

# **Regímenes de veridicción en las Inteligencias Artificiales Generativas: exploraciones de la tecnología desde una perspectiva interdisciplinaria para la educación.**

Kap, Miriam y Martínez Larrañaga, Libertad.

Cita:

Kap, Miriam y Martínez Larrañaga, Libertad (2024). *Regímenes de veridicción en las Inteligencias Artificiales Generativas: exploraciones de la tecnología desde una perspectiva interdisciplinaria para la educación*. III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/492>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/esz9/663>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# **Regímenes de veridicción en las Inteligencias Artificiales Generativas: exploraciones de la tecnología desde una perspectiva interdisciplinaria para la educación.**

Kap, Miriam -UNMDP- miriamkap@gmail.com  
Martínez Larrañaga, Libertad -UNMDP- libertadmartinez@mdp.edu.ar

## **Resumen**

Las inteligencias artificiales generativas (IAG), como los modelos de lenguaje natural, han surgido como tecnologías con profundo impacto en diversos ámbitos, incluyendo la educación. Su presencia en las aulas, que trasciende la mera adopción o inclusión, nos impulsa a explorar las tramas que emergen cuando sujetos socialmente situados hacen uso de estas tecnologías, en el contexto de una propuesta didáctica. Esta situación plantea una serie de interrogantes sobre los regímenes de veridicción que instalan, es decir, los mecanismos y criterios que determinan lo que se considera *verdadero* o *falso* en el contenido generado y, por extensión, en la construcción de un conocimiento riguroso, profundo y cuestionador por parte de los estudiantes. Para abrir la indagación a las estrategias que permitan resignificar estas tecnologías en el ámbito educativo, más allá de sus sentidos comunes o comerciales, se propone cortocircuitar las creencias de las tradiciones docentes así como los supuestos y sesgos implícitos en estos entornos, explorando su potencial para fomentar el pensamiento crítico y la construcción del conocimiento.

## **Palabras Clave**

**Didáctica; Enseñanza; Prácticas Culturales; Veridicción; Tecnologías**

# **Regímenes de veridicción en las Inteligencias Artificiales Generativas: exploraciones de la tecnología desde una perspectiva interdisciplinaria para la educación.**

Kap, Miriam -UNMDP- miriamkap@gmail.com  
Martínez Larrañaga, Libertad -UNMDP- libertadmartinez@mdp.edu.ar

## **Introducción**

Las inteligencias artificiales generativas (IAG), como los modelos de lenguaje natural, han surgido como tecnologías disruptivas con un impacto significativo en diversos ámbitos, incluyendo la educación. Investigaciones recientes (Ayuso del Puerto y Gutiérrez Esteban, 2022; Benítez-Restrepo, 2020; Celik, Dindar, Muukkonen, *et al.*, 2022; Giró Gràcia y Sancho-Gil, 2022; Zamora Varela y Mendoza Encinas, 2023) muestran que estos sistemas pueden generar contenido, horizontes semánticos e interacciones novedosas, a partir de datos de entrenamiento y autoaprendizaje, abriendo nuevas posibilidades y desafíos que interpelan los modos de comunicación, las maneras de ser y estar en el mundo y el valor que le otorgamos al conocimiento y a la verdad.

La presencia de un reordenamiento digital de la experiencia nos motiva a examinar las tramas subjetivas e intersubjetivas, así como las preguntas didácticas que surgen de las relaciones entre el poder, la razón, la autoridad epistémica y los sistemas de creencias que otorgan valor de verdad a configuraciones específicas de saber (Fricker, 2017, Di Felice, 2012) en el contexto de una propuesta didáctica. En este marco, se abren una serie de interrogantes sobre los regímenes de veridicción (Foucault, 2014, 2015) que se instalan en tensión con aquellos que surgen de las esferas de un orden digital inteligente, actualizado y siempre disponible (Hui, 2020; Sadin, 2020; Schneider, 2021)

De este modo, a partir de un recorrido teórico-conceptual, analizamos los mecanismos y criterios que determinan lo que se considera *verdadero* o *falso* en las tradiciones educativas en clara disputa con el conocimiento que proviene de las ecologías digitales, las *infoesferas* (Floridi, 2002, 2014; Han, 2021) y las aplicaciones que permiten el acceso a campos significantes habitualmente excluidos, cuestionados o puestos en entredicho en las instituciones. Entendemos que esta distinción sienta las bases para considerar aquello que es digno de enseñar y de aprender, influyendo en la selección de contenidos, los recorridos propuestos, las estrategias de enseñanza y las dinámicas de poder dentro del ámbito educativo y, por extensión, en la consideración de la construcción del significado de un conocimiento riguroso y profundo. Por este motivo, proponemos cortocircuitar (Deleuze y Guattari, 1985) los supuestos y sesgos implícitos en estas tecnologías, explorando su potencial para fomentar el pensamiento crítico y la construcción del conocimiento en el espacio que articulan los objetos culturales contemporáneos y la educación.

