

Escribir en la era del algoritmo: conocimiento, mediación y responsabilidad epistémica.

KAP MIRIAM.

Cita:

KAP MIRIAM (2025). *Escribir en la era del algoritmo: conocimiento, mediación y responsabilidad epistémica*. Revista INFOSUR,.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/miriamkap/105>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pbcx/4WV>



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>.

Editorial *Infosur* Número 4 Año 2025

Escribir en la era del algoritmo: conocimiento, mediación y responsabilidad epistémica

Dra. Miriam Kap

Universidad Nacional de Mar del Plata

miriamkap@gmail.com

La historia de la educación recordará el inicio de la tercera década del siglo XXI como un paréntesis temporal, pero, sobre todo, como un umbral ontológico de disrupción profunda. La transición entre la “escolaridad remota” y la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa constituyó una metamorfosis de nuestras mediaciones culturales y cognitivas. Si en 2020 nos vimos forzados a una transposición de emergencia –de lo analógico a la pantalla– como acto de supervivencia pedagógica, hoy nos enfrentamos a una revolución algorítmica que interpela el pensamiento, la creación y el conocimiento en sus cimientos mismos. Esta urgencia reclama una reflexión que trascienda la fascinación técnica y se adentre en las raíces de la praxis docente, recordando que las tecnologías operan siempre como espejos de las aspiraciones y hegemonías de su época.

En el marco de la Cuarta Revolución Industrial¹, el contraste con las anteriores es revelador. Mientras la máquina de vapor del siglo XVIII amplificó la fuerza física y transformó la estructura productiva material, los actuales Modelos de Lenguaje de Gran Escala intervienen directamente sobre la capacidad cognitiva y simbólica del ser humano. Siguiendo a Bernard Stiegler², podría decirse que estamos ante una nueva fase de la

¹ Concepto acuñado por Klaus Schwab. La Cuarta Revolución Industrial se asienta sobre la revolución digital y representa una transformación profunda en la manera en que la tecnología se integra en la sociedad y en la propia vida humana. Cf. Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum.

² Stiegler, B. (1998). *Technics and Time, 1: The Fault of Epimetheus*. Stanford University Press, p. 17. La noción de exteriorización de la memoria como condición constitutiva de lo humano atraviesa toda la obra de Stiegler; su lectura del fármaco platónico aparece desarrollada en Stiegler, B. (2010). *For a New Critique of Political Economy*. Polity Press, pp. 30–34.

exteriorización de la memoria: si la escritura fue, desde Platón, el primer *fármakon* –veneno y remedio a la vez– que desplazó el recuerdo vivo hacia el soporte técnico, la IA generativa constituye una exteriorización de orden superior, capaz de simular no solo el almacenamiento sino la producción misma del pensamiento. No estamos, entonces, ante un mero desplazamiento de tareas, sino ante una reconfiguración en la que la convergencia de las fronteras biológicas, físicas y digitales nos invita a repensar la agencia del sujeto. Estas transformaciones no son hitos técnicos aislados: son fenómenos culturales que exigen ser comprendidos desde múltiples campos capaces de elevar el debate desde el utilitarismo tecnocrático hacia una indagación sobre la condición humana.

Una escena se repite, con variaciones, en los tres trabajos que componen este número: una persona frente a una pantalla, escribiendo o intentando escribir, mediada por una tecnología que promete facilitarle la tarea. La escena no es nueva. Lo que cambia es la naturaleza de la mediación y la profundidad de sus consecuencias. Cuando la pandemia de 2020 obligó a quince escuelas primarias de Córdoba a trasladarse al formato remoto en cuestión de días, los docentes recurrieron a lo que tenían: el teléfono, *WhatsApp*, cuadernillos en papel. Cuando los estudiantes universitarios de hoy enfrentan las exigencias de la escritura académica, muchos recurren a *ChatGPT* o a *Claude*. Cuando investigadores de diversas disciplinas buscan agilizar la revisión de literatura, acuden a *SciSpace*, *Elicit* o *NotebookLM*. En los tres casos, la tecnología media entre el sujeto y el conocimiento, y esa mediación tiene consecuencias que van mucho más allá de la eficiencia operativa.

