

Narrativa transmedia pedagógica en tiempos de inteligencia artificial: aportes para la creación de sentidos frente a la automatización del conocimiento

Viviana Alejandra Murgia ⁽¹⁾ y Exequiel Alonso ⁽²⁾

Resumen: El artículo analiza ocho años de narrativas transmedia pedagógicas en la EES N.º10 de Olavarría, aportando evidencia al debate sobre la incorporación de IAG en la escuela. A diferencia de los usos emergentes que tienden a automatizar respuestas y reproducir lógicas algorítmicas de resolución de consignas, las NTP habilitan el diseño de experiencias de creación, abordaje crítico de problemáticas situadas y colaboración interdisciplinaria. Los resultados muestran que las NTP revalorizan lo analógico en diálogo con lo digital y fomentan la creatividad, colaboración y pensamiento crítico, integrando la IAG de modo situado y no automático.

Palabras clave: Inteligencia Artificial Generativa - Educación Secundaria - Narrativa Transmedia Pedagógica- Estrategia didáctica- Aprendizaje situado

[Resúmenes en inglés y en portugués en las páginas 153-154]

(1) (2) Ver CVs de Viviana A. Murgia y Exequiel Alonso en la p. 154

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) en el ámbito educativo ha intensificado una serie de tensiones latentes: ¿cómo garantizar procesos de aprendizaje significativo en un contexto donde la producción de respuestas automatizadas puede reemplazar el esfuerzo reflexivo del estudiante? ¿Qué lugar queda para la imaginación, la autoría y la problematización en un escenario donde los dispositivos tecnológicos tienden a resolverlo todo de manera inmediata y verosímil? Este artículo propone una lectura crítica de dicha coyuntura, recuperando un corpus de experiencias desarrolladas entre 2017 y 2025¹ en la Escuela de Educación Secundaria N.º 10 de Olavarría, Argentina, que permiten pensar a las Narrativas Transmedia Pedagógicas (NTP) (Alonso & Murgia, 2018) como una forma de reconfiguración del sentido de enseñar y aprender en tiempos de automatización del conocimiento.

Creemos que la IAG nos desafía en dos niveles: por un lado, como tema a debatir en el aula por sus implicancias éticas, sociales y culturales, y por otro, como entorno que empieza a formar parte del repertorio técnico y expresivo de nuestros estudiantes. Por lo tanto, no se trata de una herramienta tecnológica, sino que conforma lo que Costa et al. (2023) denominan un mundo ambiente, es decir, un ambiente donde lo natural, lo social y lo tecnológico están entrelazados.

Así como en nuestro primer proyecto del ciclo 2017, sentíamos que no podíamos ignorar lo que hacían los y las estudiantes en redes sociales y plataformas digitales, hoy creemos que no podemos pasar por alto el uso cotidiano de la IAG. En el proyecto de 2024, comenzamos a ensayar actividades que nos permitieron explorar su uso: generar textos, imágenes, guiones o ideas. Pero sabemos que no alcanza con usar la IAG; el desafío está en hacerlo desde una mirada crítica y pedagógica. Por eso, buscamos generar propuestas que habiliten no solo la co-creación IAG y estudiantes, sino también su problematización: ¿qué tipo de creatividad promueve?, ¿quién decide qué es válido o valioso? ¿qué le delegamos? ¿Qué habilidades críticas son necesarias propiciar? En definitiva, la IAG se vuelve una oportunidad para seguir ampliando los bordes del aula como tema de reflexión, como recurso de producción y, sobre todo, como oportunidad para seguir haciendo preguntas. Kap (2025) señala que la enseñanza ya no puede entenderse sólo como transmisión o gestión del saber, sino como práctica performativa y relacional, que se constituye en red con otros agentes tecnológicos, materiales, simbólicos y, por lo tanto, las tecnologías no se usan, sino que co-agencian la enseñanza y producen subjetividad y conocimiento.

El docente no solo usa tecnologías: habita en una tecnoesfera que lo constituye. Desde allí, las prácticas de enseñanza se redibujan en nuevos ensamblajes: humanos- más-que-humanos, cuerpos y algoritmos, saberes y materialidades. Estas prácticas, que también son formas de resistir y transformar los modos tradicionales de producción de subjetividad y conocimiento, no se definen por la adaptación a una tecnología, sino por la capacidad de co-agenciar, de abrirse a lo emergente, de habitar la duda o la contingencia. (Kap, 2025, p. 89)

En el ciclo 2025, incorporamos la IAG en el proyecto de narrativas transmedia. Si bien veníamos ensayando su inclusión en actividades de producción de piezas comunicacionales, en este ciclo hicimos explícita la necesidad de generar una trama narrativa que la pusiera en el centro. En la trama denominada *La amistad como vínculo de transformación y de autenticidad* nos preguntamos si la inteligencia artificial y los robots pueden realmente suplantar la amistad entre los seres humanos. Tomamos el riesgo de incorporar a la IAG como objeto de experimentación y análisis para problematizar la diferencia entre una relación humana y una simulación algorítmica de afectos. Esto nos permitió trabajar en el aula aspectos vinculados a los sesgos de los algoritmos, riesgos de compartir información personal, simulación y humanización de la IAG, exposición emocional y posible dependencia de vínculos simulados.