## **¿Sueñan los docentes con respuestas digitales?<sup>1</sup> Sobre los alcances y limitaciones de las inteligencias artificiales**

Argentina, 2024. Una maestra hace catarsis en Twitter; cuenta que una de sus alumnas le “llevó la contra” toda la mañana respecto a un dato que había leído en una app de inteligencia artificial que le contesta por WhatsApp. “Ni siquiera con la otra seño la pudimos convencer”, cuenta muy desanimada, “eligió creerle al celu”. Esa misma tarde, en la biblioteca de una universidad, varios estudiantes se juntan a preparar un parcial. “Yo le cargo todos los pdfs al chat y que me haga un resumen”, comenta uno, y varios asienten porque hacen lo mismo y vienen estudiando así desde que comenzaron la carrera. Apenas a unos metros, en un café, dos profesoras que dictan un seminario de tesis en un posgrado debaten sobre la utilización de una aplicación que rastrea temas y preguntas de investigación, y redacta estados del arte. “Casi todos los artículos que cita son en inglés”, se queja una. “Sí. Pero son de gente que tendríamos que citar de todos modos”, contesta la otra. La polémica queda abierta.

Estas escenas, con infinitas variaciones, se multiplican en los espacios de enseñanza de todos los niveles. ¿Qué sucede cuando un tipo especial de tecnología, el de las IAG, se convierte en mediadora para la articulación de verdades? ¿Qué relaciones se establecen entre poder, razón, y autoridad epistémica cuando es un software basado en código quien pronuncia la verdad? ¿De qué manera los sujetos socialmente situados que las utilizan determinan (o creen, opinan, o desean) que sus productos sean verídicos? ¿Y qué forma adoptan estas nuevas arquitecturas informativas, donde se sustituye la “forma frontal de transmisión de información (...) por una reticular, tecnológicamente interactiva y colaborativa” (Di Felice, 2012, p.16), en las aulas?

Frente a la innegable presencia de la inteligencia artificial (IAG) en las aulas, el cortocircuito puede convertirse en un mecanismo esencial para dar cuenta de las transformaciones culturales que provocan en las instituciones educativas y en las subjetividades de docentes y estudiantes. Se atribuye a las Inteligencias Artificiales Generativas la presencia de sesgos que pueden perpetuar desigualdades y perjudicar a ciertos grupos de estudiantes, omitiendo que estos mismos sesgos u otros del mundo analógico cotidiano en las escuelas genera, también, mecanismos de exclusión (Sassen, 2015) o de políticas de verdad (Foucault, 2010) que es preciso interpelar y cuestionar.

### **Sobre los regímenes de veridicción y sus tensiones didácticas**

Entendemos, inspirados en Foucault (1980, 2010, 2014, 105), los procesos de veridicción como dispositivos sociolingüísticos a través de los cuales se establece el régimen de

---

<sup>1</sup> Subtítulo inspirado en el libro de Philip K. Dick (1928-1982) *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*, publicada inicialmente en 1968.

confianza en cualquier dominio del saber. Funciona como un contrato tácito que indica en qué medida aceptamos como verdaderos los discursos ajenos, e incluso en qué condiciones nosotros mismos decimos la verdad.

La veridicción, por añadidura, no determina lo que es o no verdad factual, sino en todo caso cuál es el equilibrio entre la interioridad del sujeto (la convicción de estar expresando la verdad) y su exterioridad (la autorización social al respecto) en relación a lo que puede considerarse cierto. Estos regímenes se constituyen mediante

los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; y el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero (Foucault 1980, p. 187)

y están siempre sujetos a tiempos históricos.

En la actualidad las inteligencias artificiales generativas, estos elementos no-humanos (Latour 2005, p. 107) se constituyen en mediadoras y promotoras para la articulación de nuevos regímenes de veridicción, por los cuales ciertas afirmaciones y conocimientos son paulatinamente aceptados como verdaderos en una comunidad. Al establecer un lazo entre la idea de veridicción y la inteligencia artificial generativa, estamos explorando cómo estas tecnologías pueden influir y moldear lo que se considera verdad o conocimiento válido.

