

RECIBIDO: 15 DE MAYO DE 2026. REVISADO: 23 DE MAYO DE 2026. ACEPTADO: 26 DE MAYO DE 2026.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) COMO UNA PRÓTESIS MENTAL PARA PERSONAS NEURODIVERGENTES: PROPUESTA TEÓRICA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

*ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) AS A MENTAL
PROSTHESIS FOR NEURODIVERGENT PEOPLE:
A THEORETICAL PROPOSAL FOR INCLUSIVE
EDUCATION*

Dr. Armando Hernández Cruz

Profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional
Autónoma de México

Investigador Nacional Nivel II en el Sistema Nacional de Investigadoras
e Investigadores (SECIHTI)

drarmandohdz@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3222-4757

Ciudad de México, México

RESUMEN

Este trabajo propone comprender la inteligencia artificial como una posible prótesis mental de apoyo para personas neurodivergentes en contextos educativos. A partir del derecho a la educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje y los marcos humanocéntricos de la UNESCO sobre IA, se sostiene que muchas barreras no derivan de una incapacidad individual, sino de entornos diseñados desde presupuestos cognitivos mayoritarios. La noción de una prótesis mental no atribuye conciencia ni autoría a la IA; la concibe como mediación situada, supervisada y crítica para organizar ideas, explicitar intuiciones, secuenciar razonamientos, traducir estructuras complejas y reducir carga cognitiva extrínseca. El artículo defiende que una educación inclusiva exige revisar las condiciones institucionales de inteligibilidad del aprendizaje, a fin de reconocer diversas formas de pensar, expresarse y producir conocimiento.

Palabras clave: Inteligencia artificial (IA); Neurodivergencia; Inclusión educativa; Prótesis mental; Educación inclusiva.

ABSTRACT

This paper understands artificial intelligence as a possible mental prosthesis supporting neurodivergent people in educational contexts. Drawing on the right to inclusive education, Universal Design for Learning, and UNESCO's human-centred frameworks on AI, it argues that many barriers do not stem from individual incapacity but from environments designed around majoritarian cognitive assumptions. The notion of a mental prosthesis does not attribute consciousness or authorship to AI; rather, it frames AI as a situated, supervised, and critical mediation for organizing ideas, explicating intuitions, sequencing reasoning, translating complex structures, and reducing extraneous cognitive load. The paper argues that inclusive education requires revising the institutional conditions of intelligibility of learning in order to recognize diverse ways of thinking, expressing, and producing knowledge.

Keywords: Artificial intelligence (AI); Neurodivergence; Educational inclusion; Mental prosthesis; Inclusive education.

INTRODUCCIÓN

La inclusión se ha convertido en uno de los lenguajes normativos más extendidos del discurso educativo contemporáneo. Se le invoca en políticas públicas, reformas curriculares, planes de estudio, protocolos de acompañamiento y narrativas institucionales. Sin embargo, la reiteración del término no garantiza por sí misma una transformación efectiva de las estructuras profundas que organizan la vida escolar y universitaria. El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho a una educación inclusiva, y la Observación general núm. 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad precisa que la inclusión implica transformar cultura, política y práctica educativas, no simplemente admitir estudiantes diversos dentro de un sistema inalterado (Naciones Unidas, 2006; Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Esta precisión es decisiva cuando el problema se examina desde la perspectiva de la neurodivergencia. La discusión sobre diversidad cognitiva permite advertir que muchas instituciones educativas operan todavía con una imagen relativamente estrecha de lo que significa atender, razonar, interactuar, redactar, exponer y demostrar aprendizaje. Lo que suele presentarse como claridad, orden o desempeño adecuado puede depender, en realidad, de convenciones institucionales construidas a partir de formas cognitivas mayoritarias. Así, la neurodivergencia no sólo nombra condiciones subjetivas; también vuelve visible el carácter históricamente situado de las normas cognitivas que rigen los espacios educativos (Boyd & Tesar, 2024).

La expansión de la inteligencia artificial abre, en este contexto, un campo de reflexión especialmente fértil. Una parte relevante del debate público se ha concentrado en riesgos reales: dependencia tecnológica, sesgos, desinformación, uso acrítico, sustitución de habilidades, pérdida de autoría o debilitamiento del juicio. Tales riesgos deben ser tomados en serio. No obstante, también es necesario examinar si la IA, bajo conducción humana y dentro de marcos éticos adecuados, puede desempeñar funciones de apoyo para personas cuyas formas de cognición encuentran fricciones persistentes con entornos educativos diseñados desde parámetros homogeneizantes.