Por otro lado, pensamos de qué manera generar actividades que no deriven en la delegación de habilidades cognitivas en la IAG, sino en su integración en el proceso sin caer en la automatización de las respuestas. En este sentido, consideramos que la producción

de fragmentos narrativos dialoga con el contexto real de los y las estudiantes, ponen en juego la creatividad y la integración de diferentes registros discursivos como, por ejemplo: el comunicacional, el filosófico, el literario y el artístico. Identificamos que los mismos se presentan como una oportunidad para integrar la IAG como asistente y no como hacedora absoluta de respuestas.

En el presente artículo sistematizamos lo que resulta un aporte valioso de las NTP, en un contexto donde los y las docentes nos preguntamos cómo mitigar los efectos de automatización del aprendizaje a partir de IAG y generar propuestas educativas cargadas de sentidos. Para ello, proponemos una serie de intersticios que actúan como espacios que resisten la gobernabilidad algorítmica (Rodríguez, 2018) del aprendizaje, sin que ello implique el rechazo rotundo de la IAG, sino su inclusión crítica.

La IA en la educación: un estado de la cuestión más allá de apocalípticos e integrados

El libro clásico de Umberto Eco (1964) titulado *Apocalípticos e integrados* brinda un marco para pensar las actitudes arquetípicas que, frente a una nueva tecnología, asumen quienes ven en las mismas la degradación, homogeneización y pérdida de autonomía versus quienes destacan su potencial democratizador, la resolución de tareas de manera eficiente y abrazan la destrucción creativa (Schumpeter, 1981) como sinónimo de progreso e innovación en la sociedad vía transformación de las infraestructuras tecnológicas y productivas. La Inteligencia Artificial en la educación es un debate que cuenta con un recorrido extenso y previo a la irrupción de ChatGPT (Incio Flores et al., 2022). Sin embargo, los modelos *generativos, pre-entrenados* y basados en la arquitectura de redes neuronales *transformers* (Vaswani, 2017) reavivaron un debate que, desde hace muchos años, oscila entre miradas tecno-pesimistas (Bostrom, 2014; Sadin, 2020; Crawford, 2021) y tecno-optimistas que aún con resguardos éticos consideran que el desarrollo tecnológico debe avanzar por el bien de la humanidad (Kurzweil, 2005; Master & Thiel, 2014). Ambas maneras de enfocar el problema son puntos de partida para construir reflexiones situadas, críticas, con perspectiva latinoamericana y, tal como afirmamos en este artículo, que se nutran de prácticas y experiencias locales.

A continuación, sistematizamos algunos artículos científicos que aportan evidencia empírica sobre el uso de la Inteligencia Artificial en ámbitos educativos, nos interesa conocer las dimensiones y particularidades de esta tecnología que incluimos en nuestras clases, desde una mirada compleja que trascienda las posiciones optimistas y pesimistas para indagar en los *por qué, cómo y para qué* de la IA en el aula.

En principio, algunas revisiones sistemáticas de *papers* científicos, como las que aporta Deng et al. (2024) luego de analizar 69 trabajos publicados en revistas indexadas, afirman que el uso de Chat GPT tienen un impacto positivo significativo en el rendimiento académico, los estados afectivo-motivacionales, y las propensiones al pensamiento de orden superior. Es importante mencionar que la mayoría de estas intervenciones se concentran en el nivel universitario (84.06%) y en la educación del lenguaje (31.88%), predominando el

uso de Chat GPT como una herramienta de aprendizaje directo. No obstante, los autores urgen a una interpretación cautelosa de estos hallazgos debido a recaudos metodológicos críticos dado que no en todos los casos se explicita la muestra, el momento en el que se usa la IA y si se considera como mejora del aprendizaje una respuesta de Chat GPT de mayor pertenencia por sobre el propio aprendizaje genuino de los estudiantes.

Otra revisión sistemática es presentada por Zhang & Tur (2023) quienes sintetizan hallazgos de 13 artículos seleccionados, incluyendo un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) sobre la implementación de Chat GPT desde el jardín de infantes hasta el último año de educación secundaria (K-12) en países de Europa, Estados Unidos, Hong Kong y Arabia Saudita, entre otros. Los resultados muestran que las principales fortalezas incluyen la personalización del aprendizaje, la mejora del rendimiento académico, la retroalimentación inmediata y la eficiencia en diversas materias. Sin embargo, se identifican debilidades como la calidad inconsistente de las respuestas, limitaciones en el razonamiento y la comprensión contextual, y una posible dependencia excesiva.

Un estudio similar en su propósito, pero con predominancia de artículos que indagan sobre países latinoamericanos, es la revisión de 40 trabajos publicados en revistas científicas que proponen Acevedo Carrillo et al. (2025). Los autores concluyen que la inteligencia artificial está transformando la educación superior al ofrecer experiencias de aprendizaje más personalizadas. Sin embargo, también plantean desafíos importantes, como la necesidad de fortalecer la alfabetización digital, diseñar estrategias de implementación adecuadas y promover la colaboración entre todos los actores educativos.

El trabajo de Wang y Fan (2025) presenta un metaanálisis de 51 estudios (2022–2025) que evaluaron el impacto de Chat GPT en el rendimiento académico, la percepción del aprendizaje y el pensamiento de orden superior. Los resultados muestran un efecto muy positivo en el rendimiento estudiantil y un impacto moderado en la percepción del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico. Estos efectos varían según el tipo de curso, el modelo pedagógico, la duración del uso y el rol que cumple la IA en el proceso.

