

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y VÍNCULOS

en la formación de psicólogos sociales

GLADYS ADAMSON

Con asistencia y colaboración de Melani Rija
Escuela de Psicología Social del Sur (A-1389) · Argentina

V ASAMBLEA INTERNACIONAL · RÍMINI 2026

Mesa: Vicisitudes en el vínculo en la formación y en la institución

RESUMEN

El objeto de esta investigación no es la Inteligencia Artificial, sino el vínculo. La Escuela de Psicología Social del Sur decidió habilitar la Inteligencia Artificial generativa como colaboradora, y no como reemplazante, del proceso de aprendizaje, formar a sus Coordinadores e investigar sus efectos sobre la trama vincular en la formación. El trabajo identifica seis vínculos en juego (coordinadora y estudiantes, estudiantes entre sí, coordinadora y grupo con la tarea, coordinadoras entre sí y con la institución, y el vínculo nuevo con la herramienta) y ordena cada emergente según el vínculo que afecta.

La hipótesis sostiene que la Inteligencia Artificial no produce por sí misma un efecto vincular único: sus efectos dependen del encuadre institucional, de la tarea, del ECRO desde el cual se la utiliza y de la posibilidad de revisar colectivamente sus producciones. Se diseñó un estudio de caso institucional de enfoque mixto que combinó a nivel de los Coordinadores: un seminario intensivo sobre la herramienta, una encuesta a los mismos y una lectura de emergentes del Equipo. A nivel de los Estudiantes: una encuesta a 225 estudiantes, recuperando el Abstractus de Pichon-Rivière como metodología de conclusiones (Fabris, 2024). Hay dos Abstractus como personajes representativos (La Coordinadora y El Estudiante). Los hallazgos muestran frente a la desigualdad de acceso a la herramienta una cooperación inter-generacional, el pasaje de la resistencia a la IA a una apropiación de la misma, el riesgo del “atajo” que evade la frustración del aprendizaje, la vigilancia teórica de la coordinación y una demanda de encuadre que se lee como ansiedad frente al cambio. Los estudiantes, por su parte, declaran estables sus vínculos con compañeros y coordinación, habiendo la IA fortalecido su vínculo con la tarea y el aprendizaje, más ayuda entre compañeros

y, como único indicador en retroceso, la desconfianza en la autoría de la producción de los demás. Se concluye que la Inteligencia Artificial modifica las condiciones de la tarea y que, por ser el grupo operativo un grupo centrado en la tarea, esas modificaciones son necesariamente modificaciones del vínculo: producen cooperación cuando el uso es explícito y compartido, y desconfianza cuando permanece privado. La autoría se redefine como responsabilidad indelegable por lo que se selecciona, se corrige, se fundamenta y se presenta al otro.

Palabras clave: vínculo · inteligencia artificial · encuadre · ECRO · formación de psicólogos sociales · autoría

EL VÍNCULO-IA COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Hay épocas en las que una herramienta nueva entra en la vida cotidiana y, antes de que alguien alcance a pensarla, ya modificó el modo en que las personas se relacionan entre sí. La Inteligencia Artificial generativa ingresó en las aulas antes de que las instituciones pudiéramos construir criterios sobre su uso. Frente a las respuestas universitarias habituales, que son prohibir, controlar o vigilar, en la Escuela de Psicología Social del Sur decidimos otra cosa: habilitarla, formar a nuestros Coordinadores e investigar sus efectos. No para saber qué hace la Inteligencia Artificial, sino para saber qué nos pasa a nosotros con ella.

Quiero ser precisa respecto del objeto de esta investigación. **Nuestro objeto no es la Inteligencia Artificial. Nuestro objeto es el vínculo.** La Inteligencia Artificial es, aquí, la variable que conmueve una trama vincular preexistente y que, al conmoverla, la vuelve visible.

