

## Conocimiento y Educación en la era de la inteligencia artificial

---

Conhecimento e Educação na era da inteligência artificial

---

Knowledge and Education in the age of artificial intelligence

DOI: 10.22481/rbba.v14i2.15570

Andrea Pacífico  
Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6377-8165>  
Dirección electrónica: [andpacifico@yahoo.com.ar](mailto:andpacifico@yahoo.com.ar)

### RESUMEN

La Inteligencia Artificial (IA) plantea nuevos desafíos y oportunidades en el ámbito educativo y en la producción de conocimiento, exigiendo una reflexión crítica sobre sus impactos. Este artículo examina cómo la IA está transformando la relación con el saber y la construcción del conocimiento, reconfigurando tanto la enseñanza como las prácticas de investigación. Parte de reconocer al conocimiento como una construcción social influenciada por contextos históricos y culturales, y al lenguaje como un mediador esencial que estructura la comprensión del mundo. La irrupción de la IA como mediador cultural-tecnológico introduce tensiones con las formas tradicionales de producir y validar el saber, así como con los métodos y objetivos de la educación. La discusión aborda cómo la IA altera la relación con el conocimiento, su influencia en la construcción del conocimiento y la

Publicado sob a Licença Internacional – CC BY

ISSN 2316-1205	Vit. da Conquista, Bahia, Brasil / Santa Fe, Santa Fe, Argentina	Vol. 14	Num.2	Dez/2024	p.26-41
----------------	--	---------	-------	----------	---------

**Submissão: 15/11/2024**

**Aprovação: 30/11/2024**

**Publicação: 12/12/2024**

reconfiguración de los objetivos educativos, analizando posicionamientos epistemológicos y la dinámica del lenguaje en estos procesos.

**Palabras clave:** Construcción de conocimiento. Relación con el saber. Enseñanza y aprendizaje. Inteligencia Artificial

### RESUMO

A Inteligência Artificial (IA) apresenta novos desafios e oportunidades no campo educacional e na produção de conhecimento, exigindo uma reflexão crítica sobre seus impactos. Este artigo examina como a IA está transformando a relação com o saber e a construção do conhecimento, reconfigurando tanto o ensino quanto as práticas de pesquisa. Parte do reconhecimento do conhecimento como uma construção social influenciada por contextos históricos e culturais e da linguagem como um mediador essencial que estrutura a compreensão do mundo. A irrupção da IA como mediador cultural-tecnológico introduz tensões com as formas tradicionais de produzir e validar o saber, bem como com os métodos e objetivos da educação. A discussão aborda como a IA altera a relação com o conhecimento, sua influência na construção do conhecimento e a reconfiguração dos objetivos educacionais, analisando posicionamentos epistemológicos e a dinâmica da linguagem nesses processos.

**Palavras chave:** Construção do conhecimento. Relação com o saber. Ensino e aprendizagem. Inteligência Artificial

### ABSTRACT

Artificial Intelligence (AI) presents new challenges and opportunities in the educational field and in knowledge production, requiring critical reflection on its impacts. This article examines how AI is transforming the relationship with knowledge and knowledge construction, reconfiguring both teaching and research practices. It begins by recognizing knowledge as a social construct influenced by historical and cultural contexts and language as an essential mediator that structures our understanding of the world. The advent of AI as a cultural-technological mediator introduces tensions with traditional ways of producing and validating knowledge, as well as with educational methods and objectives. The discussion addresses how AI alters the relationship with knowledge, its influence on knowledge

construction, and the reconfiguration of educational goals, analyzing epistemological positions and the dynamics of language within these processes.

**Keywords:** Knowledge construction. Relationship with knowledge. Teaching and learning. Artificial Intelligence

## INTRODUCCIÓN

La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) plantea profundos interrogantes en el ámbito de la educación y la producción de conocimiento. Profesores, investigadores y expertos en pedagogía enfrentan nuevos desafíos y oportunidades, lo que requiere una reflexión crítica y proactiva. Aunque las preguntas fundamentales sobre qué, cómo y para qué educamos han estado presentes a lo largo de la historia, la aparición de tecnologías disruptivas como la IA nos obliga a revisarlas desde una nueva perspectiva.