El artículo de Abbas, Jam & Khan (2024) se propuso examinar empíricamente las causas y consecuencias del uso de la inteligencia artificial generativa entre estudiantes universitarios y sus hallazgos contradicen la idea de los efectos positivos presentados anteriormente. Los autores realizaron dos estudios (Estudio 1, N= 165; Estudio 2, N=494) que indicaron que los factores que impulsan el uso de Chat GPT son la alta carga académica y la presión de tiempo. Inversamente, los estudiantes sensibles a las recompensas (preocupados por sus notas) fueron menos propensos a usar la herramienta. En cuanto a las consecuencias directas, el uso frecuente de Chat GPT se asoció positivamente con la tendencia a la procrastinación y la pérdida de memoria. Además, se encontró que su uso tiene un efecto negativo en el rendimiento académico de los estudiantes.

Dentro de las posiciones escépticas al uso de la IA con fines educativos, encontramos trabajos que advierten sobre las implicancias para la construcción de autonomía estudiantil (Jiménez-Linares et al., 2023), las implicancias éticas del uso de IA (Flores Vivar & García Peñalvo, 2023), las transformaciones en los modos de construcción de conocimiento (Atencio-González et al., 2023), la potencial *deuda cognitiva*² que podría generar su uso prolongado (Kosmyrna et al., 2025) y las vulneraciones a la privacidad sumado al posible uso indebido de los datos de los usuarios (Pérez & Robador Papich, 2023).

En Argentina, el uso de modelos de IA entre los estudiantes está extendido, tal como comprueban Zukerfeld y Wegman (2025) luego de realizar una encuesta que demuestra que quienes usan Chat GPT lo hacen para complementar las explicaciones recibidas, redactar y preparar exámenes. De acuerdo con esta investigación, los estudiantes encuentran importantes ganancias de productividad horaria utilizando la herramienta y presentan altos niveles de conformidad con los resultados, aunque tal conformidad es mayor respecto de la utilidad y la relevancia que en cuanto a la precisión y la veracidad.

Metodología

Las NTP que analizamos en este artículo han sido implementadas en dos divisiones de 6to año de la Escuela de Educación Secundaria N°10 de la ciudad de Olavarría (Buenos Aires, Argentina). En los ciclos de implementación, el proyecto involucró un promedio de 60 estudiantes en cada año y articuló contenidos de las materias del secundario: Filosofía, Literatura, Arte, Historia, Proyecto de investigación. La metodología adoptada en el estudio de las experiencias recupera los ejes centrales de la *Teoría Fundamentada* (Strauss & Corbin, 2002), por lo tanto, los datos provenientes del *campo* nos permiten la construcción de un enfoque teórico en torno a los proyectos educativos, desde una perspectiva cualitativa. Para el diseño e implementación de las narrativas transmedia realizamos investigación de diseño, cuya finalidad es el diseño y estudio de experiencias innovadoras que permiten la transferencia a otras situaciones educativas, no desde la repetición de los proyectos, sino más bien a partir de la transferencia de los resultados teóricos a situaciones similares (Rinaudo & Donolo, 2010). Para el análisis de las NTP tuvimos en cuenta la producción de los fragmentos narrativos en cada uno de los ciclos, la participación obtenida tanto en publicaciones en redes sociales digitales como en la intervención en el espacio analógico. También hicimos entrevistas a estudiantes y docentes que fueron parte de los proyectos. En la *Tabla 1* presentamos brevemente las NTP implementadas.

	“Si Sócrates viviera...”	“Juventudes y construcción de lo público”	“El cuerpo: ¿un territorio?”	“El presente en la balanza. Distopías y Utopías en un mundo incierto”	“Ser humano, hacer humanidad”
Ciclos de implementación	2017	2018, 2019	2020, 2021, 2022	2023, 2024	2025
Materias involucradas	Filosofía y Literatura	Filosofía, Literatura, Arte, Historia, Proyecto de investigación en Ciencias Sociales	Filosofía, Arte, Literatura	Filosofía, Arte, Literatura, Historia	Filosofía, Arte, Literatura
Ejes temáticos	Problematicación de temas de la realidad vinculados a las leyes y la justicia, a partir de las reflexiones en torno a la <i>Apología y Critón</i> .	El involucramiento de los y las jóvenes en el escenario social para pensar la ESI, la nocturnidad, la militancia de los y las jóvenes, la participación política, los centros de estudiantes, entre otros.	La corporeidad con relación a la identidad, la alteridad, los condicionamientos sociales y la corporeidad en contexto de alta disposición tecnológica	La mediación tecnológica en la configuración de los vínculos humanos, la imposición de formas de rendimiento y autoexplotación: las consecuencias de los procesos de industrialización de la comida para la naturaleza y las personas.	La herencia de la modernidad europea para reflexionar sobre una racionalidad que se impone como única, verdadera y objetiva, estableciendo un contraste con lo diferente. La importancia de los vínculos como formas de reconocimiento y crecimiento, incorporando una mirada crítica sobre las relaciones en la era digital.