Los trabajos reunidos en este número de *Infosur* abordan el problema desde ángulos complementarios, pero convergen en una misma inquietud: qué ocurre con la producción de conocimiento cuando las mediaciones tecnológicas se vuelven estructurales y opacas a la vez. Les investigadores analizan la intersección entre la educación, la comunicación y las tecnologías emergentes en el contexto académico argentino e interrogan las condiciones mismas de la escritura, la autoría y la formación académica en un escenario atravesado por algoritmos. Los artículos examinan cómo la pandemia de COVID-19 forzó una integración abrupta de las TIC, revelando profundas brechas digitales y carencias en la formación docente. Paralelamente, se explora el impacto de la inteligencia artificial generativa en la educación superior, debatiendo su influencia sobre la autoría, la ética y la producción de conocimiento científico. Los autores coinciden en que estas tecnologías no deben adoptarse de forma mecánica, sino a través de una alfabetización crítica que preserve el juicio humano.

En sus intersecciones, proponen repensar las prácticas pedagógicas para transformar la tecnología en un asistente que potencie el pensamiento reflexivo en lugar de sustituirlo.

El artículo de Ximena Gimeno y Marina González, de la Universidad Nacional de Rosario, “IAhora: ¿quién escribe cuando escribe la inteligencia artificial?”, examina de manera sistemática cómo los grandes modelos de lenguaje –*GPT*, *Claude*, *Gemini* y sus derivados– están reconfigurando la escritura científica y los modos de producción de conocimiento en el ámbito académico. El trabajo de Leandro Fernández Santa María, también de la Universidad Nacional de Rosario, “La IA y la redacción de textos en la universidad”, se sitúa en la intersección entre la pedagogía, la ética y la lingüística para analizar qué ocurre con la autoría, la creatividad y la formación universitaria cuando los algoritmos pueden generar en segundos lo que antes requería días de trabajo. Y el estudio de Naira Berenice de Alessandro, de la Universidad Nacional de Córdoba, sobre “La educomunicación en contextos de pandemia” ofrece como marco temporal la crisis sanitaria de 2020; su investigación revela que la transición a la educación remota expuso profundas desigualdades vinculadas al acceso, la conectividad y la disponibilidad de dispositivos. Los tres artículos plantean, de manera explícita o implícita, la misma pregunta de fondo: ¿qué sucede con el aprendizaje cuando las condiciones materiales y tecnológicas de la enseñanza se transforman de manera abrupta y las instituciones no tienen tiempo de pensar lo que hacen?

La lectura transversal de los trabajos revela una percepción compartida: la incorporación de tecnología en los procesos educativos y académicos fue –y sigue siendo– más veloz que la reflexión sobre sus consecuencias. En Córdoba, en 2020, las escuelas pasaron a la virtualidad sin infraestructura, sin formación docente adecuada y sin políticas que acompañaran el proceso. El resultado fue una adaptación improvisada, sostenida por el esfuerzo individual de los docentes y por redes informales de apoyo que suplieron lo que el Estado no proveyó. En el ámbito universitario actual, la situación guarda inquietantes semejanzas: muchas instituciones han respondido a la expansión de la IA generativa con prohibiciones imprecisas o con silencios institucionales, mientras estudiantes e investigadores usan esos entornos tecnológicos de todos modos, sin orientación crítica ni marcos epistemológicos, políticos o éticos claros. El desfase entre la velocidad del cambio tecnológico y la lentitud de las respuestas pedagógicas e institucionales es, en los tres casos, un problema central.

Los tres trabajos rehúyen al pesimismo fácil y se niegan a la condena tecnófoba. Gimeno y González lo expresan con precisión: la IA no reemplaza al investigador, lo

reorganiza. No elimina el pensamiento crítico, pero sí lo presupone como condición de uso responsable. La misma tecnología que permite ahorrar cuarenta horas de revisión bibliográfica puede introducir en un marco teórico referencias inexistentes, sesgos culturales sistémicos o argumentos estadísticamente plausibles, pero epistemológicamente vacíos. El peligro no reside en la tecnología en sí, sino en su uso mecánico, acrítico, sin supervisión experta. Esta advertencia resonó también en las aulas cordobesas de 2020, y encuentra un antecedente teórico preciso en Mario Kaplún³, quien ya advertía que reproducir en los medios digitales las mismas lógicas del aula convencional “limita las posibilidades educativas de las que verdaderamente la tecnología es capaz, y refuerza modelos centrados en la reproducción de contenidos en lugar de promover aprendizajes significativos” (Kaplún, 2002, p. 47). Ningún recurso mejoró por sí solo el aprendizaje en pandemia. Lo que importó fue el criterio, la intencionalidad pedagógica de quien lo usaba o de quien decidía no usarlo y recurría, en cambio, a fugaces encuentros presenciales, papeles entregados en mano, redes de apoyo tejidas con los materiales escasos de la emergencia.