Y en esto Pichon-Rivière fue visionario. En 1966, sin internet ni computadoras personales, publicaba notas sobre la vida cotidiana con títulos como «Psicología y cibernética», «Destino y computadora» y «La conspiración de los robots» (E. Pichon-Rivière, 2024). Allí ya pensaba el vínculo con la máquina y la fantasía de omnipotencia que se deposita en ella. **Sesenta años antes de esta Asamblea, nuestro maestro ya había puesto a la máquina dentro de la teoría del vínculo.**

En una formación en Psicología Social hay, por lo menos, seis vínculos en juego. 1) El vínculo de los estudiantes con la coordinadora y viceversa. 2) El vínculo de los estudiantes entre sí. 3) El vínculo de la coordinadora y los estudiantes con el grupo entendido como totalidad. 4) El vínculo de todos con la tarea, 5) El vínculo de las coordinadoras entre sí y 6) el vínculo de todos con la institución. Se agrega un vínculo nuevo, que hasta hace poco no existía: el vínculo con la herramienta.

Conviene recordar aquí algo decisivo. El grupo operativo es, por definición, un grupo centrado en la tarea. No es un grupo de reflexión sobre sí mismo ni un

espacio de expresión de vivencias. Es un conjunto de personas ligadas por constantes de tiempo y espacio que se propone una tarea explícita y que, para realizarla, debe atravesar una tarea implícita: la elaboración de las ansiedades y los obstáculos que esa misma tarea despierta. Si la tarea es el eje, entonces toda modificación de las condiciones de la tarea es, necesariamente, una modificación de los vínculos. Esa es la razón por la cual la Inteligencia Artificial nos concierne como psicólogos sociales y no solamente como docentes.

HIPÓTESIS Y DISEÑO DEL ESTUDIO

Nuestra hipótesis sostiene que la Inteligencia Artificial no produce por sí misma un efecto vincular único. Sus efectos dependen del encuadre institucional, de la tarea, del ECRO desde el cual se la utiliza y de la posibilidad de revisar colectivamente lo que produce. Puede ser un recurso para preguntar y ampliar perspectivas, o un atajo que oculta falta de elaboración conceptual. El problema no es tecnológico: es pedagógico, grupal y ético.

Diseñamos un estudio de caso institucional de enfoque mixto: un seminario intensivo para los Coordinadores sobre herramientas de Inteligencia Artificial, una encuesta a los mismos y una lectura de emergentes del Equipo.