sigue en la p.146

Fragmentos de las narrativas	Juego El preguntado, perfil de Sócrates y de Critón en Facebook, campaña de Sócrates a intendente	Murales en la vereda de la escuela, intervenciones en los recreos con puestas teatrales e instalaciones artísticas en los pasillos, el patio y las aulas Producciones para publicar en redes sociales (Facebook e Instagram) y en el sitio web del proyecto.	Relatos que articulan materias y temáticas trabajadas. Muestra fotográfica en la que los y las estudiantes entrevistaron a distintos actores de la comunidad con la premisa: ¿qué dicen los cuerpos que habitan la ciudad. Videos con reseña de novelas al estilo booktuber. Audios de diferentes actores de la comunidad para compartir en redes sociales. Fanzines. Autorretratos y foto bordado para compartir en redes sociales.	Fanzines. Instalaciones artísticas abiertas a la comunidad. Audios de actores sociales para compartir en redes. Producción de contenidos para redes sociales, fundamentalmente, Instagram Ensayos Muestra Fotográfica Producción de Historietas	Libros álbumes Ensayos Videos Booktuber Experimentación con IAG Cortos
------------------------------	---	---	---	---	--

Tabla 1. Narrativas transmedia pedagógica implementadas en el período 2021-2025. Fuente: elaboración propia

Intersticio temático. Diseñar tramas narrativas que dialoguen con la realidad e integren la IAG

El diseño de las NTP parte de núcleos temáticos que abren preguntas respecto a lo que acontece en la realidad. El hilo narrativo se construye a partir de las preguntas o nudos problemáticos. En lugar de partir de conceptos teóricos que estipulan recorridos fijos y anticipatorios, el punto de partida son tramas que dejan abierta la posibilidad de construir una narrativa, a partir de lo que emerge de los y las estudiantes y de los actores de la comunidad. Por lo tanto, frente a lo predecible de los programas tradicionales, se apunta a la construcción de historias siempre abiertas, polifónicas y que inviten a una experiencia inmersiva (Maggio, 2018) porque nos involucra en primera persona.

Desde el ciclo 2024, en el diseño de estas tramas, la IAG actúa como asistente del equipo docente para definir ejes temáticos y posibles cruces con contenidos curriculares. Sin embargo, las decisiones pedagógicas acerca de cuáles son los temas que pueden constituirse en potenciales relatos para llevar al aula son definiciones de los coordinadores del proyecto. Estas decisiones requieren de atención al contexto particular en la que se desarrollará la propuesta, de un análisis atento acerca de lo que acontece en la realidad y de aquello que resulta una preocupación en un entorno situado.

De la misma manera que el equipo docente utiliza la IAG como asistente en la producción de las tramas, les proponemos a los y las estudiantes que la usen en tareas específicas y previamente acordadas para la elaboración de sus diseños comunicacionales, luego de trabajar en una clase donde se enseña a usar de manera crítica esta tecnología. En este ejercicio que hacen los y las estudiantes, surge la necesidad de adaptar lo que la IAG les proporciona a un contexto situado y a las posibilidades reales de ejecución de las mismas. En el ciclo 2024, producimos historietas que recuperaron la figura del héroe colectivo a partir de El Eternauta³. Algunos grupos trabajaron con la historia de dos personas de la comunidad: Ricardo Moreno, ex combatiente de Malvinas, y Carmelo Vinci, detenido en la última dictadura cívico militar. Para ello, los y las estudiantes hicieron entrevistas y construyeron las historietas en base a los relatos que le ofrecieron, tanto Ricardo como Carmelo, en primera persona. Al mismo tiempo, invitamos al ilustrador Diego Pardo para

el desarrollo de un taller sobre producción de historietas. En la realización de este fragmento narrativo, se puede ver como los contenidos de las materias Filosofía, Arte, Literatura e Historia, dialogan con relatos en primera persona de actores sociales, poniendo en juego el contexto concreto de la comunidad de los y las estudiantes. La realización de esta pieza comunicacional, permite entender el valor que tiene la recuperación de escenarios y voces reales para generar procesos de aprendizaje que, aunque pueda integrar la IAG, por ejemplo, solicitando la creación de imágenes, sostiene la capacidad interpretativa de los y las estudiantes. A continuación, presentamos una síntesis del intersticio temático en la *Figura 1*:

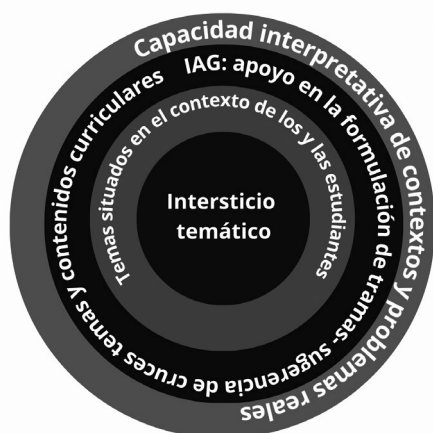


Figura 1. Intersticio temático

Fuente: elaboración propia

El diseño de propuestas educativas que integran de forma sustancial los temas y problemas de una comunidad particular, deja un intersticio que no puede ser colonizado por la automatización de la IAG, porque el carácter situado, dinámico y experiencial no puede ser predecido ni calculado en términos de probabilidad por estos modelos. Esto sitúa a la IAG en calidad de asistente sin cercenar los procesos de escritura, de comprensión de la realidad, de integración de marcos teóricos y elaboración creativa que fortalecen el aprendizaje de los estudiantes, aun cuando integren esta tecnología.