La UNESCO ha insistido en que tanto la IA en general como la IA generativa deben incorporarse a la educación desde una perspectiva humanocéntrica, con supervisión humana, protección de derechos y atención a la inclusión y la equidad (Miao et al., 2021; Miao & Holmes, 2023). Bajo ese marco, el presente texto propone que una parte del valor educativo de la IA puede pensarse a partir de la noción de una prótesis mental. No se trata de afirmar que la IA piense por la persona, ni de atribuirle conciencia, autoría o juicio moral. Se trata, más bien, de explorar si ciertas funciones de apoyo -como ordenar ideas, explicitar intuiciones, traducir razonamientos complejos a secuencias comunicables o reducir fricciones de forma- pueden ampliar la operabilidad de pensamientos neurodivergentes dentro de entornos que suelen privilegiar formas cognitivas mayoritarias.

La hipótesis de trabajo es que una educación verdaderamente inclusiva requiere revisar las condiciones de

inteligibilidad del aprendizaje y, dentro de esa revisión, la IA puede operar en determinados contextos como mediación protésica de apoyo al pensamiento neurodivergente. El objetivo no es tecnificar la inclusión ni reemplazar la responsabilidad institucional con soluciones instrumentales, sino abrir una categoría analítica que permita pensar la relación entre diversidad cognitiva, mediación tecnológica y justicia educativa. En consecuencia, el artículo desarrolla una propuesta teórica orientada a mostrar que la inclusión no sólo implica acceso, permanencia o adaptación razonable, sino también reconocimiento de diversas formas de pensamiento y producción de conocimiento.

MARCO TEÓRICO

INCLUSIÓN, DERECHO A LA EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL

La concepción robusta de inclusión educativa no se reduce al acceso físico o administrativo al sistema escolar. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece la obligación de asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, y la Observación general núm. 4 precisa que la inclusión exige cambios sistémicos en contenido, métodos, estructuras y estrategias de enseñanza (Naciones Unidas, 2006; Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016). Esta comprensión impide identificar inclusión con mera coexistencia formal. Si el estudiantado diverso ingresa al aula, pero debe hacerlo bajo criterios fijos de inteligibilidad, ritmo, conducta y desempeño, el problema de fondo permanece intacto.

Desde la teoría educativa contemporánea, un marco particularmente útil para pensar esa transformación es el Diseño Universal para el Aprendizaje. CAST define las UDL Guidelines 3.0 como orientaciones para diseñar experiencias de aprendizaje que reduzcan barreras

y permitan que todos los estudiantes accedan y participen en oportunidades significativas y desafiantes (CAST, 2024). Más aún, la actualización 3.0 subraya que muchas barreras están arraigadas en sesgos y sistemas de exclusión, no en las personas. Este desplazamiento resulta congruente con una lectura de la inclusión centrada en el rediseño del entorno antes que en la corrección del sujeto.

La relevancia de este enfoque reside en que evita una confusión frecuente: creer que la inclusión se agota en permitir que los estudiantes estén presentes en el mismo espacio o en ofrecer apoyos puntuales sin revisar la arquitectura general del proceso educativo. La inclusión, en sentido fuerte, exige interrogar los modos en que se diseñan instrucciones, se organizan tiempos, se validan formas de participación, se evalúan producciones académicas y se reconoce la comprensión. La pregunta no es únicamente quién puede entrar, sino qué formas de aprender, pensar y comunicar son consideradas válidas dentro del sistema.

NEURODIVERGENCIA Y PLURALIDAD COGNITIVA

La noción de neurodiversidad ha sido descrita recientemente como un concepto todavía emergente en los campus universitarios, pero cada vez más asociado con la idea de que las diferencias mentales y cognitivas forman parte de la variación humana y no deben leerse únicamente bajo una semántica patológica (Accardo & Cormier, 2025). En una línea semejante, Dwyer (2022) ha mostrado que el enfoque de neurodiversidad desplaza el centro del análisis desde la corrección del individuo hacia la comprensión de la variación neurológica y de sus condiciones sociales de reconocimiento.

