

# Soberanía cognitiva y resistencia pedagógica: Una crítica hermenéutica a la Inteligencia Artificial Generativa desde el Sur Global

*Cognitive Sovereignty and Pedagogical Resistance:*

*A Hermeneutic Critique of Generative Artificial Intelligence from the Global South*

  Raúl Reinaldo Jojoa Santacruz<sup>1</sup>

  Enrique Flores González<sup>1</sup>

  Alberto Vianney Trujillo Rodríguez<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Zacatecas

<sup>3</sup> Universidad Mariana

**Fecha de recepción:** 20.02.2026

**Fecha de revisión:** 22.03.2026

**Fecha de aprobación:** 01.04.2026

Como citar: Jojoa Santacruz, R., Flores González, E. & Trujillo Rodríguez, A. (2026). Soberanía cognitiva y resistencia pedagógica: Una crítica hermenéutica a la Inteligencia Artificial Generativa desde el Sur Global. *UCV HACER*, 15(2), 7-15. <https://doi.org/10.18050/revucvhacer.v15n2a1>

**Autor de correspondencia:** Raúl Reinaldo Jojoa Santacruz

## Resumen

La llegada de la inteligencia artificial generativa en la educación no es tanto un desafío técnico como una crisis epistemológica y política. Este artículo explora sus implicaciones desde el punto de vista de una perspectiva hermenéutica-crítica situada en el Sur Global. Se argumenta que la expansión de la racionalidad algorítmica tiende a generar una unidimensionalidad del pensamiento que desplaza el juicio pedagógico, al tiempo que reproduce la colonialidad del conocimiento en forma de epistemicidio digital. A la luz de este doble cierre, se propone la mediación docente como una práctica de resistencia y la pluralidad del conocimiento como un principio de justicia cognitiva. A partir del diálogo entre la Filosofía Crítica de la Tecnología y las Epistemologías del Sur, el artículo ofrece una arquitectura conceptual orientada hacia la soberanía cognitiva, es decir, rehumanizar la experiencia educativa de modo que la tecnología no reemplace el acto de pensar, sino que se inscriba en un horizonte emancipador.

**Palabras clave:** Inteligencia artificial generativa; soberanía cognitiva; epistemicidio digital; mediación pedagógica; racionalidad algorítmica; Sur Global.

## Abstract

The arrival of generative artificial intelligence in education is not so much a technical challenge as an epistemological and political crisis. This article explores its implications from a hermeneutic-critical perspective situated in the Global South. It is argued that the expansion of algorithmic rationality tends to generate a one-dimensionality of thought that displaces pedagogical judgment, while reproducing the coloniality of knowledge in the form of digital epistemicide. In light of this double closure, teacher mediation is proposed as a practice of resistance and the plurality of knowledge as a principle of cognitive justice. Drawing on the dialog between the Critical Philosophy of Technology and the Epistemologies of the South, the article offers a conceptual framework oriented toward cognitive sovereignty—that is, rehumanizing the educational experience so that technology does not replace the act of thinking but rather is situated within an emancipatory horizon.

**Keywords:** Generative artificial intelligence; cognitive sovereignty; digital epistemicide; pedagogical mediation; algorithmic rationality; Global South.

## INTRODUCCIÓN

### La educación ante la automatización del pensamiento

¿Qué sucede con la educación cuando el pensamiento se automatiza? La pregunta encapsula un cambio de época que la educación moderna está experimentando. Con el auge de la inteligencia artificial generativa (IAGen), un oyente importante e inigualable ha entrado en el aula: máquinas que generan discurso y razonamiento a través de un procedimiento estadístico que se asemeja a la creatividad. Pero esa arquitectura técnica está lejos de ser neutral. Entrenada en gran medida con corpus lingüísticos anglosajones, su operación resulta en una política del conocimiento que, dentro de contextos latinoamericanos impregnados de desigualdad estructural, revive historias controvertidas entre dependencia tecnológica y autonomía epistémica. En este sentido, la IAGen actúa como un dispositivo de “encierro epistémico”, otorgando mayor valor a los resultados inmediatos que a la comprensión conceptual profunda, mientras refuerza simultáneamente modos neoliberales de producción de conocimiento.