Intersticio comunicativo. Desarrollar experiencias educativas para poner el cuerpo y las voces

Para llevar adelante la producción de fragmentos narrativos, los y las estudiantes elaboran piezas comunicacionales que se integran al relato transmedia para configurar ese universo

narrativo. En la producción deben tomar decisiones respecto a la integración de lo trabajado en las clases de las materias que integran el proyecto, el diseño de la pieza comunicacional y la modalidad de participación del público. Distinguimos un diseño en capas que permite, a través de la expansión, generar aprendizajes:

- La capa del contenido escolar: remite a los saberes construidos en el aula. Cada pieza es, en algún punto, una forma de mostrar que algo se comprendió, se procesó, se resignificó. Pero no se trata de repetir contenidos, sino de interpretarlos en relación con una pregunta, una inquietud, una propuesta narrativa. Por eso, las piezas no son “respuestas correctas”, sino respuestas creativas que nacen de un cruce entre lo aprendido y lo vivido, entre lo curricular y lo contextual.
- La capa de la producción técnica y expresiva: tiene que ver con cómo se produce esa pieza: qué formato se elige (video, audio, posteo, mural, obra), con qué herramientas, desde qué lenguajes y con qué saberes. Esta capa requiere habilidades concretas que muchas veces los estudiantes traen de sus experiencias por fuera de la escuela, saberes transmedia, a decir Scolari. También se enseñan y se practican en el marco del proyecto. Por eso incluimos talleres, capacitaciones, instancias colectivas de edición y reflexión. El proceso técnico es un proceso pedagógico.
- La capa de la participación: es el plus de las narrativas transmedia. Toda pieza se piensa con una pregunta en mente: ¿cómo va a participar el otro de esto que estoy creando? No queremos simplemente que alguien mire, escuche o lea, sino que dialogue, responda, amplíe. A veces esto se concreta en una consigna explícita (dejá tu audio, contanos tu historia, respondé esta pregunta), y otras veces se da de forma más tácita. Pero siempre está presente la idea de que esa pieza no se agota en quien la produce: su sentido se completa en el encuentro con la comunidad.

Frente a la tendencia a la menor interacción física y el encierro individual, que se percibe como una experiencia humana mediada por pantallas y algoritmos, la escuela sigue siendo el espacio de encuentro con la otredad, de configuración de un escenario colectivo en el que tenemos que negociar reglas, argumentar puntos vistas, convivir con la alteridad y poner el cuerpo. Esto resulta a la vez un desafío y una oportunidad para la enseñanza. Las NTP potencian el intercambio y la construcción de sentidos colectivos no sólo al interior del aula, sino también hacia afuera. Para ello, los y las estudiantes deben producir piezas comunicacionales originales que invitan a participar a diferentes actores: pueden ser otros y otras estudiantes, personas de la comunidad, organizaciones sociales. Hacer de los temas desarrollados en el aula algo para contar o para preguntarle a alguien, ya no sólo al docente o sus compañeros/as de curso, desafía a los y las estudiantes a generar argumentos, a colocarse en situaciones reales de habla en las que deben hacer accesible aquello que aprendieron. En los fragmentos de las entrevistas a estudiantes se reconoce el valor de la comunicación para la construcción de significatividad e interés:

A mí me pareció interesante el hecho de hacer entrevistas y hacer participar a la gente. Y traer el caso de la gente acá, eso me gustó. (Estudiante)

Claro, no quedarnos en lo clásico de hacer preguntas y respuestas, sino hacer participar a más personas, hacerte movilizar. Nosotros que teníamos la capacidad de que él maneja, nos fuimos hasta allá atrás a preguntarles a los chicos (en referencia al trabajo en el que hicieron fotos y entrevistas en un parque que se ubica en un sector alejado del centro). (Estudiante)

Yo lo vi como algo anormal, porque generalmente lo de la escuela se queda acá adentro de la escuela y no le ando diciendo a todo el mundo lo que vi en la escuela. Generalmente se queda reservado acá, no lo saco a otro tema. Pero con esto estaba muy bueno porque pude mostrar lo que estaba haciendo acá adentro, por ejemplo, en publicaciones, entonces nuestros conocidos veían los estados y veían que estábamos haciendo en la escuela o qué temas. Por ejemplo, cuando tuvimos que pedir los audios, yo les explicaba que era un tema de la escuela y después de que me mandaron los audios, me decían que estaba muy bueno el tema y me daban sus opiniones. Entonces, por ahí esa persona nunca se había replanteado ese tema y ahora gracias a esa actividad, se puede, aunque no esté acá, se puede ver como en un espejo. (Estudiante)

La incorporación de otras voces lleva a cambiar el propio punto de vista. Esto demuestra que la inclusión de diferentes perspectivas, no sólo la que ofrece el contenido curricular, sino la que aportan otras personas de la comunidad, resultan relevantes a la hora de construir nuevos sentidos y atribuirle significatividad a los temas que se enseñan en la escuela. Se desprende de lo que dicen los entrevistados y las entrevistadas que el involucramiento de la comunidad en la construcción de la narrativa resulta un aporte valioso para construir nuevos sentidos y también, para lograr compromiso con los temas que la escuela propone. Es necesario avanzar hacia la idea de una propuesta curricular que no sólo sea transmisora de contenidos sino también productora de saberes. A continuación, presentamos una síntesis del intersticio comunicativo en la *Figura 2*:

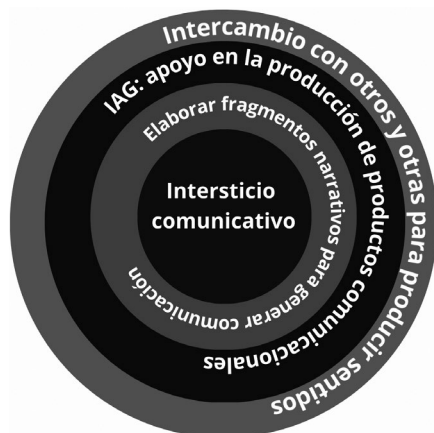


Figura 2. Intersticio comunicativo
Fuente: elaboración propia

Nos referimos a un intersticio comunicativo en el que la producción escolar trasciende la consigna y se convierte en mensaje dirigido a otros: a la comunidad, a un público real, a interlocutores concretos. Este intersticio es un espacio de intercambio humano, situado, irreducible a la automatización. La IAG puede asistir en la redacción o en la generación de formatos, pero no puede sustituir la dimensión viva de la comunicación, que implica intención, afectividad, reconocimiento mutuo. Mientras la IAG puede generar discursos, no puede encarnar la experiencia del encuentro que caracteriza a la comunicación real y esto constituye una oportunidad para el aprendizaje.