Del mismo modo que la pandemia de COVID-19 aceleró el uso de tecnologías digitales, la IA ha emergido con fuerza, generando incertidumbres y reconfigurando las prácticas pedagógicas y científicas. Este artículo pretende explorar cómo la IA está afectando tanto a la enseñanza y el aprendizaje como a la investigación. Nos enfocaremos en las siguientes preguntas clave:

- ¿De qué manera la IA transforma la relación con el saber?
- ¿Cómo influye la mediación tecnológica de la IA en la construcción de conocimiento y en las prácticas de investigación?
- ¿Qué implica la IA para el futuro de la educación en términos de metodología, contenidos y objetivos?

El desarrollo del artículo abordará estas cuestiones, se parte de considerar al conocimiento como construcción social y al lenguaje como mediador esencial en este proceso. El supuesto respecto a los efectos de la IA sobre las formas de producir, validar y circular el saber así como también sobre los modos tradicionales de enseñar y aprender conlleva un análisis pormenorizado de posicionamientos epistemológicos y de las relaciones que se entablan con el saber.

## DESARROLLO

### PUNTOS DE PARTIDA: CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO Y LA FUNCIÓN DEL LENGUAJE

Los siguientes puntos de partida posibilitan el desarrollo de algunos supuestos que guían el análisis:

El conocimiento no debe entenderse como una entidad estática o una verdad absoluta; es, más bien, una construcción social y dinámica que se produce, transforma y asimila dentro de contextos históricos, culturales y sociales específicos. Su validez y significado no se encuentran en la permanencia, sino en su capacidad para evolucionar con el tiempo y responder a las necesidades y problemas de cada época. En este sentido, el conocimiento adquiere relevancia no solo porque permite a las personas comprender el mundo que les rodea, sino también porque facilita la comprensión de los procesos y condicionamientos involucrados en su producción y validación. Estos procesos de construcción epistémica se desarrollan en marcos históricos, pragmáticos e ideológicos que otorgan sentido y relevancia al conocimiento, trascendiendo a los individuos que lo producen y convirtiéndolo en un bien colectivo que se enriquece con la diversidad de perspectivas y experiencias (Candioti, 2001).

El lenguaje desempeña una función fundamental en la construcción del conocimiento, ya que no es simplemente un medio para comunicar ideas, sino una herramienta poderosa y multifacética a través de la cual se estructura y organiza la comprensión del mundo. A través del lenguaje, los seres humanos no solo nombran y categorizan su entorno, sino que también generan y consolidan significados que permiten interpretar la realidad desde múltiples perspectivas. Los conceptos que emergen del lenguaje no son una réplica exacta del mundo externo, sino el resultado de un esfuerzo humano continuo por comprender, clasificar y dar sentido a la complejidad de la experiencia. En este proceso, el lenguaje permite tipificar experiencias individuales y colectivas, convirtiéndose en el vehículo que posibilita el diálogo entre diferentes temporalidades y espacialidades. Además, al permitirnos trascender las limitaciones del “aquí” y el “ahora”, el lenguaje estructura y organiza la vida cotidiana en un todo coherente y significativo, brindando una continuidad narrativa que unifica eventos y experiencias en tiempo y espacio. De esta manera, la realidad no es únicamente lo que percibimos sensorialmente, sino un entramado de significados construidos socialmente, que nos permite interpretar y comprender el mundo en función de nuestras interacciones y perspectivas compartidas (Candioti, Prono, Proserpi, 1999).

La irrupción de la IA hace suponer que, como mediador cultural-tecnológico, reconfigura las dinámicas del saber, disputando las formas clásicas de construir y validar el conocimiento así como también los modos de enseñar y aprender. Así, en la investigación y en el ámbito educativo ha introducido nuevas prácticas que ponen en tensión los modos tradicionales de producción y circulación del conocimiento.

## NUEVAS PRÁCTICAS Y TENSIONES EN LA PRODUCCIÓN Y VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO

La IA plantea un desafío radical: no puede ser simplemente adoptada sin crítica, ni rechazada por completo. Tal como Humberto Eco (1964) expuso en su obra *Apocalípticos e integrados*, existe una dicotomía en cómo la sociedad reacciona ante las tecnologías. Por un lado, los "apocalípticos" podrían llegar a percibir a la IA como una amenaza que deshumaniza el aprendizaje y promueve la superficialidad. Mientras, los "integrados" verían en la IA una oportunidad para enriquecer el conocimiento y mejorar la práctica educativa, sin más.