La tensión entre oportunidad y riesgo adquiere su forma más aguda en el plano ético. Fernández Santa María lo examina con rigor: ¿qué significa la autoría cuando una inteligencia artificial puede generar en minutos un texto indistinguible, para muchos lectores y para muchos detectores automáticos, de uno escrito por un ser humano? El tribunal de apelaciones estadounidense que en 2023 negó los derechos de autor a una obra generada por IA sin intervención humana ofrece una respuesta jurídica provisional, pero no resuelve la pregunta pedagógica de fondo: ¿qué proceso cognitivo está teniendo lugar cuando un estudiante entrega un texto generado por un modelo de lenguaje? Luciano Floridi⁴ ha propuesto hablar aquí de una “infosfera” en la que los agentes artificiales ya no son meras herramientas sino entidades capaces de actuar con cierto grado de agencia informacional, lo que obliga a redefinir los conceptos de responsabilidad y autoría más allá de los marcos jurídicos y morales construidos para un mundo de agentes exclusivamente humanos. La diferencia entre asistencia y sustitución es conceptualmente clara; operativamente, es una zona de grises que las instituciones todavía no saben cómo habitar.

³ Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Caminos, 2002. Caminos, p. 47. La cita es recuperada y glosada en el artículo de De Alessandro en el presente número.

⁴ Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press, pp. 8–14. La categoría de “agente artificial” y sus implicancias para la responsabilidad moral se desarrollan en Floridi, L., & Cows, J. (2019). *A Unified Framework of Five Principles for AI in Society*. Harvard Data Science Review, 1(1).

Desde ángulos distintos, emerge en los discursos la cuestión de la desigualdad. La brecha digital que expuso la pandemia en las escuelas de Córdoba –rural versus urbana, capital versus interior, con conectividad versus sin ella– es la misma brecha que atraviesa el acceso desigual a las aplicaciones y tecnologías de IA generativa, a las revistas indexadas que esos modelos no están entrenados para citar, a los corpus de literatura científica en español que los grandes modelos subrepresentan frente a los corpus angloparlantes. Gimeno y González la denominan dimensión glotopolítica: los sistemas de IA reproducen jerarquías epistémicas, visibilizan ciertas voces y marginan otras, operan como espejo y amplificador de las asimetrías que ya existen en la producción global de conocimiento. Fernández Santa María añade que los detectores de IA tienen mayores tasas de falsos positivos con textos escritos por hablantes no nativos del inglés, convirtiendo una herramienta de control académico en un mecanismo de discriminación lingüística. Karen Barad⁵ nos recuerda que la tecnología no actúa sobre un mundo preexistente y neutral: forma parte de los procesos de “intra-acción” mediante los cuales los sujetos, los objetos y las condiciones materiales se co-constituyen mutuamente. La tecnología, una vez más, no es neutral: atraviesa y reproduce las condiciones materiales y simbólicas de nuestra vida cotidiana.

El campo de la educomunicación, tal como lo recupera de Alessandro, ofrece un encuadre valioso. La distinción entre un enfoque tecnocrático y un enfoque dialógico, en la relación entre tecnología y educación, no es solo una cuestión de preferencia pedagógica, es una posición política sobre qué se entiende por aprendizaje y para qué se educa. El enfoque tecnocrático ve la tecnología como una solución a los problemas del sistema educativo; el enfoque dialógico la ve como un medio al servicio de la construcción colectiva de sentido. Jesús Martín-Barbero lo formuló con claridad: uno de los principales desafíos es “la dificultad de establecer vínculos empáticos y de reconocimiento del otro, particularmente cuando no se logran comprender los códigos, lenguajes y necesidades que aparecen en una sociedad atravesada por un desarrollo tecnológico constante” (Barbero, 2000, p.38)⁶. La pandemia demostró con crudeza empírica que el primer enfoque es insuficiente: la disponibilidad de plataformas, portales y cuadernillos digitales no garantizó ningún aprendizaje significativo donde faltaban conectividad, formación docente y acompañamiento institucional. El mismo

⁵ Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press, p. 33. La noción de intra-acción designa, para Barad, el proceso por el cual los componentes de un fenómeno –incluyendo sus dimensiones materiales y discursivas– se producen mutuamente, sin que existan términos relacionales previos y separados.