Intersticio del acontecimiento. Habitar el espacio analógico y digital con propuestas educativas

En el ciclo 2023, decidimos cerrar el año con una puesta artística en la Casa del Bicentenario, espacio cultural de la ciudad de Olavarría. Para ello, los y las estudiantes eligieron algunos de los ejes trabajados y diseñaron una instalación artística que diera cuenta de la novela que había sido parte de esa trama. Además, debían pensar una modalidad de participación en la que pudieran hacerse visibles las discusiones que habíamos desarrollado en clase. La propuesta integró contenidos de Literatura, Filosofía y Arte.

Cuando la muestra estuvo abierta al público, invitamos a la comunidad a ser parte de la experiencia. Hubo un hecho que nos llamó particularmente la atención: un estudiante que habitualmente mostraba desinterés en las actividades, asumió con gran solvencia la presentación de la instalación vinculada con la novela *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley. Ese gesto constituye, de manera evidente, la irrupción del acontecimiento. No se trata de algo aislado, sino de un hecho que puede ser pensado como parte del propio diseño de la propuesta de enseñanza. El acontecimiento, según Badiou, interrumpe la cadena de causalidades y abre la posibilidad de lo nuevo, aquello que no estaba previsto y que, sin embargo, transforma la experiencia.

Un acontecimiento, para mí, es algo que revela una posibilidad invisible o incluso impensable. Un acontecimiento no es por sí mismo la creación de una realidad, es la creación de una posibilidad, abre una posibilidad. Él nos dice que hay una posibilidad que había sido ignorada (Badiou & Tarby, 2013, p. 19)

El territorio como lugar de encuentro y de diálogo, es en las narrativas transmedia un aspecto central a la hora de idear la participación. Se diseña como un espacio otro del aula, de allí la necesidad de habitar el patio, los baños o pasillos de la escuela, pero también la calle, la vereda y las redes sociales. Como sostiene Maggio (2021) se trata de alojar al mismo tiempo los mundos físico y virtual con lo que cada uno tiene para brindar.

El hecho de ocupar un espacio diferente al aula y proponer a los estudiantes diseñar una propuesta de participación abierta a otros estudiantes y a la comunidad, implica tensionar

el espacio aula como lugar privilegiado por donde transitan las experiencias de aprendizajes y también, el lugar de poder o de voz autorizada del docente. Como sostiene Dubatti (2021), hay una manera de afectación en el espacio físico y en la proximidad de los cuerpos que se logra en la territorialidad

A los estudios conviviales les interesa la afectación de los seres vivos, entre sí, en el espacio físico, la zona de experiencia y subjetivación que se produce en el encuentro territorial, la materialidad física de los cuerpos como parte y prolongación de dicho espacio, como acontecimiento fundante de la existente (Dubatti, 2021, p. 315)

El diseño de piezas comunicacionales para el espacio analógico da cuenta de este acto convivial, que tiene la potencia de generar un acontecimiento, habitando de manera inesperada los espacios que habitualmente transitamos dentro y fuera de la escuela para generar una experiencia territorializada.

El espacio digital también abre la posibilidad al acontecimiento cuando se ponen en circulación preguntas que irrumpen. En este sentido cuando le pedimos a los y las estudiantes que compartan en sus redes para que sus usuarios participen, sucede lo inesperado como posibilidad de generar diálogos potentes.

A mí me pasó, por ejemplo, que cuando subimos las historias a Instagram, tres o cuatro personas me preguntaron qué era y se sorprendieron, en mi caso una amiga que vive en otra ciudad y no suelen hacer esas cosas en su escuela. Le conté porque era algo nuevo para nosotros, le conté que era un proyecto que estábamos haciendo, que había una página donde se subía todo. Creo que es una manera de llegar a la gente, no te digo que, a toda la ciudad, pero gente que le cuenta a un amigo o al vecino y la gente se involucra en ver que es. (Estudiante)

Lo transmedial conjuga la posibilidad de integrar diferentes lenguajes y plataformas, potenciando la producción de conocimiento original, de comunicarlo y, sobre todo, de generar espacios de participación y colaboración más allá del aula. Las narrativas transmedia son una estrategia que integra dicha multiplicidad, haciendo especial hincapié en el potencial que tiene la creación y puesta en circulación de piezas comunicacionales. Ya sea en espacios físicos como el patio, la vereda o el aula, o en entornos digitales como redes sociales y sitios web, estas piezas abren un margen dentro de la rutina escolar que permite ir más allá del simple cumplimiento de consignas. Aunque el uso de la IAG suele presentarse como una herramienta para mejorar la eficiencia y la productividad, nuestra intención al incorporar en los proyectos no es acelerar procesos ni generar respuestas automáticas para aprobar tareas. Por el contrario, buscamos que su inclusión habilite nuevas formas de pensamiento, exploración y sentido pedagógico. A continuación, presentamos una síntesis del intersticio del acontecimiento en la *Figura 3*:



Figura 3. Intersticio acontecimiento
Fuente: elaboración propia

Creemos que la IAG puede ser asistente en la producción de fragmentos narrativos, pero nunca sustituir la experiencia irreductible del acontecimiento: el encuentro, la palabra dirigida a la comunidad, el cruce con lo real. Es un umbral donde la educación se vuelve experiencia viva y no mera automatización.