En este recorrido por las ideas que se sostienen sobre las tecnologías y sobre las ciencias, se encuentran los trabajos de Palma (2008) y Boido (1996), quienes mencionan los mitos epistemológicos que revelan el imaginario colectivo en torno a las ciencias y la tecnología. De esta manera, coexisten visiones que las idealizan y otras que las demonizan, las cuales influyen profundamente en las prácticas de investigación y también de enseñanza.

Por un lado, la visión idealizada presenta a las ciencias como un cuerpo unificado, acompañado de su herramienta metodológica: el método científico. Este es visto como un sistema deductivo con un lenguaje técnico, neutral y objetivo. Los resultados científicos se entienden como productos de procedimientos estrictos y metódicos, donde se omiten consideraciones históricas. Además, se percibe como la única vía capaz de solucionar, con tiempo y dedicación, los problemas urgentes de la humanidad.

Por otro lado, también está presente una visión más crítica y temerosa, que enfatiza las consecuencias negativas de las ciencias y de la tecnología. Esta perspectiva las ve como una práctica subordinada a intereses de poder, clasista y parcial, evaluada en función de los efectos perjudiciales que genera, como la contaminación ambiental o el cambio climático. Estas dos posturas representan visiones extremas que hoy se manifiestan en los espacios académicos y de investigación.

Jacob (2005) afirma:

El Siglo XVII tuvo la sabiduría de ver la razón como una herramienta indispensable para tratar los asuntos humanos. El Siglo de las Luces y el XIX cometieron el error de pensar que no solo era necesaria, sino suficiente para resolver todos los problemas. Actualmente, sería una locura aún mayor, como pretenden algunos, descartar la razón solo porque no es suficiente.

Este pensamiento polarizado y dogmático sobre las ciencias y la tecnología, debe ser desmantelado y cuestionado, en su lugar se debe reflexionar críticamente sobre estas grandes preguntas. Las ciencias y la tecnología no deben ser vistas como algo divino, idolatrado o demoníaco, sino entendidas como una gran empresa humana cargada de grandes complejidades.

### TRES ÉPOCAS EN LA FILOSOFÍA DE LAS CIENCIAS

Es por eso que hay educadores (Adúriz-Bravo, Izquierdo, Estany, 2002) que se interrogan acerca de qué filosofía de las ciencias enseñar y proponen una modelización de la historia de la filosofía de las ciencias en tres épocas: el positivismo lógico y la concepción heredada, el racionalismo crítico y la nueva filosofía de las ciencias, y el postmodernismo y las visiones contemporáneas.

Sin duda, las diferencias de la imagen de las ciencias y la tecnología desde posturas naturalistas empiristas o comprensivistas son diametralmente distintas. Tener en claro el origen de la ciencia moderna, las condiciones históricas del surgimiento de la modernidad, los modos de producción, las formas de organización social y las formas y maneras de legitimación del gobierno que se transformaron radicalmente implica una mirada histórica de las ciencias que tiene efectos en la enseñanza. La transición del feudalismo al capitalismo fue un proceso no lineal que adopta características particulares en los diferentes países de Europa en los que tuvo lugar. La formación de una nueva clase social, el afianzamiento del capital mercantil y manufacturero y el establecimiento de las relaciones monetarias entre capitalistas y asalariados son algunos de los momentos más importantes de este proceso de transformación en el modelo de producción. Asimismo, el fenómeno de secularización de la cultura y la aparición de pensadores independientes de las instituciones que tradicionalmente gestionaban la producción y validación del conocimiento transfiguraron radicalmente la estructura de las relaciones humanas entre los Siglos XII y XVIII.

Uno de los aspectos más relevantes de la modernidad, entendida como categoría social e histórica, es el ascenso de la razón como facultad capaz de procurar modelos de producción

más eficaces, formas de gobierno legítimas y modos de organización social más justas. Para comprender el desarrollo del conocimiento científico, hay que visualizarlo en el marco de este período histórico en el que se produce la cristalización más conspicua de la aplicación de esta facultad, y analizar las condiciones materiales del surgimiento de lo que se denomina episteme moderna (Mettini, Pacifico, 2018).