Este análisis no niega que existan dificultades reales ni necesidades de apoyo. Lo que cuestiona es la conversión de una forma cognitiva mayoritaria en

medida universal del aprendizaje. La evidencia reciente en educación superior muestra, por ejemplo, que estudiantes autistas describen tensiones persistentes entre sus formas de percibir, interactuar y procesar el entorno y las expectativas institucionales de participación y desempeño; al mismo tiempo, también identifican recomendaciones concretas para prácticas más inclusivas (Jeffery et al., 2025). Tales hallazgos sugieren que muchas barreras atribuidas a la persona residen, en realidad, en la configuración del entorno educativo.

La neurodivergencia pone de relieve que la inteligencia no siempre se presenta de acuerdo con los ritmos, códigos y formatos que la institución espera. Puede manifestarse como pensamiento relacional intenso, atención profunda a patrones, necesidad de precisión conceptual, dificultad para improvisar verbalmente, sensibilidad al exceso de estímulos, resistencia a ambigüedades innecesarias o procesamiento no lineal de información. Cuando la escuela o la universidad interpretan estas diferencias únicamente como fallas individuales, pierden la oportunidad de reconocer formas legítimas de producir sentido.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL, MEDIACIÓN Y APOYO COGNITIVO

La UNESCO ha considerado que la IA debe utilizarse en educación bajo principios de supervisión humana, inclusión, transparencia, seguridad y resguardo de derechos (Miao et al., 2021; Miao & Holmes, 2023). En esa clave, resulta insuficiente reducir la discusión a la oposición binaria entre tecnofilia y tecnofobia. La pregunta relevante no es sólo si la IA amenaza o potencia el aprendizaje en abstracto, sino qué funciones concretas puede desempeñar dentro de relaciones pedagógicas situadas y bajo qué condiciones éticas, institucionales y cognitivas lo hace.

La literatura disponible sugiere que los entornos de aprendizaje pueden producir barreras cognitivas evitables. Un estudio cuantitativo con estudiantes neurodivergentes y neurotípicos encontró que los primeros reportaron mayor carga cognitiva extrínseca en aprendizaje en línea, lo que indica que el problema puede residir más en la forma de presentación del material que en la dificultad intrínseca del contenido (Le Cunff et al., 2024). Desde esta perspectiva, herramientas que ayuden a reorganizar información, reformular instrucciones, secuenciar tareas o traducir ideas complejas a formatos más legibles podrían desempeñar un papel relevante, siempre que permanezcan bajo conducción humana y no sustituyan la elaboración intelectual del sujeto.

Conviene, por tanto, pensar la IA no como sujeto, conciencia o autoridad epistémica, sino como mediación. Una mediación no elimina al sujeto que piensa; modifica las condiciones en las que ese pensamiento puede organizarse, expresarse, contrastarse o comunicarse. Esta diferencia es central para evitar malentendidos. La IA no debe presentarse como fuente autónoma de verdad, sino como interfaz de apoyo que puede ayudar a que ciertos contenidos mentales alcancen una forma más operable dentro de géneros académicos, pedagógicos o comunicativos específicos.

MENTE EXTENDIDA, MEDIACIÓN TÉCNICA Y CAUTELA CONCEPTUAL

La noción de una prótesis mental dialoga con la teoría de la mente extendida de Clark y Chalmers (1998), según la cual ciertos elementos externos pueden integrarse funcionalmente a procesos cognitivos cuando participan de manera estable en la realización de tareas mentales. No obstante, el presente texto no traslada sin más esa teoría al campo educativo ni afirma que toda interacción con IA constituya mente extendida. La propuesta es más cautelosa: entiende

la prótesis mental como una categoría heurística para describir funciones situadas de apoyo, traducción y organización del pensamiento.

Esta cautela es relevante porque la expresión prótesis puede ser malinterpretada. No se afirma que la mente neurodivergente sea incompleta ni que necesite ser corregida. Tampoco se afirma que la tecnología otorgue valor al pensamiento. La metáfora protésica se utiliza para indicar una función de acoplamiento entre una arquitectura cognitiva y un entorno que exige formatos específicos de inteligibilidad. En otras palabras, la prótesis mental no repara al sujeto; ayuda a reducir fricciones entre el sujeto y un medio que muchas veces no fue diseñado para reconocerlo.

METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene carácter teórico-analítico e interdisciplinario. No se apoya en un diseño empírico experimental, sino en la construcción de una categoría conceptual destinada a interpretar una zona específica del debate contemporáneo: la relación entre inteligencia artificial, neurodivergencia e inclusión educativa. La estrategia metodológica consiste en articular tres planos: un plano normativo, sustentado en el derecho internacional de los derechos humanos y en marcos institucionales sobre educación inclusiva; un plano teórico, relativo a la neurodivergencia y a la crítica de la normalización cognitiva; y un plano tecnopedagógico, centrado en las condiciones bajo las cuales la IA puede ser entendida como mediación de apoyo.

Lejos de buscar una generalización estadística, el texto pretende ofrecer una herramienta conceptual útil para la reflexión educativa y para la formulación de futuras investigaciones aplicadas. La noción de una prótesis mental se propone, por tanto, como categoría

heurística: una construcción teórica susceptible de ser afinada, discutida y eventualmente contrastada en estudios posteriores sobre acompañamiento docente, diseño instruccional y uso situado de IA con estudiantes neurodivergentes.

La reflexión se formula desde una posición de enunciación situada vinculada con la neurodivergencia; dicha posición orienta la sensibilidad del análisis, pero no sustituye el respaldo teórico ni se presenta como evidencia empírica generalizable. Por ello, el texto mantiene una distinción metodológica entre experiencia situada, argumentación conceptual y respaldo bibliográfico. Esta distinción resulta necesaria para evitar que la propuesta sea leída como testimonio individual o como afirmación universal. Su propósito es abrir una línea de análisis que pueda ser discutida, complementada y contrastada con investigaciones posteriores.

RESULTADOS

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA TAMBIÉN ES UNA CUESTIÓN DE INTELIGIBILIDAD

La primera aportación del trabajo consiste en desplazar la discusión sobre inclusión desde el plano meramente formal hacia el plano de las condiciones de inteligibilidad. El derecho a la educación inclusiva, leído a la luz de la Convención y de la Observación general núm. 4, exige cambios estructurales en el sistema educativo (Naciones Unidas, 2006; Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016). Bajo esta lectura, no basta con admitir estudiantes diversos si los formatos legítimos de comprensión, argumentación, participación y evaluación permanecen definidos por una sola gramática cognitiva.

La inteligibilidad no es un dato neutral. Toda institución educativa define, explícita o implícitamente, qué cuenta como respuesta clara, participación adecuada, texto ordenado, razonamiento suficiente o desempeño satisfactorio. Tales criterios son necesarios para organizar la vida académica, pero pueden volverse excluyentes cuando se absolutizan como si fueran la única forma válida de demostrar aprendizaje. La inclusión exige, por tanto, revisar no sólo las barreras visibles, sino también los filtros interpretativos mediante los cuales se decide qué pensamiento es legible y cuál es descartado como confuso, excesivo o inadecuado.

En este punto, la neurodivergencia permite identificar una dimensión poco atendida de la exclusión educativa: la exclusión de formas de pensamiento que no se adaptan con facilidad a los códigos dominantes de expresión. Cuando un estudiante requiere más tiempo para verbalizar una idea, produce asociaciones no lineales, formula estructuras argumentativas complejas o se concentra en detalles que el entorno considera secundarios, el problema no debe interpretarse automáticamente como incapacidad. Puede tratarse de una fricción entre arquitectura cognitiva y formato institucional.

LA NEURODIVERGENCIA REVELA LA HISTORICIDAD DE LA NORMA COGNITIVA

La segunda aportación es mostrar que la neurodivergencia permite visibilizar el carácter históricamente construido de la normalidad escolar. Cuando estudios recientes identifican una pluralidad de significados del término neurodiversidad en comunidades universitarias y recomiendan ampliar su reconocimiento institucional, lo que queda al descubierto es que la escuela y la universidad siguen operando, en buena medida, con definiciones implícitas y estrechas de lo que significa aprender y demostrar conocimiento (Accardo & Cormier, 2025).

En el mismo sentido, las voces estudiantiles recabadas por Jeffery et al. (2025) evidencian que los obstáculos no sólo derivan de condiciones individuales, sino del modo en que el entorno está organizado. Esto resulta especialmente importante porque desplaza la pregunta pedagógica. En lugar de preguntar únicamente qué le falta al estudiante para adaptarse, conviene preguntar qué presupuestos del entorno producen la necesidad permanente de adaptación.