A modo de cierre

En este artículo esbozamos lo que consideramos algunas claves para pensar la integración de la IAG sin que esto redunde en la delegación del pensamiento para la construcción de sentido, y en el caso del nivel secundario, de habilidades centrales para la formación de personas con pensamiento crítico, uno de los déficits asociados al uso de IAG de acuerdo con los artículos relevados (Wang & Fan, 2025).

Los y las docentes nos preguntamos cómo desarrollar propuestas que resistan a la automatización de las respuestas que ofrece la IAG, en particular frente al riesgo de la dependencia excesiva a este tipo de tecnologías (Zhang & Thur, 2023) y las dificultades en promover la autonomía de los estudiantes (Jiménez Linares et al., 2023). Se trata de una tensión propia del ámbito escolar: ¿de qué modo generar experiencias educativas que no sean colonizadas por la lógica algorítmica, sin que esto suponga prohibir el uso de la IAG? Por el contrario, sostenemos que la escuela no debe y, de hecho, no puede excluir aquello que forma parte de la cotidianidad de sus estudiantes y, tal como se comprueba en nuestras experiencias educativas, la inclusión de las realidades situadas favorece el pensamiento crítico, una de las preocupaciones que la literatura advierte sobre el uso de la IAG (Wang & Fan, 2025). En este sentido, creemos que la producción de NTP resulta un aporte valioso para desarrollar proyectos educativos que diseñen intersticios o umbrales en el que la IAG

puede ser incorporada, sin que esto implique el reemplazo de la experiencia educativa ni de la potencia del acontecimiento pedagógico.

Las NTP operan como estrategia de enseñanza que articula contenidos disciplinares con problemas del contexto mediante consignas abiertas, producción situada y circulación analógico-digital con proyección en el espacio público. Diseñan intersticios escuela-realidad, escuela-comunidad y analógico-digital, donde la IAG puede intervenir como mediación técnica y como objeto de análisis crítico sin colonizar la experiencia educativa, ni delegar el pensar frente a las preocupaciones relevadas en la literatura de la potencial *deuda cognitiva* que genera su uso (Kosmyna et al., 2025).

En este marco, reducir el uso pedagógico de la IAG a “saber pedir” (hacer buenos prompts) es un error que favorece esta pretensión de productividad que investigaciones previas identifican (Zukerfeld & Wegman, 2025): el foco no es domar la interfaz, sino explorar qué aporta al aprendizaje (comprensión, contraste de fuentes, simulación de escenarios, prototipado) y, sobre todo, qué decisiones didácticas son indeclinables para mitigar la automatización del aprendizaje y, especialmente, del pensamiento y de la creación de sentidos compartidos de manera colectiva. Lo que da respuesta a la preocupación respecto de la necesidad de favorecer la construcción de conocimientos compartidos y no individuales identificados en la literatura (Acevedo Carrillo et al., 2025). Por eso, insistimos en producir narrativas que involucren a estudiantes y docentes en temas de la realidad concreta, orientadas a tomar la palabra ante otros y a asumir la responsabilidad argumentativa. Ahí acontece lo pedagógico: la irrupción de lo nuevo, la controversia con fundamento y el aprendizaje que densifica sentido y se vuelve transferible (adaptable, no replicable mecánicamente) a otros contextos.

Notas

1. Sistematizadas en la página web <https://www.jovenestransmedia.com/>
2. Los autores definen *deuda cognitiva* como el deterioro progresivo de la actividad cerebral y las habilidades cognitivas cuando se depende excesivamente de herramientas como Chat GPT para tareas intelectuales, especialmente en contextos educativos.
3. Para visualizar las historietas ingresar al siguiente enlace <https://transmediaolavarri.wixsite.com/futuros/post/libro-de-historietas>

Referencias bibliográficas

- Abbas, M., Jam, F. A., & Khan, T. I. (2024). Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International journal of educational technology in higher education*, 21(1), 10.
- Acevedo Carrillo, M., Cabezas Torres, N. M., La Serna La Rosa, P. A., & Araujo Rossel, S. A. (2025). Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación superior