El riesgo de la adopción acrítica de estas plataformas es doble. Por un lado, la automatización del juicio pedagógico amenaza con transformar la enseñanza en una dispensación algorítmica de respuestas predecibles, desplazando la deliberación, la incertidumbre y el desafío formativo, núcleos de la experiencia educativa. Por otro lado, la reproducción de sesgos cognitivos que funcionan como formas de colonialidad digital que invisibilizan lenguas, memorias y racionalidades locales. Al hacerlo, la IAGen modifica lo que De Sousa ha denominado epistemicidio como epistemicidio digital: la supresión algorítmica del conocimiento no hegemónico bajo la apariencia de neutralidad tecnocrática. Para López (2022), esta situación puede conceptualizarse como “colonialidad algorítmica”, donde las infraestructuras digitales reproducen jerarquías epistémicas históricas a través de la codificación automatizada de prejuicios coloniales. La tecnología, como insta Feenberg (2002), nunca es una hoja en blanco, siempre está llena de preguntas de significado y control, de preguntas de poder.

Basado en el anterior diagnóstico, el escrito plantea el siguiente interrogante: ¿cómo puede la educación latinoamericana adaptar la IAGen sin promover la nulificación del juicio, y el desarrollo de la colonialidad cognitiva? Esta formulación permite plantear el problema más allá de lo técnico, para situarlo en su naturaleza epistémico-política que insiste en considerar los supuestos ontológicos de la tecnología y las condiciones formativas que sustentan el acto de pensar. En este contexto, el artículo pretende presentar una agenda gemela al, en un primer momento, analizar críticamente las implicaciones de la racionalidad algorítmica en las instituciones educativas, en el desarrollo de la unidimensionalidad del pensamiento, para luego, en un segundo momento, construir un horizonte paradigmático que describa la mediación pedagógica y la pluralidad de saberes como los principios a través de los cuales la IAGen puede convertirse en parte del proceso de aprendizaje.

La mediación pedagógica y la pluralidad del conocimiento son condiciones epistémico-políticas irreductibles que posibilitan cuestionar la automatización y homogeneización del juicio como de la práctica académica. Frente a la unidimensionalidad del cálculo, el docente necesita reintroducir el conflicto, el cuestionamiento y la interpretación; y de cara a la supremacía del universalismo algorítmico, la escuela necesita adoptar una política activa de soberanía cognitiva. Como evidencia de esta posición, se propone una interacción entre la filosofía crítica de la tecnología, la pedagogía emancipadora y las epistemologías del Sur.

El artículo se organiza en tres etapas, primero se discute la racionalidad algorítmica y sus implicaciones para el juicio pedagógico; en segundo lugar, se analiza el epistemicidio digital como una forma de colonialidad del conocimiento en el momento presente; y por último, se propone una lente normativa orientada hacia un paradigma pedagógico de soberanía cognitiva. A partir de esto, el objetivo es demostrar que la IAGen no debería reemplazar la experiencia del pensamiento, sino ser reescrita críticamente dentro de un proyecto educativo humanista y emancipador.

### Coordenadas epistemológicas: crítica, hermenéutica y Sur Global

El enfoque adoptado en este artículo se sitúa en el nexo de tres tradiciones intelectuales que,

aunque divergentes en sus orígenes, comparten la capacidad de interrogar críticamente los instrumentos técnicos actuales: la filosofía crítica de la tecnología, la pedagogía emancipadora y las epistemologías del Sur. Este entrelazamiento no es un intento de lograr una síntesis totalizadora, sino más bien de establecer un marco de lectura situado desde el que se considere la inteligencia artificial generativa no solo como una innovación técnica, sino como un entramado de conocimiento y poder que renegocia las condiciones de producción y comprensión del conocimiento. Desde esta perspectiva, la tecnología no es un método de funcionamiento, sino un texto que debe ser interpretado, contextualizado y sometido a crítica.

En primer lugar, la filosofía crítica de la tecnología, representada por Marcuse (1993), Feenberg (2002, 2008) es el conjunto de mecanismos conceptuales para desnaturalizar la racionalidad técnica inscrita en los sistemas algorítmicos. El concepto de unidimensionalidad de Marcuse nos ayuda a entender cómo dispositivos tecnológicos específicos erradican el conflicto y simplifican la experiencia humana. Mientras que el argumento de Feenberg sobre la mediación política de los artefactos demuestra que toda tecnología sedimenta decisiones axiológicas y consolida estructuras de poder. Desde esta perspectiva, la IAGen no se proyecta como una mejora neutral, sino como un horizonte de significado que, en nombre de la eficiencia, erosiona las perspectivas críticas y establece los límites normativos de lo que es válido pensar.