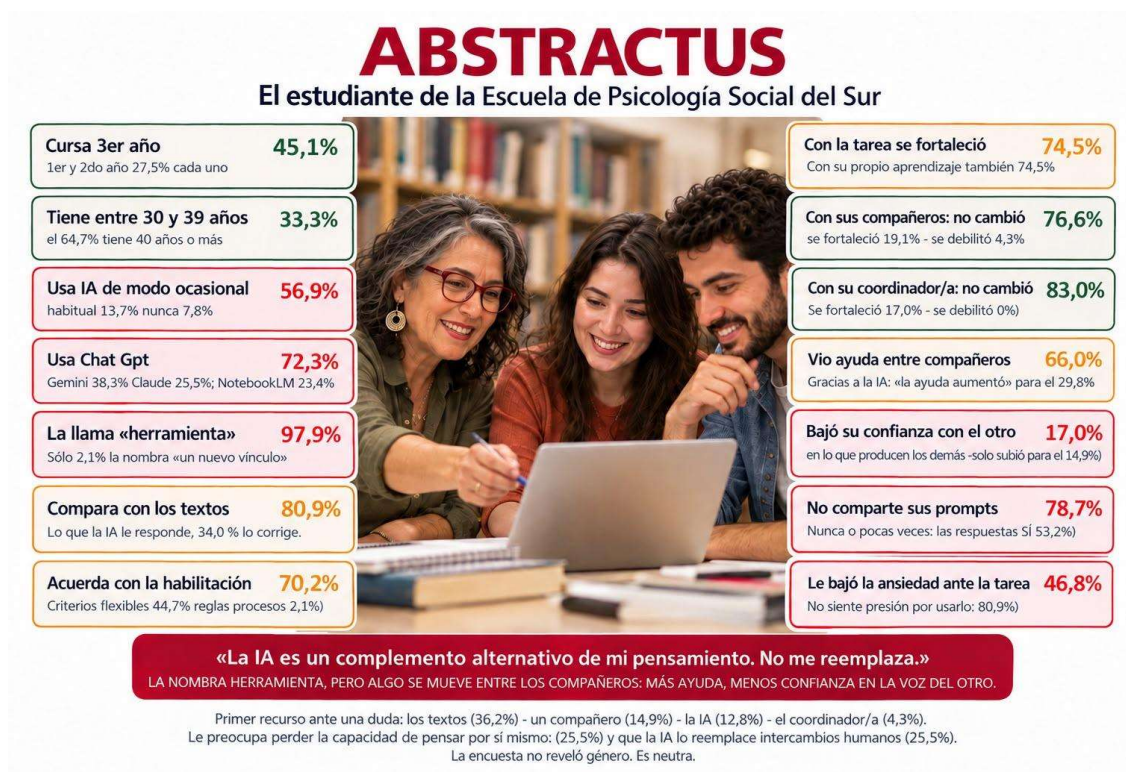
La tercera fase incorporó la voz de los estudiantes: luego de la aprobación del uso de la IA con la consigna de que la herramienta fuera una colaboradora y no sustituyera el propio proceso de aprendizaje, se implementó una encuesta anónima que respondieron doscientos veinticinco estudiantes. Para leer el material recuperamos el Abstractus de Pichon-Rivière, esa figura que convierte frecuencias y porcentajes reales en un personaje. Hoy tenemos dos.

DOS FIGURAS DEL CAMPO

Nuestro Abstractus del Coordinador/a es mujer (78%), usuaria de Inteligencia Artificial (100%) y en un cien por ciento sostiene que es imprescindible controlar siempre lo que la herramienta produce. La emplea sobre todo en la preparación formal o estética de materiales y consignas. Ese solo dato ya es vincular: la coordinación delega la preparación de los materiales y retiene para sí aquello que exige lectura del otro, comprensión del momento grupal y responsabilidad sobre la devolución que se hace al grupo.



Nuestro Estudiante tiene entre 30 y 39 (65%). Usa Inteligencia Artificial (92%), pero de modo ocasional, y la llama «herramienta» en un 98%, y en un 81% compara y controla lo que la máquina le responde con los textos de la carrera. Y sobre sus vínculos responde algo que conviene escuchar con atención: con sus compañeros y con su coordinadora, dice, nada cambió, (hay que considerar que el encuentro por zoom es semanal). Lo que sí se fortaleció, para tres de cada cuatro integrantes, es su vínculo con la tarea y con su propio aprendizaje.



HALLAZGOS SEGÚN LOS VÍNCULOS

Quiero ordenar ahora los hallazgos sobre los efectos que la IA produce en los vínculos según las dos voces. (La coordinadora y los integrantes)

En el vínculo de los estudiantes entre sí emergió primero la desigualdad. Estudiantes mayores, personas con menor alfabetización digital o quienes disponían solamente de un celular quedaban en desventaja. El grupo produjo entonces una respuesta vincular: quienes manejaban mejor las herramientas empezaron a ayudar a los demás. La dificultad generó cooperación e intercambio inter-generacional. La Inteligencia Artificial no sustituyó el vínculo: produjo una situación que obligó a reorganizarlo. Los estudiantes lo confirman: dos de cada tres vieron escenas de ayuda entre compañeros. Pero registran la otra cara: lo único que disminuyó fue la confianza en lo que producen los demás. «Se nota que no es la persona hablando con su propia voz», escribió uno de tercer año sobre los foros. **Cuando no sé quién me habla, no sé a quién estoy internalizando.**