La normalidad cognitiva no es simplemente una descripción de cómo aprende la mayoría; es también un criterio normativo que estructura: expectativas, tiempos, evaluaciones y relaciones. De ahí que la inclusión neurodivergente no pueda reducirse a tolerancia o buena voluntad. Requiere reconocer que las instituciones educativas tienden a convertir determinados hábitos cognitivos en medida de todas las personas. Ese reconocimiento no elimina la necesidad de criterios académicos, pero impide confundir criterios con uniformidad.

LA NOCIÓN DE UNA PRÓTESIS MENTAL

La aportación central del texto es la formulación de la inteligencia artificial como una prótesis mental, en diálogo con una variante más amplia de la teoría de la mente extendida de Clark y Chalmers (1998). La expresión no pretende equiparar mente y máquina ni atribuir subjetividad a la tecnología. Su sentido es más acotado: designa una mediación funcional que puede ampliar la operabilidad de procesos mentales ya existentes cuando estos encuentran dificultades de acoplamiento con los formatos exigidos por el entorno educativo.

En este marco, la IA puede apoyar tareas de estructuración, explicitación, traducción, secuenciación, reformulación y organización sin asumir por ello la autoría

intelectual del pensamiento. La metáfora protésica resulta útil porque alude a una extensión o apoyo que no reemplaza al sujeto, sino que le permite desenvolverse en condiciones más favorables.

Trasladada al plano cognitivo, esa imagen permite pensar usos de la IA orientados a hacer más comunicables intuiciones complejas, menos opacas instrucciones densas, más navegables corpus textuales extensos y más legibles ciertas arquitecturas argumentativas no lineales.

Este planteamiento es compatible con los marcos humanocéntricos de la UNESCO, siempre que la supervisión humana, la validación crítica y la responsabilidad autoral permanezcan claramente en el sujeto (Miao et al., 2021; Miao & Holmes, 2023). La prótesis mental, en consecuencia, no debe entenderse como automatización del pensamiento, sino como apoyo a la forma en que un pensamiento propio puede exteriorizarse, revisarse y comunicarse en un espacio institucional que exige ciertas reglas de presentación.

La noción también permite evitar una lectura deficitaria. No se dice que la persona neurodivergente requiera una herramienta porque su mente sea inferior o defectuosa. Se dice que ciertos entornos imponen barreras de traducción, secuencia, forma o legibilidad que pueden ser reducidas mediante apoyos tecnológicos situados. La función de la IA no es normalizar la mente, sino ampliar las posibilidades de comunicación entre una mente y un medio que muchas veces no ha sido diseñado para ella.

FUNCIONES CONCRETAS DE APOYO

Pensada como una prótesis mental, la IA puede cumplir al menos cinco funciones pedagógicamente relevantes. La primera es la organización de materiales conceptuales dispersos cuando el pensamiento se articula de

forma asociativa, hiperdensa o no lineal. En tales casos, la herramienta puede ayudar a identificar núcleos, jerarquías, conexiones y posibles secuencias sin que ello implique crear la idea originaria.

La segunda función es la explicitación verbal de intuiciones que el sujeto reconoce internamente pero no formula todavía con estabilidad textual. Muchas veces una persona sabe con claridad qué quiere decir, pero encuentra dificultad para ajustar esa comprensión a los formatos lingüísticos esperados. La IA puede operar como interlocutor de ensayo, permitiendo probar formulaciones, contrastar sentidos y recuperar el eje argumental.

La tercera función es la traducción de razonamientos complejos a secuencias comunicables dentro de géneros académicos convencionales. Esta operación resulta especialmente pertinente cuando el entorno educativo exige introducción, desarrollo, metodología, resultados, discusión o conclusiones, pero el pensamiento del sujeto no aparece inicialmente en esa secuencia. La herramienta puede ayudar a construir puentes entre el modo interno de organización y el formato externo requerido.

La cuarta función es la reducción de carga cognitiva extrínseca asociada a instrucciones ambiguas, entornos digitales mal diseñados o materiales innecesariamente complejos. Esta dimensión resulta especialmente pertinente a la luz de los resultados de Le Cunff et al. (2024), quienes muestran que la neurodivergencia puede asociarse con mayor percepción de carga extrínseca en aprendizaje en línea. Si el problema se ubica en la presentación del material, la mediación tecnológica puede ayudar a reformular instrucciones, segmentar tareas y hacer más navegable el proceso.