En segundo lugar, la pedagogía emancipadora, tal como la describen Freire (1968), Giroux (2003) y Biesta (2009), concibe la educación como una actividad ética y política orientada al cultivo de la capacidad de juzgar, la interpretación crítica de la realidad y la apertura al otro. En este contexto, el docente no es un intermediario técnico o un administrador de plataformas; es un punto de contacto esencial cuyo trabajo es interrumpir la inercia del cambio que la racionalidad algorítmica típicamente instaura. Así, la intervención docente es un acto de resistencia contra la asimilación mecánica del significado impuesto por el algoritmo. Para este fin, los resultados de López-Vasco et al. (2025) son especialmente relevantes: a pesar de los últimos regímenes de entrenamiento en IA generativa, los educadores aún ejercen activamente la vigilancia epistémica para determinar la originalidad, fiabilidad y validez ética del contenido producido algorítmicamente.

Esta persistencia del juicio profesional afirma que la alfabetización técnica no funciona para suplantar la capacidad hermenéutica, sino que puede mejorarla, situando al docente como un agente deliberativo y reflexivo en presencia de dispositivos que nos ofrecen una sensación de inmediatez y cierre.

En tercer lugar, las epistemologías del Sur, particularmente las desarrolladas por De Sousa (2014, 2021) y Walsh (2017), postulan el carácter geopolítico del conocimiento, destacando cómo la modernidad occidental ha generado epistemicidios al silenciar o deslegitimar racionalidades no hegemónicas. Este enfoque nos ayuda a entender cómo los sistemas de IA generativa reproducen asimetrías históricas, privilegiando los corpus lingüísticos y las categorías conceptuales del Norte Global, invisibilizando memorias, lenguas y conocimientos que apoyan proyectos comunitarios, ancestrales y locales. Considerar la IA en América Latina, por lo tanto, exige pensar no solo en cómo funciona a nivel técnico, sino en el silencio que crea, las voces que suprime y los mundos que omite de su mapeo cognitivo.

Estas tres tradiciones convergen en una lectura hermenéutica-crítica que analiza la tecnología como texto, la enseñanza como práctica política y el conocimiento como territorios en disputa. La hermenéutica ayuda a dar sentido a los sistemas algorítmicos como aparatos interpretativos que crean un horizonte de significado, al igual que la crítica expone las suposiciones ideológicas que sustentan su pretensión de neutralidad. Usando un punto de vista situado que localiza el contexto del Sur Global, estas herramientas se desplazan hacia una interrogación no solo de los impactos inmediatos de la IA, sino también de las condiciones históricas y estructurales que constituyen su hegemonía cognitiva. Aquí es donde la discusión sobre la IA generativa se mueve del terreno del rendimiento técnico al espacio más profundo de la justicia epistémica.

Dentro de este contexto epistemológico, el diálogo sobre la IA generativa ya no se posiciona en el plano instrumental, sino que se convierte en un cuestionamiento sobre las modalidades de significado que organizan la producción de conocimiento contemporáneo. Si la tecnología debe ser interpretada como texto, la enseñanza como práctica política, el conocimiento como espacios atravesados por la historia, entonces cualquier arquitectura algorítmica requiere

una reflexión crítica sobre su impacto en la experiencia educativa. Por esta razón, para entender la IA generativa, necesitamos partir de las condiciones epistémicas y geopolíticas que la sostienen y luego avanzar hacia los procesos concretos, funcionales y sistémicos de cómo su racionalidad opera en el espacio escolar, configurando cómo piensa, decide y significa. Aquí, la hermenéutica crítica y la teoría social convergen: lo que parece ser eficiencia técnica en realidad genera un cierre interpretativo, impactando en la misma posibilidad del juicio pedagógico. La siguiente sección profundiza esta tensión investigando la unidimensionalidad algorítmica como consecuencia directa de la racionalidad técnica de la inteligencia artificial generativa y sus efectos inmediatos en la mediación docente, proporcionando un análisis situado de las transiciones que conectan el acto educativo.