Si bien es cierto que las producciones de la IAG no determinan unilateralmente la existencia de una verdad aceptada, tampoco puede pretenderse que no afecten de modo profundo la creación de conocimiento, la idea de saber y la configuración de la autoridad epistémica. Este escenario instala tensiones didácticas y desafíos que emergen en la práctica educativa cuando la inteligencia artificial generativa desafía los regímenes de veridicción establecidos e impugna el contenido clásico, cuestionando las fuentes tradicionales de conocimiento y autoridad, creando la sensación de inestabilidad en los procesos educativos y obligando -en muchos casos- a reconsiderar estrategias, contenidos y evaluaciones. Esta tensión, como puede apreciarse, se instala entre quienes desarrollan prácticas de enseñanza y ven interpeladas sus decisiones didácticas y sus saberes, sea por el uso que sus estudiantes ya hacen de las IAG, o bien por el que ellos mismos puedan desarrollar como parte de sus tareas docentes.

### **Entre tendencias y patrones: el cuerpo, la subjetividad, la verdad y las tecnologías**

Los artefactos tecnológicos lejos de ser meros apéndices, se integran en nuestra corporeidad y subjetividad, influyendo en nuestra forma de relacionarnos con el entorno y creando, dinámicamente, una red de significados (Butler, 2007; Calmels, 2013; Heidegger, 1991; Merlau-Ponty, 1993; Nancy, 2003; Serres, 2021). A pesar de esto, persiste una tendencia a

ignorar o sentir ansiedad ante las consecuencias desconocidas de esta presencia tecnológica, que a menudo entra en conflicto con las intenciones didácticas. Los educadores, al diseñar sus propuestas de enseñanza, se encuentran no sólo limitados por las tecnologías circundantes, sino también transformados y guiados por ellas.

Por esto motivo se torna necesario desafiar la noción de que la tecnología se limita a lo electrónico, mecánico o digital; o que se encuentra de modo predominante fuera de las aulas. Podemos reconocer su presencia en interacciones cotidianas en las instituciones educativas, en los diálogos entre estudiantes, en las preguntas hacia los docentes y la construcción y reconstrucción del conocimiento que habilita la idea de transformación del mundo. Las tecnologías, a menudo desviadas de su propósito original, se convierten en valiosos espacios de experiencia para la reformulación de saberes o de aquello que adquiere valor de verdad en el marco de una comunidad de prácticas. Como plantea Crawford, podemos cuestionar la idea de que “todo tendría que estar sujeto a la lógica de la predicción estadística y de la acumulación de ganancias” (2022, p 342).

Entrelazadas en los discursos, las tecnologías y la digitalización del mundo adquieren una relevancia notable en la forma en que estudiantes y docentes se relacionan con el conocimiento, convirtiéndose en un fundamento cultural que aporta unidad y estabilidad. A medida que docentes y estudiantes interactúan con diversas tecnologías, se produce una transformación en las prácticas y subjetividades, tanto a nivel individual como colectivo. Estas transformaciones dan lugar al surgimiento de nuevas disposiciones tecnológicas dentro y fuera del aula, formando parte de un entramado cultural complejo y en constante crecimiento. Este fenómeno requiere una interrogación y transformación desde múltiples perspectivas *cosmotécnicas* (Hui, 2020, p. 12) en distintas comunidades y configuraciones sociales

Las tecnologías influyen inevitablemente en las acciones humanas, las relaciones, las sensibilidades y las formas de ser y estar en el mundo. A pesar de esto, persiste una tendencia a ignorar o sentir ansiedad ante las consecuencias desconocidas de esta presencia tecnológica, que a menudo entra en conflicto con las intenciones didácticas y se hace cada vez más evidente que la presencia de las tecnologías en las aulas trasciende la voluntad del docente, afectando significativamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como en la construcción de conocimiento o el valor de verdad.

### **Producir cortocircuitos de sentidos**

El problema fundamental se vincula con la complejidad y la riqueza de cualquier dispositivo que se establezca a sí mismo con valor de verdad y que requiere ser intervenido para analizar conexiones, circuitos y saberes que se naturalizan. Cortocircuitar estos sesgos en el entorno educativo es crucial para garantizar una educación equitativa y justa.