La quinta función es la ampliación de la participación académica sin exigir que toda inteligencia adopte idénticas trayectorias de exposición o respuesta. Un estudiante puede apoyarse en IA para preparar intervenciones, ordenar ideas antes de participar, revisar la claridad de un

texto o transformar un mapa de pensamiento complejo en un argumento comunicable. En todos los casos, la herramienta no elimina el trabajo intelectual; favorece condiciones para que ese trabajo pueda volverse visible.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y REDISEÑO INSTITUCIONAL

La categoría propuesta conduce, finalmente, a una consecuencia institucional. Si la IA puede operar como apoyo protésico, ello no debería traducirse en una responsabilidad unilateral del estudiante para adaptarse a sistemas rígidos, sino en un incentivo para revisar esos sistemas. Una educación inclusiva exige ampliar interfaces de reconocimiento, diversificar modos de participación y revisar sesgos en evaluación y diseño. En ese punto, las UDL Guidelines 3.0 resultan especialmente pertinentes, porque plantean la reducción de barreras como responsabilidad del diseño educativo y no como corrección del individuo (CAST, 2024).

La IA, por tanto, no debe ser entendida como solución aislada. Su valor pedagógico depende de la concepción educativa en la que se inserta. Puede ser usada para reforzar la estandarización, vigilar el desempeño y acelerar evaluaciones homogéneas; pero también puede utilizarse para diversificar apoyos, clarificar instrucciones, acompañar procesos de escritura, ofrecer rutas alternativas de expresión y hacer visible la pluralidad cognitiva. La diferencia no está sólo en la herramienta, sino en el horizonte pedagógico que orienta su uso.

Una educación inclusiva debe aprender a distinguir entre adaptar al sujeto para que encaje y transformar las condiciones para que diversas formas de pensamiento sean reconocidas. La primera vía conserva intacta la norma; la segunda la somete a crítica. La noción de una prótesis mental cobra sentido en la segunda vía, porque permite pensar la tecnología no como instrumento de normalización, sino como mediación crítica para ampliar las condiciones de inteligibilidad.

DISCUSIÓN

La noción de una prótesis mental ofrece un modo fértil de pensar la IA en educación, pero no está exenta de riesgos. El primero es la mala interpretación tecnocéntrica: suponer que todo apoyo cognitivo automatizado equivale a emancipación. UNESCO ha advertido reiteradamente que la incorporación de IA en educación requiere salvaguardas éticas, supervisión humana y claridad sobre sus limitaciones (Miao et al., 2021; Miao & Holmes, 2023). En consecuencia, la categoría aquí propuesta no puede desligarse del criterio humano ni convertirse en una coartada para abdicar del juicio propio.

El segundo riesgo es individualizar un problema estructural. Si se afirma que la IA puede ayudar a estudiantes neurodivergentes, podría pensarse erróneamente que la solución consiste sólo en proveer herramientas a quienes no encajan. Ello sería insuficiente. El propio marco internacional sobre educación inclusiva exige transformar el sistema, no simplemente adaptar al estudiante a condiciones inalteradas (Naciones Unidas, 2006; Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016). La prótesis mental, si quiere conservar potencial crítico, debe entenderse como categoría que revela la rigidez del entorno tanto como la posibilidad del apoyo.

El tercer riesgo es confundir apoyo con sustitución. En la medida en que la IA se use para ordenar, traducir o reformular, cabe la tentación de deslizarse hacia delegaciones excesivas de autoría o de razonamiento. Aquí resulta útil recuperar el núcleo de la metáfora: una prótesis no elimina al sujeto; lo acompaña. La fuente del pensamiento, el criterio de selección, la orientación del argumento y la validación final permanecen en la persona. Por ello, el uso pedagógicamente valioso de la IA no reside en que produzca respuestas por sí misma, sino en que ayude a hacer operables pensamientos que ya pertenecen al sujeto y que enfrentan barreras de traducción o forma dentro del entorno educativo.

El cuarto riesgo consiste en transformar la inclusión en mera eficiencia. Una herramienta puede hacer más rápida una tarea y, sin embargo, no hacerla más inclusiva. La eficiencia sólo adquiere sentido educativo cuando disminuye barreras injustificadas, amplía posibilidades de participación o permite que la energía cognitiva se concentre en el aprendizaje sustantivo y no en superar obstáculos de forma. De lo contrario, la IA podría simplemente acelerar los mismos mecanismos que históricamente han excluido a determinadas mentes.