### **Unidimensionalidad algorítmica y mediación pedagógica**

La crítica de Marcuse (1993) sobre la unidimensionalidad estaba destinada a ser una crítica de los modelos de racionalidad que erradican la negatividad, uniformizan el pensamiento aplanando y homogeneizando ideas, reduciendo la complejidad social a criterios operativos de funcionalidad. En modelos de IAGen, esta racionalidad asume un aspecto algorítmico: las respuestas probabilísticas predicen patrones y, por lo tanto, optimizan las coincidencias lingüísticas, cierran la apertura interpretativa asociada con el juicio humano. Lo que el algoritmo prescribe no es solo información, sino una configuración predecible del mundo que favorece lo conocido y lo estadísticamente dominante. En este sentido, la IAGen no automatiza tareas, sino horizontes de comprensión: evita generar significados nuevos, discordantes, contrahegemónicos o alternativos o la posibilidad de significados contrahegemónicos. De esta manera, la racionalidad algorítmica se convierte en una instancia de cierre epistémico posmoderno.

Desde la perspectiva escolar esta clausura trae profundas implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La capacidad de la IAGen para generar explicaciones, planificar acciones o corregir textos en cuestión de segundos, desplaza al docente como intérprete y mediador del conocimiento. Como escribe Feenberg (2002, 2008), toda tecnología estabiliza ciertos valores

sociales; la IAGen es una instancia en la que una racionalidad de la eficiencia, la inmediatez y la respuesta correcta se ha consolidado. En esta línea, el peligro no es solo que la IA se equivoque, sino que vaya estableciendo en silencio qué es pensar y qué es pedagógicamente relevante. Debemos ser más cuidadosos en este sentido, porque la automatización del juicio pedagógico no simplemente reemplaza al docente, en un sentido funcional sino epistémico, en realidad reemplaza al docente, por una norma implícita de corrección cognitiva que rivaliza con la interpretación humana.

Este hecho ya ha sido evidenciado empíricamente por Solís-Avilés et al. (2025), demostrando que la incorporación de modelos de IAGen en la educación secundaria supone tensiones estructurales en el trabajo docente, que van desde el peligro de delegar en el algoritmo la elaboración de materiales y la evaluación, hasta la aparición de sesgos socioculturales que demandan una mediación crítica permanente. El estudio demuestra que cuando la IAGen se aplica sin una estrategia pedagógica intencional, tiende a homogeneizar tareas, desalinearse con el currículo y simplificar el aprendizaje en reconocimiento automático. Estos descubrimientos validan así la hipótesis teórica de la unidimensionalidad algorítmica al tiempo que demuestran su aplicación en la práctica educativa latinoamericana.

A esta ecuación se suma la histórica advertencia de la pedagogía crítica latinoamericana contra las formas de educación bancaria. Freire (1968) condenó la transferencia unidireccional de conocimiento por reducir al estudiante a un receptor pasivo de material, y por haber negado la problematización del mundo. La IAGen moderniza esta lógica de una manera que opera bajo su propia gramática: el estudiante hace una pregunta, el sistema responde de inmediato, la dificultad formativa que implica confrontar ideas, desarrollar hipótesis, preservar la incertidumbre, se reduce a un consumo inmediato de respuestas. Por su parte, el docente podría verse tentado a delegar la responsabilidad de interpretación, evaluación e incluso desarrollo de actividades a un modelo que pretende agilizar el tiempo pero cuya eficacia depende de convertir la pedagogía en administración técnica. Lo que se pierde no es el conocimiento, sino la experiencia humana del aprendizaje como interpretación, conflicto y formación de significado.

Ante este panorama, la mediación pedagógica se propone como práctica de resistencia teórica. No es negarse a la tecnología, sino suspender el automatismo del sentido a través de la reflexión, la pausa y el conflicto interpretativo. Según Biesta (2009) la educación es valiosa porque coloca al estudiante en un entorno donde la incertidumbre es esencial para el crecimiento y el encuentro con el otro, escenarios que no pueden ser sustituidos por la eficiencia técnica. La mediación docente preserva estas circunstancias contra las demandas implacables de la inmediatez digital. Interpretar, ralentizar, problematizar: estas acciones dan vida a un tiempo humano de juicio, en una era de cálculo.

En el terreno del Sur Global, esta resistencia adquiere un nuevo significado político. La unidimensionalidad algorítmica no es solo un enfoque técnico para cerrar el pensamiento, sino una metodología que tiene el potencial de reafirmar dependencias epistemológicas históricas. Si los modelos de racionalidad pedagógica se diseñan, entrenan y controlan desde geografías cognitivas externas, la automatización del juicio se escribe en una geopolítica que determina qué maneras de pensar son legítimas y cuáles invisibles. En este ámbito la mediación docente no solo interrumpe la función técnica del algoritmo, sino que promueve la autonomía cognitiva y la pluralidad interpretativa de sistemas opresivos que, en nombre de la neutralidad, presentan ciertas formas de entender el mundo.