Desde el punto de vista histórico, la revolución científica iniciada en el Siglo XVI y llevada a su punto cúlmine por Sir Isaac Newton, dio lugar a una nueva manera de explorar y manipular la naturaleza. La navegación, la industria y la guerra fueron transfiguradas por los avances que la nueva ciencia produjo. No obstante, la consideración de los adelantos en estas áreas, es difícil dimensionar el alcance de estas transformaciones si no se consideran los supuestos filosóficos que fueron puestos en juego. La concepción animista de la naturaleza que había regido el pensamiento medieval fue reemplazada durante el Renacimiento por una visión mecanicista del mundo natural. El determinismo asociado a esta noción que interpretaba a la naturaleza como una máquina se fundó en el poder explicativo y predictivo que la expresión matemática de las Leyes científicas había propiciado. El método científico ligado desde el Siglo XVI a la cuantificación de los fenómenos y a la experimentación como medio insoslayable de prueba de las hipótesis científicas permitió avalar las inferencias y eliminar todo sesgo especulativo de la formulación de las teorías.

El triunfo del paradigma de conocimiento moderno, centrado en el método científico como garantía de objetividad, entendido este como aquel capaz de ofrecer las garantías al conocimiento, impuso una serie de condiciones que toda actividad con pretensiones de científicidad debía satisfacer. Por lo que algunos consideraron que, dado el gran éxito explicativo que las ciencias naturales habían alcanzado, las sociales debían emularlas si querían constituirse como ciencias. El modelo naturalista del conocimiento, de acuerdo con el cual, los fenómenos debían ser explicados estableciendo conexiones causales entre los fenómenos, debía trasladarse a todas las disciplinas con pretensiones científicas.

Así, la perspectiva naturalista dominante en el Siglo XIX propuso la unificación metodológica. Esto implicaba que, más allá del objeto de estudio, la construcción de conocimiento científico debía asemejarse al de las naturales en sus mecanismos de validación. Los hechos sociales, por ejemplo, debían ser tratados “como cosas”. La prueba empírica y la explicación causal debían ser sus rasgos característicos. Más allá de las múltiples críticas que ha recibido esta postura debido a la imagen estereotipada de ciencia que transmite, no puede

desconocerse que ha provisto algunas conceptualizaciones valiosas acerca de la naturaleza de las ciencias (Adúriz-Bravo, Salazar, 2006).

Pero, inmediatamente, muchos de quienes bregaban por elaborar una teoría científica de los fenómenos sociales, impugnaron estas pretensiones. De acuerdo con estos, que pueden denominarse como “comprensivistas”, las ciencias sociales poseen un objeto de estudio irreducible al de las ciencias naturales (Dilthey, 1986; Weber, 1982). La física, la biología, la química se ocupa de fenómenos del mundo natural, cuyas características pueden ser conocidas a través de la observación y la experimentación. Son, por ello, fenómenos externos. La explicación causal vincula fenómenos observables y establece entre ellos conexiones de causa consecuencia. Pero, disciplinas como la historia o la sociología, tienen por objeto acciones, instituciones u obras humanas cuya característica primordial es que se encuentran cargadas de significado. En este sentido, se diferencian drásticamente de los objetos del mundo natural. Conforme a los comprensivistas una obra de arte o una revolución, no pueden ser examinadas en función de una serie de rasgos observables que manifiestan propiedades regulares. Para alcanzar un entendimiento de las motivaciones que dieron lugar a un evento o de aquello que una obra de arte quiere expresar, es necesario capturar el sentido mentado en ellas. El método adecuado para la teorización de los objetos del mundo social se basa en la comprensión empática del sentido que sus actores mentaron en su realización. Esta operación solo es posible para quien comparte características con el objeto de estudio. Los seres humanos tienen, por ser sujetos histórica y socialmente situados, internalizadas estas prácticas que consisten en dotar de sentido a un objeto o una acción. A esta característica, que el investigador presenta por formar parte del mundo social, se apela para comprender los sentidos que otros dieron a sus acciones o producciones.

Sin embargo, hay que advertir que, si a nivel de objetos a unas ciencias se las denomina naturales y a otras sociales, a nivel de construcción todas son sociales. Este aspecto suele enmascarse en la formación de investigadores y educadores, que entonces creen que captan la realidad sin mediar interpretaciones (Follari, 2007) y sin la utilización de parámetros de interpretación socialmente adquiridos. También las clasificaciones de las ciencias entran en esta perspectiva: nada menos natural que los recortes de los objetos científicos, que podrían haberse propuesto de otra manera, y que continúan con nuevas aperturas y reacomodaciones.