En el vínculo con la herramienta encontramos el pasaje de la resistencia a la apropiación. Coordinadoras que se definían a sí mismas como súper analógicas transitaban hacia un uso criterioso, incorporando la herramienta como objeto de conocimiento y aprendiendo a aprender. La Inteligencia Artificial apareció como un otro con quien pensar, un interlocutor que amplía el caudal de ideas. Es una

prolongación tecnológica del principio pichoniano de pensar con otros, siempre que no se lo confunda con un otro real. Los estudiantes la mantienen a distancia con una palabra: herramienta. Pero los datos muestran que hace más que una herramienta: cuando no entienden algo, recurren primero a ella casi tanto como a un compañero, y tres veces más que a su coordinadora.

En el vínculo con la tarea y el aprendizaje apareció, para la Coordinadora, el riesgo mayor: textos formalmente correctos que ocultan escasa elaboración personal. La herramienta puede operar como un atajo que evade la frustración necesaria del aprendizaje. Los estudiantes, en cambio, sienten que el vínculo con la tarea se fortaleció, y que la ansiedad frente a la página en blanco bajó para casi la mitad de ellos; su primera preocupación, eso sí, es la de todos: perder la capacidad de pensar por sí mismos. Las dos cosas pueden ser ciertas a la vez. Esto nos obligó a desplazar la evaluación desde el producto hacia el proceso. Hoy importa más si el estudiante puede explicar lo que presentó, relacionarlo con el ECRO, sostener una posición propia y tolerar la incertidumbre. La calidad formal ya no alcanza como indicador de aprendizaje.

En el vínculo con el marco teórico apareció la vigilancia. Algunos materiales producidos con Inteligencia Artificial emplean términos que no son estrictamente pichonianos, y eso activa la intervención de la coordinadora para resituar los conceptos. Más de la mitad de los estudiantes también lo detectó alguna vez. La herramienta produce; la pertinencia teórica la garantiza el humano.

En el vínculo de la coordinadora con el Equipo de coordinadores empezó a circular el modo de formular las preguntas. Compartir los prompts volvió visibles los supuestos que cada uno introduce al preguntar, y convirtió una práctica silenciosa en material de aprendizaje grupal. Los estudiantes todavía no los acompañan: casi ocho de cada diez no comparten sus prompts, aunque sí las respuestas. Se socializa el producto y se reserva el proceso. Y un dato a considerar: el vínculo con la coordinadora no se debilitó para nadie, pero la Inteligencia Artificial circula por fuera de él.

Y en el vínculo de los coordinadores entre sí y con la institución apareció el pedido de un encuadre. Aquí quiero detenerme, porque es el hallazgo que más nos inquietó.

Bleger nos enseñó (Bleger J. 1967) que el encuadre es el “no-proceso” está conformado por un conjunto de constantes (tiempo, horarios, roles, espacio etc.) que se mantienen fijas para permitir que el proceso ocurra. Funciona de manera “muda” y pasa desapercibido. Mientras opera como constante no se lo piensa, no se lo percibe: solo se lo advierte y se lo piensa cuando algo lo conmueve

La Inteligencia Artificial conmovió nuestro encuadre, y lo no pensado retornó como una ansiedad dirigida a la institución: ¿qué se permite?, ¿qué no se permite? y

¿Hasta dónde se permite? La respuesta no fue una lista de permisos y prohibiciones, sino un criterio de operatividad: preguntarse si ese uso contribuye a comprender, a elaborar y a potenciar la tarea como campo de saber y el desarrollo del aprendizaje de los integrantes.

Los estudiantes piden lo mismo, prefieren criterios antes que reglas.