En suma, la unidimensionalidad algorítmica es un cierre epistemológico y político del pensamiento escolar. La mediación pedagógica no se resiste a la tecnología; la reescribe en un horizonte en el que el juicio, la interpretación y la dificultad continúan ocupando el centro del actuar pedagógico. Donde el algoritmo prescribe el cálculo, la mediación docente reclama el pensamiento humano que permite tal intervención educativa que no renuncia al compromiso que asumió con la emancipación y la soberanía cognitiva.

La mediación pedagógica es capaz de resistir el cierre del juicio que la racionalidad algorítmica ha impuesto, aunque su influencia no solo se extiende al ámbito de la interpretación personal. Donde el profesor reacondiciona la apertura de pensamiento, surge una tensión más intensa: las arquitecturas algorítmicas están reestructurando los propios horizontes del mundo cognitivo, favoreciendo algunas racionalidades y

silenciando otras. La automatización del juicio no solo influye en cómo pensamos, también impacta en lo que se puede pensar. Es este movimiento de restricción del juicio a restricción del mundo, lo que se exige es abrir la reflexión a una dimensión epistemo-política radical. Desde aquí, entonces, no es solo la cuestión de cómo la IAGen condiciona la deliberación sino cómo reescribe la cartografía del conocimiento para devolverlo a un estado de ausencia inscrito en lógicas históricas de exclusión. La siguiente sección continúa esta expansión, considerando el epistemicidio digital como la forma contemporánea de colonialidad del conocimiento en la era algorítmica.

### **Epistemicidio digital y pluralidad de saberes**

Si la unidimensionalidad algorítmica cierra el juicio, entonces el epistemicidio digital cierra el mundo. De Sousa (2014, 2021) define el epistemicidio como la eliminación del conocimiento no hegemónico creado por la difusión histórica de la monocultura occidental. Ahora, en la era de la IAGen, se actualiza algorítmicamente: los modelos entrenados con corpus que hablan predominantemente inglés naturalizan un mapa cognitivo que privilegia las racionalidades del Norte Global y hace invisibles los idiomas, memorias y modos de conocimiento originados en el Sur. Dentro de esta lógica, lo que la IA no ha leído simplemente no está ahí para el sistema. Este fenómeno es denominado por López (2022) como colonialidad algorítmica, indicando que los sesgos en las infraestructuras digitales reproducen jerarquías gnoseológicas existentes, pero ahora están mecanizadas y sancionadas por la apariencia técnica de los modelos.

Walsh (2017) lo aborda, señalando que la universalización epistémica es la manera más hegemónica de colonialidad, ya que no se impone, sino que se disfraza de neutralidad, haciendo pasar por universal una racionalidad localizada del Norte Global. La IAGen replica esta operación al ofrecer sus resultados como objetivos, cuando en realidad consolida una cartografía cognitiva basada en ausencias estructurales: lenguas no codificadas, memorias comunitarias no datafiables, conocimientos indígenas o afrodescendientes no homologables a los criterios formales de indexación. En esta lógica, lo que no puede ser leído por el algoritmo queda fuera del horizonte de sentido, produciendo lo que Walsh llama una colonialidad ontológica: la reducción del mundo a lo que puede ser modelado estadísticamente. En Latinoamérica, esto refuerza desigualdades

históricas al reinstalar jerarquías epistémicas bajo formas técnicas, por lo cual la mediación pedagógica es necesaria para reabrir sentidos y resistir a ese cierre algorítmico del mundo.

## METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe en un enfoque del tipo cualitativo con características de hermenéutico-crítico, dirigido a comprender las implicaciones epistémicas y políticas de la IAGen en el contexto educativo de Latinoamérica. En concordancia con el marco teórico considerado a partir de la filosofía crítica de la tecnología de Marcuse y Feenberg, la pedagogía emancipadora de Freire y las epistemologías del Sur formuladas por De Sousa y Walsh, asumiendo que la tecnología no es artefacto neutral, sino un dispositivo histórico de producción de sentido y poder. Buscando interpretar de manera crítica las racionalidades que la configuran y los efectos que produce en las prácticas pedagógicas y en la cartografía del conocimiento escolar.