Este análisis sugiere que las relaciones de causalidad objetiva atribuidas a las regularidades empíricas reflejan un modelo específico de concebir las ciencias, orientado a



descubrir patrones subyacentes que doten de orden y racionalidad a la aparente desorganización del mundo empírico (Follari, 2007). En este enfoque, la objetividad misma se convirtió en un fetiche, ocultando la influencia del sujeto y confiriendo a las propiedades observadas un carácter de neutralidad intrínseca, como si estas fueran independientes de la intervención humana. Sin embargo, resulta inapropiado considerar que el estudio empírico sea simplemente una observación sin supuestos o teorías previas. Como argumentaron Popper (1963), Bachelard (1985), y Kuhn (1986), no existe observación pura o desprovista de interpretaciones; cada observación está moldeada por un marco conceptual y teórico preexistente. La revolución científica de la modernidad aportó, precisamente, la capacidad de matematizar y formalizar la experiencia, imponiéndole reglas y modelos matemáticos que facilitan su comprensión.

La ciencia, por lo tanto, no se limita a registrar la realidad en forma inmediata, sino que aplica instrumentos de cálculo y categorías conceptuales que median y transforman la experiencia en función de las necesidades de interpretación y predicción. Así, se ha argumentado que el orden observado en el mundo natural responde más a las necesidades de organización y cálculo del sujeto observador que a una estructura inherente en los objetos mismos. En palabras de Weber (1982), la necesidad de precisión y cálculo que caracteriza a la racionalidad científica moderna está ligada, en gran medida, a las exigencias del capitalismo emergente, en el que el intercambio y la competencia requieren una capacidad de análisis y planificación meticulosa para la toma de decisiones. La estructura del conocimiento científico, en este sentido, está vinculada profundamente con las formas de organización económica y social propias de la modernidad, surgiendo en paralelo al modo de producción capitalista y reflejando sus principios de eficiencia y sistematicidad.

Resulta crucial, entonces, abandonar la visión de que el conocimiento es una representación fiel de la realidad, carente de mediaciones. En realidad, el conocimiento es una forma activa de relacionarse con el mundo, condicionada por las herramientas interpretativas y las perspectivas culturales e históricas de cada época. El sujeto que produce conocimiento no es neutro; es una construcción social influenciada por factores económicos, por el contexto de la comunidad científica en la que participa y por su posición específica dentro de ella. Estas condiciones de posibilidad son las que estructuran el modo en que se desarrolla y valida el conocimiento.

Desde esta perspectiva, es posible concebir la IA como un elemento cada vez más integrado en nuestros procesos de construcción y validación del conocimiento. Al proporcionar

herramientas avanzadas para la interpretación de datos y el análisis, la IA no solo amplía el alcance de nuestro conocimiento, sino que también se convierte en un nuevo componente de los procesos epistemológicos contemporáneos, redefiniendo nuestras metodologías y las formas de validar la realidad construida.

#### ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: LA RELACIÓN CON EL SABER EN LA ERA DE LA IA

La IA introduce cambios profundos en nuestra relación con el conocimiento, y esta transformación repercute directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Durante décadas, el sistema educativo se ha enfocado en la transmisión de conocimientos vistos como datos objetivos y concretos, organizados para presentarse de manera efectiva y evaluarse mediante métricas establecidas. Sin embargo, el contexto actual invita a cuestionar esta visión, replanteando el conocimiento no solo como información acumulada, sino como un proceso dinámico que transforma y orienta nuestra comprensión del mundo. La IA, en lugar de ser solo una herramienta tecnológica, desafía estas concepciones tradicionales al cambiar la manera en que accedemos y validamos el saber.

La facilidad de acceso a la información altera nuestra relación con el aprendizaje, desplazando el énfasis de la simple adquisición de contenidos hacia el desarrollo de habilidades críticas y una relación activa con el saber. Esta facilidad, aunque puede percibirse como una ventaja, plantea también preguntas sobre cómo los estudiantes establecen vínculos con el conocimiento. Lejos de limitarse a acumular información, el acto educativo debe ahora enfocarse en movilizar el interés genuino del estudiante y desarrollar un deseo profundo de saber, que trascienda la experiencia académica y persista en su vida cotidiana.