Una vía alternativa es el arte que, tal como afirman Deleuze y Guattari, “cortocircuita la producción social con una producción deseante, e introduce una función de desarreglo en la reproducción de máquinas técnicas” (1985, p. 38) y es por este motivo que se instala como una posibilidad de cuestionamiento y contrahegemonía respecto de las tradiciones. El arte tiene un papel fundamental como disruptor de los regímenes de verdad establecidos. Al cuestionar y desafiar las normas, valores y percepciones dominantes, puede ofrecer nuevas perspectivas y formas de entender el mundo y permiten poner en cuestión, así como reconsiderar creencias y perspectivas.

A partir de imaginar experiencias por fuera de los discursos dominantes en las instituciones escolares es posible proporcionar una visión del mundo que desafía y enriquece los regímenes de verdad hegemónicos. Para producir estas rupturas, la enseñanza debe permitir los diálogos con los objetos culturales contemporáneos donde la innovación y la experimentación no sean sólo permitidas, sino alentadas. Al romper con las convenciones y explorar nuevas formas y medios, es posible desafiar y redefinir lo que se considera verdadero o real. Así, por ejemplo, a partir del uso del simbolismo y las metáforas las propuestas educativas permiten comunicar ideas complejas de una manera accesible y poderosa, así como cuestionar las narrativas dominantes al presentar realidades alternativas.

En el contexto educativo, pensar los sentidos de la IAG para explorar y desafiar los regímenes de verdad puede ser extremadamente valioso. Permitir a los estudiantes crear y analizar las producciones clásicas puede fomentar una apertura hacia nuevas ideas y perspectivas, ayudando a “cortocircuitar” los sesgos y las verdades establecidas. Es imprescindible desarrollar enfoques didácticos innovadores y contra-hegemónicos (Kap, 2023) estrategias de enseñanza novedosas que promuevan aprendizajes profundos y abrazar -críticamente- las posibilidades que ofrece un mundo dinámico, en constante cambio y expansión, en lugar de aferrarnos, apelando a citas de autoridad, a conceptos educativos estáticos y cristalizados a través del tiempo.

## **Bibliografía**

- Ayuso del Puerto, D., & Gutiérrez Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347-358. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Benítez-Restrepo, M. (2020). Cultura académica y enseñanza-aprendizaje en educación superior. Revisión de literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.caea>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Paidós.

- Calmels, D. (2013). *Fugas. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio*. Buenos Aires: BibloS
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H. et al. (2022) Las promesas y desafíos de la inteligencia artificial para los docentes: una revisión sistemática de la investigación. En: *Tendencias tecnológicas* 66, 616-630 (2022). <https://doi.org/10.1007/sll528-022-00715-y>
- Crawford, K (2022) *Atlas de IA: poder, política y los costos planetarios*. Buenos Aires: FCE .
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. España: Paidós.
- Di Felice, M. (2012) Redes sociales digitales, epistemologías reticulares y la crisis del antropomorfismo social. *Revista USP*, São Paulo, Brasil, n. 92, pág. 6–19, 2012. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i92p6-19. Disponible en: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/34877>. .
- Floridi, L. (2002). “On the intrinsic value of information objects and the infosphere”. *Ethics and Information Technology*. 4, 4 (2002b): 287-304.
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. OUP Oxford.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta
- Foucault, M. (2010). *La verdad y las formas jurídicas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Foucault, M. (2014). *Obrar mal, decir la verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Foucault, M. (2015). *Historia Política de la verdad*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Barcelona: Herder.
- Giró Gràcia, X y Sancho-Gil, J. (2022) La Inteligencia Artificial en la educación: Big data, cajas negras y solucionismo tecnológico. (2022). *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 21(1), 129-145. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.129>
- Heidegger, M. (1991). *El ser y el tiempo*. Buenos Aires: FCE
- Hui, Y. (2020). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre la tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Kap, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis Educativa*, 27(1), 1–22. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>
- Kap, M. (2024). Desafiando las fronteras de la enseñanza: un análisis crítico de la inteligencia artificial generativa en la educación. En: <https://www.amidi.org/blog/>. Disponible en: <https://www.amidi.org/inteligencia-artificial-educacion/>
- Merlau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta
- Nancy, J-L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros
- Sadin, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un anti humanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Serres, M. (2021). *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Zamora Varela, Y., y Mendoza Encinas, M. del C. (2023). La Inteligencia artificial y el futuro de la educación superior: desafíos y oportunidades. *Horizontes pedagógicos*, 25(1), 1–13. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.25101>