AUTORÍA, TAREA Y RESPONSABILIDAD

Surge un interrogante que atraviesa la formación entera: la pregunta por la autoría. Y decidimos plantearlo desde la cotidianidad: antes de la Inteligencia Artificial también se copiaba. Estaba el machete escondido, estaba el escrito del compañero al que se le cambiaban tres palabras. La herramienta no inventó el problema: lo volvió masivo y, sobre todo, con mayor posibilidad de ser invisible. En nuestros foros hay un indicio elocuente: comparadas con las de hace cuatro años, las intervenciones de hoy casi no tienen errores de ortografía.

Pero hay otra lectura posible, y creemos que es un aporte a la democratización de la formación. Quien no domina la escritura académica, pero tiene un interrogante o una idea puede dialogar con una herramienta que le dé forma y densidad conceptual. **La idea sigue siendo suya. La herramienta le otorga forma, no origen y aporta aprendizaje.**

Por eso la autoría, en contextos mediados por Inteligencia Artificial, no puede reducirse a haber escrito cada palabra sin ayuda. Debe pensarse como responsabilidad por lo que se selecciona, se acepta, se corrige, se fundamenta y se presenta al otro. **Esa responsabilidad es indelegable.** Los estudiantes lo dicen a su modo: lo que nunca delegarían es su pensamiento, su palabra y lo vincular, «la escucha», «la observación», «lo transferencial, que es puramente humano». Y lo que allí ocurre no es simple uso de herramientas ni tecnoconocimiento: es conocimiento colaborativo, construcción colectiva, aprendizaje profundo. Es, en el fondo, la forma en que siempre aprendimos: con otros.

CONCLUSIONES

Podemos afirmar, entonces, que la Inteligencia Artificial modifica las condiciones de la tarea, y que esas modificaciones afectan a los vínculos. Hasta el tiempo ahorrado es una variable vincular si se lo reinvierte en leer emergentes y acompañar procesos. Usada entre varios frente a una tarea común produce cooperación; usada a solas para entregar algo que otros deben leer produce desconfianza: lo decisivo es que su uso se vuelva explícito y compartido.

La coordinadora y el estudiante de nuestra Escuela aparecen, así como sujetos de transición que elaboran un emergente epocal, sin abdicar de su tarea ni de su

marco teórico. La introducción de la herramienta reconfigura el campo, pero la subordinan a la pregunta que organiza su práctica: cómo cuidar el vínculo, la tarea, la producción social de saber y el proceso grupal.

Estamos, como lo expresó Pichon-Rivière, en una gran aventura en la que ya no hay tiempo para detenerse. Para una Psicología Social de raíz pichoniana la tarea sigue siendo la misma: leer críticamente la realidad, transformar los obstáculos en objetos de conocimiento y construir, colectivamente, formas más conscientes y operativas de habitar los cambios de época.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamson, G. (2011). *La Psicología Social y el tercer milenio*. Argentina. Lugar Editorial.
- Adamson, G. (2014). *La Psicología Social de Enrique Pichon-Rivière: una perspectiva sociopsicológica*. Argentina. Lugar Editorial.
- Adamson, G. (2018). *Coordinación e intervención en el grupo operativo*. Argentina. Lugar Editorial.
- Bleger, J. (1967). "Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico". En *Simbiosis y ambigüedad*. Buenos Aires. Paidós. (p. 237-250)
- Fabris, F. A. (2012). *Pichon-Rivière y la construcción de lo social. Pasos y estrategias de una praxis colectiva*. Argentina. Polemos.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Argentina. La Crujía.
- Lion, C. (Comp.). (2020). *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Argentina. Noveduc.
- Pichon-Rivière, E. (2024) Establecimiento de Fabris, F. A. con la colaboración de Pichon-Rivière, J. *Obra Completa*, (1963). "Abstractus: método de información, lectura e interpretación de un sondeo o encuesta de opinión" Argentina, Paidós. (p.61)
- Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Argentina. Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. y Quiroga, A. P. de. (1970). *Psicología de la vida cotidiana*. Argentina. Nueva Visión.
- Quiroga, A. P. de. (1986). *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Argentina. Ediciones Cinco.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.