Existe una tendencia a concebir la educación como un proceso técnico de transmisión de contenidos. Según esta visión, educar sería una simple cuestión de reunir conocimientos y transmitirlos de forma eficiente a los estudiantes. Sin embargo, esta perspectiva ignora un aspecto fundamental: la educación es un acto constitutivo de la subjetividad (FRIGERIO, 2010), que tiene el poder de incluir o excluir a los individuos de un mundo compartido y de otorgar un legado de significado que cada estudiante interpreta y adapta a su contexto.

Como indica Charlot (2008), la relación con el saber tiene múltiples dimensiones: una dimensión identitaria, que refleja cómo la historia y contexto personal de cada individuo impactan su forma de aprender; una dimensión epistémica, que engloba las actividades cognitivas que cada sujeto desarrolla para comprender los conocimientos; y una dimensión

social, que considera las interacciones del sujeto con otros en su proceso de construcción del conocimiento. Estas dimensiones no operan en aislamiento, sino que interactúan en un entramado complejo en el que el aprendizaje se convierte en un proceso integral, marcado por los contextos sociales y los vínculos afectivos que condicionan la forma en que cada persona se relaciona con el saber.

La enseñanza y el aprendizaje, en este sentido, se vuelven actos que trascienden la transmisión de datos y se enfocan en promover la curiosidad y el deseo de saber en los estudiantes. George Steiner (2004) afirma que un buen docente es aquel que "coloca una obsesión en el camino de sus alumnos", una motivación duradera que les impulse a explorar el conocimiento incluso cuando el profesor ya no esté presente. El docente, entonces, no es solo un transmisor de información, sino que también habilita una relación significativa con el saber, que potencia la curiosidad natural y el impulso de descubrir.

La IA también ha introducido una dimensión adicional en la relación con el conocimiento al ofrecer herramientas avanzadas para analizar y procesar información, desafiando las formas tradicionales de validar y estructurar el aprendizaje. Lejos de tratarse de un recurso pasivo, la IA puede convertirse en un co-partícipe en la co-construcción del conocimiento, ampliando las capacidades del estudiante y obligando a los docentes a reconsiderar los métodos tradicionales de enseñanza. El papel del docente se amplía, entonces, hacia la facilitación de un entorno que estimule la curiosidad y fomente la indagación, en lugar de limitarse a impartir conocimientos prediseñados y cerrados.

Un aspecto central en esta discusión es la importancia de la confianza en la educación. Según Cornu (1999), la confianza es una hipótesis que permite apostar por el potencial de aprendizaje del estudiante, reconociendo que no podemos controlar completamente los tiempos ni los modos de aprendizaje de cada individuo. La relación educativa se construye sobre esta base de confianza, que no solo permite al docente guiar, sino también respetar los ritmos individuales del estudiante y su relación única con el conocimiento.

Estudios como los de Falavigna, Arcanio y Soler (2013) analizan cómo los estudiantes universitarios desarrollan y transforman su relación con el saber, considerando factores personales, familiares y sociales. Estos estudios revelan que la forma en que un estudiante se posiciona frente al conocimiento depende de múltiples elementos, incluyendo su historia personal, las representaciones culturales sobre el aprendizaje y sus aspiraciones profesionales y sociales. La construcción del conocimiento no es un proceso neutro ni aislado, sino una

interacción dinámica que involucra tanto los saberes previos como el contexto en el que se generan nuevos aprendizajes.

Además, Beillerot (1996) sostiene que la relación con el saber es un proceso en el cual el sujeto, consciente o inconscientemente, construye nuevos conocimientos a partir de aquellos ya adquiridos, lo cual le permite interpretar, transformar y entender su entorno. Este proceso implica también una interacción con el tiempo, el lenguaje y los objetos culturales, elementos que condicionan y enriquecen la relación con el saber. En este sentido, aprender no es solo una acción individual, sino una experiencia compartida que involucra a la sociedad en su conjunto y que se convierte en un acto de apropiación y recreación constante del legado cultural.

La presencia de la IA no solo facilita el acceso a la información, sino que también redefine la manera en que se interpreta y valora el conocimiento. Este nuevo contexto obliga a replantear los objetivos de la educación en la era digital, priorizando habilidades como la flexibilidad cognitiva y el pensamiento crítico, y promoviendo un aprendizaje continuo que capacite a los estudiantes para enfrentar la incertidumbre en un mundo cambiante. La educación, por tanto, se convierte en un espacio para revitalizar la relación con el conocimiento y promocionar una curiosidad duradera y significativa.