En suma, el valor de esta propuesta no está en promover una solución tecnológica total, sino en ofrecer una nueva vía de análisis para la inclusión. Allí donde ciertas mentes han sido leídas como desordenadas, excesivas, lentas o inadecuadas, la IA puede ayudar a mostrar que muchas veces lo que fallaba no era la inteligencia del sujeto, sino la estrechez del formato institucional mediante el cual esa inteligencia era juzgada. La pregunta decisiva, entonces, no es si la IA debe entrar o no al aula, sino bajo qué criterios debe hacerlo y al servicio de qué concepción de educación.

CONCLUSIONES

La relación entre inteligencia artificial, neurodivergencia e inclusión no puede ser comprendida adecuadamente si se la reduce a un debate sobre eficiencia o novedad tecnológica. Lo que está en juego es una cuestión más profunda: las condiciones bajo las cuales los sistemas educativos reconocen ciertas formas de pensamiento como válidas, comunicables y evaluables. A la luz del derecho internacional y de los marcos contemporáneos de educación inclusiva, esa cuestión exige transformar no sólo el acceso, sino la estructura misma de los entornos de aprendizaje (Naciones Unidas, 2006; Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016; CAST, 2024).

En este contexto, la noción de una prótesis mental permite pensar la IA como mediación situada de apoyo al pensamiento neurodivergente. Su relevancia consiste en que no requiere atribuir subjetividad a la máquina ni reducir la diferencia cognitiva a déficit. La categoría apunta, más bien, a describir funciones de explicitación, organización, traducción y secuenciación que pueden disminuir fricciones entre arquitecturas cognitivas no hegemónicas y formatos educativos normalizados, en consonancia con marcos humanocéntricos sobre IA educativa (Miao et al., 2021; Miao & Holmes, 2023).

Sin embargo, el alcance emancipador de esta idea depende de una condición fundamental: que no se use para descargar sobre el estudiante la obligación de adaptarse, sino para revisar críticamente los criterios institucionales de inteligibilidad. Una educación inclusiva no consiste únicamente en admitir a quienes piensan distinto, sino en aprender a reconocer que lo distinto también piensa, produce sentido y genera conocimiento. En ese horizonte, la IA puede ser una herramienta valiosa no porque sustituya al sujeto, sino porque ayuda a revelar que muchas barreras atribuidas a ciertas mentes se encuentran, en realidad, en el diseño de las instituciones que pretenden medirlas.

Futuros desarrollos de esta línea discursiva podrían contrastar empíricamente la categoría propuesta en contextos específicos -por ejemplo, redacción académica, tutoría, diseño instruccional, lectura asistida o acompañamiento universitario- y explorar criterios normativos para diferenciar usos pedagógicamente emancipadores de usos meramente adaptativos o sustitutivos. Por ahora, la principal aportación del texto reside en abrir una conversación teórica: la de una inclusión que no sólo tolere la diferencia, sino que reconfigure las formas mismas en que el pensamiento es escuchado, traducido y reconocido.

BIBLIOGRAFÍA

- Accardo, A. L., & Cormier, K. K. (2025). What does neurodiversity mean to you? Shared meanings from university students, faculty and staff. *Neurodiversity. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1177/27546330251331876>
- Boyd, J., & Tesar, M. (2024). Neurodiversity and postdigital education. In P. Jandric (Ed.), *Encyclopedia of postdigital science and education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4_72-1
- CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines 3.0. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Clark, A., & Chalmers, D. J. (1998). *The extended mind*. *Analysis*, 58(1), 7-19. <https://doi.org/10.1093/analys/58.1.7>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva (artículo 24). *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>
- Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach(es): What are they and what do they mean for researchers? *Human Development*, 66(2), 73-92. <https://doi.org/10.1159/000523723>
- Jeffery, A. J., Rogers, S. L., Jeffery, K. L. A., Lucherini, M., Hulme, J. A., Griffin, M., Pringle, J. K., Wisniewski, K. D., Derbyshire, E. J., Hallam, C., Stemp, I., Lau, L., & Bullock, L. A. (2025). Autistic voices in higher education: Lessons from U.K. geoscience students to inform inclusive practices for neurodiverse learners. *Discover Education*, 4, Article 326. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00639-8>
- Le Cunff, A.-L., Giampietro, V., & Dommett, E. (2024). Neurodiversity positively predicts perceived extraneous load in online learning: A quantitative research study. *Education Sciences*, 14(5), Article 516. <https://doi.org/10.3390/educsci14050516>
- Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-and-education-guidance-policy-makers>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>