⁶ Martín-Barbero, J. (2000). *Retos culturales de la comunicación a la educación*. Nueva Sociedad, 169, p. 38.

argumento vale para la IA generativa en la universidad: la disponibilidad de *ChatGPT*, *Elicit* o *NotebookLM* no garantiza ninguna mejora en la formación intelectual de quien los usa sin reflexión crítica, sin supervisión docente y sin un marco ético que oriente el proceso.

Resulta sugerente la perspectiva histórica que Gimeno y González trazan al inicio de su trabajo: cada revolución tecnológica ha generado el mismo pánico, el mismo entusiasmo desmedido, el mismo debate sobre si la máquina amenaza o amplía lo humano. La imprenta, la electricidad, la computadora, internet: todos estos cambios fueron recibidos, en su momento, con la misma mezcla de exaltación y terror que hoy acompaña a la IA generativa. Y en todos los casos, el tiempo reveló que la tecnología no reemplaza a los sujetos, sino que transforma las condiciones en que esos sujetos actúan.

En esta línea Katherine Hayles⁷, quien estudió las implicancias del pensamiento no-consciente en los sistemas cognitivos humanos y artificiales, propone que la pregunta no es si las máquinas piensan, sino cómo la presencia de sistemas que procesan información de maneras radicalmente no humanas transforma lo que significa pensar para los propios seres humanos. Esta pregunta tiene consecuencias directas para quien enseña, ya que si la cognición es un proceso distribuido entre organismos, entornos y tecnologías –y no un atributo soberano de la conciencia individual–, entonces la tarea pedagógica no consiste en proteger al sujeto del algoritmo sino en desarrollar y cocrear las habilidades para habitarlo críticamente, discerniendo qué dimensiones del pensamiento pueden delegarse y cuáles permanecen irrenunciablemente propia. Lo que no quedó igual, en ninguna de esas revoluciones, fue la distribución del poder sobre las condiciones del saber. Las tecnologías tienden a ampliar las brechas existentes antes de reducirlas, y a concentrar sus beneficios en quienes ya disponen de recursos materiales, cognitivos e institucionales para apropiarse de ellas de manera crítica. El desafío de la universidad frente a la IA dialoga con el que tuvo frente a otras tecnologías: democratizar el acceso crítico al conocimiento, no solo el acceso técnico a los recursos digitales.

La noción de responsabilidad epistémica, que recorre los tres artículos con distintos nombres, acentos y matices, constituye quizás el núcleo más potente para pensar la integración de la IA en la vida académica. Ser epistémicamente responsable no significa rechazar las tecnologías que apoyan el trabajo intelectual, ni tampoco aceptarlas sin

⁷ Hayles, K. (2017). *Unthought: The Power of the Cognitive Nonconscious*. University of Chicago Press, pp. 1–10. Hayles argumenta que la cognición no es un privilegio de la conciencia humana sino un proceso distribuido entre organismos, tecnologías y entornos: pensar “con” la IA no es lo mismo que pensar como la IA, ni que dejar de pensar.

evaluación crítica. Significa reconocer que la producción de conocimiento riguroso implica un entramado de decisiones metodológicas, éticas y políticas que no pueden delegarse en ningún algoritmo, por más sofisticado que sea. La IA puede ayudar a encontrar fuentes, a organizar ideas, a mejorar la gramática de un texto. No puede reemplazar la pregunta que orienta una investigación, el juicio que evalúa la relevancia de una fuente, la sensibilidad teórica que lee un texto en su contexto histórico y disciplinar. No puede hacerse cargo de la responsabilidad de quien firma un trabajo y lo pone a circular en el campo del conocimiento.

En las voces de sus autores, este número deja entrever preguntas bien formuladas, evidencia empírica situada y marcos teóricos que permiten habitar la complejidad sin rendirse a ella. Los tres trabajos que lo componen, cada uno desde su campo y su metodología, convergen en una misma dirección: lo que está en juego en la relación entre tecnología, educación y conocimiento no es solo técnico ni estrictamente pedagógico, sino profundamente político. Se trata de una disputa –en el sentido más riguroso del término– sobre quién produce el saber, bajo qué condiciones, con qué recursos, para qué fines y con qué grado de responsabilidad sobre sus consecuencias en el mundo. Las tecnologías amplían las capacidades disponibles y expanden los márgenes de esa disputa. No la resuelve. Eso sigue siendo tarea humana.