La transformación que impulsa la IA nos recuerda que el conocimiento no es un bien estático que se acumula, sino una relación activa que cada sujeto establece con el mundo. En este sentido, educar se convierte en un acto ético y político, que se orienta hacia la construcción de sujetos capaces de interactuar críticamente con la realidad y de imaginar y construir su propio futuro (Diker, 1997). La educación, más allá de transferir información, ofrece a los estudiantes la posibilidad de proyectarse en un mundo en constante cambio y de dar forma a su vida a través del saber.

## CONCLUSIÓN

La irrupción de la IA en el ámbito educativo y en la producción de conocimiento no solo representa una transformación tecnológica, sino una invitación a repensar profundamente nuestras prácticas pedagógicas, epistemológicas y culturales. Actúa como un mediador cultural-tecnológico que, lejos de ser neutral, reconfigura las relaciones con el saber al incorporar dinámicas inéditas en la construcción y validación del conocimiento así como también en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La IA introduce una capa compleja de mediación en la

construcción social del conocimiento, que interpela nuestras estructuras educativas y científicas, planteando desafíos éticos, metodológicos y políticos.

En la enseñanza y el aprendizaje, la IA ha comenzado a desempeñar un papel fundamental, no solo facilitando el acceso a recursos y contenidos, sino también personalizando experiencias educativas. Las plataformas de aprendizaje inteligente permiten adaptar el ritmo y el estilo de enseñanza a las necesidades específicas de cada estudiante, lo que genera una experiencia más individualizada. Esta mediación tecnológica también plantea interrogantes sobre la deshumanización del proceso educativo. Si bien la IA puede optimizar ciertas tareas, como la evaluación automatizada, cabe preguntarse si puede reemplazar la dimensión afectiva y social que es inherente a la educación.

La IA también tiene un papel clave en la redefinición de la relación con el saber. En este sentido, transforma no solo los contenidos que se aprenden, sino también cómo los individuos se relacionan con esos contenidos. A medida que la IA se convierte en un agente omnipresente en el ámbito educativo, es fundamental no perder de vista la importancia de promover una relación crítica y reflexiva con el saber, que permita a los estudiantes no solo consumir información, sino también cuestionarla y contribuir activamente a su construcción.

Desde el punto de vista de la investigación, la IA está transformando las prácticas científicas al automatizar tareas repetitivas, procesar datos de manera más eficiente y generar hipótesis a partir de análisis avanzados. Su capacidad para analizar grandes cantidades de datos, identificar patrones y realizar predicciones ha ampliado las fronteras del saber humano, pero también ha reconfigurado la relación que los individuos mantienen con el conocimiento. Así, más que una simple herramienta tecnológica, se erige como un mediador cultural que interviene profundamente en la producción y validación del conocimiento desafiando las epistemologías tradicionales.

El conocimiento ya no se produce únicamente a través de la observación directa y la experimentación, sino también mediante modelos predictivos y algoritmos que, en muchos casos, operan más allá de la comprensión humana inmediata. Esta "caja negra" de la IA, en la que los procesos de toma de decisiones a menudo son opacos, genera nuevos desafíos para la transparencia y la confiabilidad de los saberes producidos. ¿Quién es el verdadero autor de un descubrimiento realizado con la ayuda de IA? ¿Dónde termina el ingenio humano y comienza el procesamiento algorítmico? Estos interrogantes son fundamentales para reexaminar los criterios de autoría y validación en el ámbito académico.

Frente a esta situación surge la necesidad de mantener una postura crítica frente a las nuevas tecnologías. La IA no debe ser aceptada de manera acrítica ni rechazada sin más, sino que requiere un análisis detallado de sus implicancias éticas, pedagógicas y epistemológicas. En este sentido, el pensamiento de Humberto Eco sobre los "apocalípticos" e "integrados" sigue siendo pertinente. Se debe evitar caer en la dicotomía simplista de idolatrar o demonizar a la IA, reconociendo que esta tecnología, como cualquier otra, es producto de decisiones humanas y está influenciada por las estructuras sociales y económicas en las que se inserta.

La educación debe asumir un papel crítico y anticipatorio, preparando a los estudiantes no solo para interactuar con estas tecnologías, sino para comprender y cuestionar sus implicancias en la configuración del mundo. Este enfoque exige revisar los objetivos educativos hacia una formación que priorice el pensamiento crítico, la creatividad y una ciudadanía comprometida con el desarrollo ético y responsable de la IA.

