: https://www.ibm.com/br-pt/think/topics/history-of-artificial-intelligence. Consultado el: 7 oct. 2026.

PAIXÃO, J. L. da et al. Superando o ensino tradicional: metodologias ativas, engajamento discente e aprendizagem significativa [Superando la enseñanza tradicional: metodologías activas, participación estudiantil y aprendizaje significativo]. Revista Cadernos Cajuína. Teresina, v. 11, n. 3, pp. 1–18, 2026.

ROSATELLI, M. C., & Self, J. A. Supporting distance learning from case studies [Apoyo al aprendizaje a distancia mediante estudios de caso]. En S. P. Lajoie, & M. Vivet (Eds.), Proceedings of 9th international conference on artificial intelligence in education [Actas de la 9.ª conferencia internacional sobre inteligencia artificial en la educación], pp. 457–564, abril 2000.

ROSENFIELD, C. L. ALMEIDA, J. Plataformização do trabalho [Plataformización del trabajo]. Sociologias. Porto Alegre, año 23, n. 57, pp. 9–16, 2021.

ROVETTA, O. M. Aprendizagem da docência de licenciandos em matemática: um movimento de estudo e organização de ações de ensino de geometria no clube de matemática [Aprendizaje de la docencia de estudiantes de licenciatura en matemáticas: un movimiento de estudio y organización de acciones de enseñanza de geometría en el club de matemáticas]. 2025. 245 hojas. Tesis (Doctorado en Educación en Ciencias y Matemáticas)—Instituto Federal do Espírito Santo, Vila Velha, 2025.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. As ideias estéticas de Marx [Las ideas estéticas de Marx]. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SEKI, A. K. O capital financeiro no Ensino Superior brasileiro (1990–2018) [El capital financiero en la educación superior brasileña (1990–2018)] [recurso electrónico] / Allan Kenji Seki. Florianópolis: Editoria Em Debate/UFSC, 2021.

SONDERMANN, D. Diálogos sobre o design educacional: fundamentos, modelos e inteligência artificial [Diálogos sobre el diseño educativo: fundamentos, modelos e inteligencia artificial]. Vitória, ES: Edifes Acadêmico, 2026.

TAHIRU, F. AI in Education: A Systematic Literature Review [La IA en la educación: una revisión sistemática de la literatura]. Journal of Cases on Information Technology. Estados Unidos, v. 20, pp. 1–20, 2021.