- latinoamericana: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Invecom*, 6(1).
- Alonso, E. & Murgia, V. A. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*, (33), 203- 222.
- Atencio-González, R. E., Bonilla-Ron, D. E., Miles-Flores, M. V., & López-Zavala, S. Á. (2023). Chat GPT como recurso para el aprendizaje del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Cienciamatría. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17), 36-44.
- Badiou, A., & Tarby, F. (2013). *La filosofía y el acontecimiento*. Amorrortu.
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, dangers, strategies*. Oxford University Press.
- Costa, F. G., Mónaco, J. A., Covello, A., Novidelsky, I., Zabala, X., & Rodriguez, P. E. (2023). Desafíos de la Inteligencia Artificial generativa: Tres escalas y dos enfoques transversales. *Question*; 3(76), 1-24
- Crawford, K. (2021). *The atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.
- Deng, R., Jiang, M., Yu, X., Lu, Y., & Liu, S. (2024). Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Computers & Education*, 219, 105224.
- Dubatti, J. (2021). Artes conviviales, artes tecnoviviales, artes liminales: pluralismo y singularidades (acontecimiento, experiencia, praxis, tecnología, política, lenguaje, epistemología, pedagogía). *Revista AVANCES*, (30). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/avances>
- Flores Vivar, J. M. & García Peñalvo, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar: Revista científica de comunicación y educación*, (74), 37-47.
- Incio Flores, F. A., Capuñay Sánchez, D. L., Estela Urbina, R. O., Valles Coral, M. Á., Vergara Medrano, S. E., & Elera Gonzales, D. G. (2022). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes universitarios*, 12(1), 353-372.
- Jiménez Linares, L., López-Gómez, J. A., Martín-Baos, J. Á., Romero, F. P., & Serrano-Guerrero, J. (2023). ChatGPT: Reflexiones sobre la irrupción de la inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria. En J. A. Cruz Lemus, N. Medina Medina, & M. J. Rodríguez Fortiz (Eds.), *Actas de las XXIX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)* (No. 8, pp. 113–120). Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática.
- Kap, M. (2025). Conversaciones sobre la Didáctica Generativa: entre insubordinaciones, ensamblajes y nuevas ecologías del conocimiento. *Revista Propuesta Educativa*, (63), 88-104.
- Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X. H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I. & Maes, P. (2025). *Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task*. arXiv. <https://arxiv.org/pdf/2506.08872v1#page=141.78>
- Kurzweil, R. (2005). *The singularity is near. In Ethics and emerging technologies*. Palgrave Macmillan UK.
- Maggio, M (2018): *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós
- Maggio, M. (2021): *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Masters, B., & Thiel, P. (2014). *Zero to one: notes on start ups, or how to build the future*. Random House
- Pérez, M. A., & Robador Papich, S. E. (2023, junio 15-16). *El futuro de la Educación Universitaria con Chat GPT* [Ponencia]. XVIII Congreso Nacional de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET 2023), Hurlingham, Argentina.
- Rinaudo, M. C., & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (22).
- Rodríguez, P. E. (2018). Gubernamentalidad algorítmica: Sobre las formas de subjetivación en la sociedad de los metadatos. *Barda*, (6), 14–35. <https://www.cefc.org.ar/assets/files/rodriguez.pdf>
- Sadin, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: anatomía de un antihumanismo radical*. Caja negra.
- Schumpeter, J. A. (1981). *Capitalismo, socialismo y democracia* (Tomo I). Orbis.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia*. Deusto.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universitaria de Antioquia.
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł., & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. En *Advances in Neural Information Processing Systems* (Vol. 30). Curran Associates, Inc. <https://papers.neurips.cc/paper/7181-attention-is-all-you-need>
- Wang, J., & Fan, W. (2025). The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: insights from a meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-21.
- Zhang, P., & Tur, G. (2023). A systematic review of ChatGPT use in K-12 education. *European Journal of Education*, 59(2), e12599.
- Zuckerfeld, M., & Wegman, R. (2025). ChatGPT y educación: Adopción y usos por parte de estudiantes de educación superior en la Argentina. *Argumentos. Revista de crítica social*, (32), 321–359. <http://hdl.handle.net/11336/275778>

Abstract: The article examines eight years of pedagogical transmedia narratives at EES N° 10 in Olavarría, providing evidence to the current debate on the incorporation of generative AI in schools. Unlike emerging uses that tend to automate responses and reproduce algorithmic logics for task completion, transmedia pedagogical narratives enable creative production, critical engagement with situated issues, and interdisciplinary collaboration. The results show that NTP revalue the analog in dialogue with the digital, fostering creativity, collaboration, and critical thinking, while integrating AI in a situated and non-automatic way.

Keywords: Generative Artificial Intelligence - Secondary Education - Pedagogical Transmedia Narrative - Teaching Strategy - Situated Learning

Resumo: O artigo analisa oito anos de narrativas transmídia pedagógicas na EES nº 10 de Olavarría, oferecendo evidências ao debate sobre a incorporação da IAG na escola. Diferentemente dos usos emergentes que tendem a automatizar respostas e reproduzir lógicas algorítmicas de resolução de tarefas, as NTP possibilitam o desenho de experiências criativas, o enfrentamento crítico de problemáticas situadas e a colaboração interdisciplinar. Os resultados mostram que as NTP valorizam o analógico em diálogo com o digital e promovem criatividade, colaboração e pensamento crítico, integrando a IAG de modo situado e não automático.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa - Educação Secundária - Narrativa Transmídia Pedagógica - Estratégia Didática - Aprendizagem Situada

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo.]

Viviana Alejandra Murgia. Licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN), Magíster en Tecnología educativa (UBA), Docente y Jefa de Área en ISFD N°22 de Olavarría.

Exequiel Alonso. Becario Postdoctoral (CONICET), Doctor en Comunicación (UNLP) y Licenciado en Comunicación Social (UNICEN). Docente de la cátedra Metodología de la Investigación en Comunicación y del Seminario “Abordaje de la Inteligencia Artificial”, en la carrera de Comunicación Social en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Investigador del Núcleo de Investigación y Centro Asociado de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC-PBA): “Estudios de Comunicación y Cultura en Olavarría” (ECCO).