Asimismo, el impacto de la IA en las prácticas investigativas obliga a repensar los procesos de validación científica y la ética en la producción del saber. Las herramientas de IA tienen el potencial de acelerar descubrimientos, pero también plantean preguntas sobre la originalidad, la autoría y los sesgos implícitos en los datos que alimentan estas tecnologías. La construcción del conocimiento debe ser guiada por principios de transparencia, colaboración interdisciplinaria y responsabilidad social.

Finalmente, desde una perspectiva filosófica, la irrupción de la IA en la ciencia y la educación nos obliga a repensar el papel del ser humano en la producción de conocimiento. ¿La IA complementa, se integra, co-construye la realidad? ¿Cuáles son sus alcances? Preguntas fundamentales que plantea la IA y desafían a consolidar una visión integradora, donde la tecnología no sea vista como un fin en sí misma, sino como un medio para enriquecer nuestra comprensión del mundo. Esto requiere fomentar una relación dialógica entre tradición e innovación, donde los avances tecnológicos sean analizados críticamente a la luz de las necesidades humanas y sociales. De este modo, podemos aspirar a una educación que no solo responda a los retos del presente, sino que también contribuya a imaginar y construir un futuro más equitativo y más humano.

**REFERENCIAS**

- ADÚRIZ-BRAVO, A.; IZQUIERDO, M.; ESTANY, A. **Una propuesta para estructurar la enseñanza de la filosofía de la ciencia para el profesorado de ciencias en formación.** *Enseñanza de las ciencias*, v. 20, n. 3, p. 465–476, 2002.
- ARENDDT, H. *Entre pasado y futuro*. Barcelona: Península, 2003.
- BACHELARD, G. **La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo**, Planeta, 1985.
- BEILLEROT, J. *La formación de formadores*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1996.
- CANDIOTI, M. E.; PRONO, M. I.; PROSPERI, R. *Lenguaje y conocimiento en los procesos educativos*. Santa Fe: UCSF, 1999.
- CANDIOTI, M. E. *La construcción social del conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Santillana, 2001.
- CHARLOT, B. (2008). La relación con el saber. **Elementos para una teoría**. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- CORNU, L. La confianza en las relaciones pedagógicas. In: FRIGERIO, G. P. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- CULLEN, C. *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- DIKER, G.; TEGIRI, F. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- DILTHEY, W. *Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Madrid: Alianza Universidad, 1986.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 1965.
- FALAVIGNA, C.; ARCÁNIO, M.; SOLER, P. Ingreso y desconcierto: ¿nuevas preguntas y viejas estrategias? **Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades**. *Revista Cuadernos de Educación*, Año XI, n. 11, p. 2-13, set. 2013. Córdoba: Editorial del área de educación de la FFyH, UNC. ISSN: 2344-9152. Revista indexada. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/510>.
- FOLLARI, R. *Epistemología y sociedad: Acerca del debate contemporáneo*. Rosario: Homo Sapiens, 2007.
- FRIGERIO, G. Curioseando (saberes e ignorancias). In: FRIGERIO, G. D. *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante Editorial, 2010.



FRIGERIO, G. *Huellas, trazas y trazos para pensar con otros*. Rosario: Homo Sapiens, 2011.

JACOB, F. *El juego de lo posible: Ensayo sobre la diversidad de los seres vivos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

KUHN, T. (1986). **La Estructura de las Revoluciones Científicas** (7ma. reimpresión). Breviarios del Fondo de Cultura Económica.

METTINI, G.; PACIFICO, A. *Apuntes de cátedra Introducción a las ciencias sociales*. Santa Fe: Facultad de Ciencias Económicas, UNL, 2018.

PALMA, H. *Filosofía de las ciencias. Temas y problemas*. San Martín: UNSAMedita, 2008.

POPPER, K. (1963). **Conjeturas y refutaciones**. Paidós.

RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes, 2003.

SCHNEIDER, S. **Inteligencia Artificial**, Ediciones Koan, España, 2021.

STEINER, G. *Lecciones de los maestros*. Madrid: Ediciones Siruela, 2004.

WEBER, M. *Ensayos de metodología sociológica. Sobre algunas categorías de la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Amorrortu, 1982.