El diseño corresponde a un estudio teórico-analítico con apoyo en revisión documental crítica, desarrollado en tres momentos articulados: análisis conceptual de la racionalidad algorítmica, examen crítico de la colonialidad algorítmica y la construcción normativa de un horizonte pedagógico.

Como técnicas de análisis de datos se emplearon: el análisis hermenéutico de textos, al análisis crítico del discurso académico y la articulación comparativa entre la filosofía crítica de la tecnología pedagogía emancipadora y epistemologías del Sur.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta colonialidad digital tiene importantes ramificaciones especialmente en el ámbito educativo latinoamericano. La escuela, cada vez más, se convierte en consumidora de tecnologías, de geografías cognitivas diseñadas en el extranjero, lo que profundiza la dependencia epistemológica. Mogollón-Beltrán (2023) afirma

que la IA, de esta manera, crea una doble función ya que se utiliza sin mediación crítica; generaliza la comprensión tecnocrática del aprendizaje y relega el conocimiento local a la periferia del currículo. En este caso, el conocimiento escolar se conforma a las lógicas del mercado global, en lugar de al requerimiento formativo y cultural de las comunidades.

La respuesta política a este proceso es la pluralidad del conocimiento. La ecología del conocimiento no significa, para De Sousa (2014), romantizar lo local, sino la articulación de conocimientos científicos, ancestrales, populares y comunitarios en relaciones horizontales. En ese sentido, resistir el epistemicidio digital implica validar otras maneras de conocer el mundo, no como folclorismos, sino como racionalidades plenas que necesitan conversar en la escuela. La pluralidad no es un adorno multicultural; es una garantía de que el acto de conocer no puede reducirse al universalismo de los algoritmos. En consonancia con esto, Tovar y Ustaran (2025) afirman que la IA en América Latina debe estar regulada por principios normativos de justicia cognitiva y pluralismo epistémico, donde la construcción, aplicación y evaluación de tecnologías incluyan la participación activa de comunidades locales y sus conocimientos situados.

De esta manera, la escuela latinoamericana puede transformarse en un área de soberanía cognitiva, un espacio a través del cual sabemos que podemos identificar qué conocimiento es importante, útil y pertinente para nuestras comunidades. Esto significa interrogar los corpus que entrenan los sistemas algorítmicos, determinar qué voces están excluidas, fomentar prácticas de traducción intercultural y crear espacios pedagógicos para que los estudiantes confronten la racionalidad técnica con el conocimiento situado. La IAGen ya no es un oráculo; se convierte en un lugar para la lectura crítica.

En resumen, el epistemicidio digital es la dimensión epistémica de la colonialidad algorítmica. Ante él, la diversidad de conocimientos no sólo amplía el mapa cognitivo, sino que redefine la educación hacia un futuro donde la tecnología se someta a la dignidad epistémica de los pueblos. Solo en estos términos puede la IAGen aportar a un proyecto emancipador en vez de profundizar las formas digitales de dependencia cognitiva.

Entender esta arista epistemo-política nos muestra que la lucha por los saberes no es una cuestión periférica, sino el punto donde se juega la posibilidad misma de una educación emancipadora. Si la última sección demostró cómo la colonialidad algorítmica reconfigura los horizontes del mundo cognitivo, la próxima reflexión revela las condiciones normativas que median lo que se necesita para deshacer este cierre y reinscribir la tecnología en un proyecto de autonomía y dignidad cognitivo-cultural. En consecuencia, surge la necesidad de un horizonte propositivo: una pedagogía que pueda articular la mediación docente y el pluralismo epistémico como criterios a través de los cuales interrogar constructivamente la implementación educativa de modelos de IAGen.

## **CONCLUSIONES: hacia una pedagogía de la soberanía cognitiva**

La proliferación de la IAGen en los sistemas educativos no es una mera innovación tecnológica. Su aparición reconfigura las condiciones epistémicas y políticas del pensar, actuando sobre la escuela y sobre el mundo. Por un lado, la unidimensionalidad algorítmica tiene la capacidad de automatizar procesos de evaluación, interpretación y deliberación, favoreciendo tipos de pensamiento orientados hacia el cálculo estadístico a expensas de la reflexión situada. Por el otro, el epistemicidio digital replica la colonialidad del saber a través de corpus de entrenamiento que excluyen lenguas, racionalidades y memorias colectivas no hegemónicas, limitando el horizonte cognitivo de estudiantes y docentes. La IAGen no solo proporciona respuestas: reconstruye quién puede producirlas y cuándo esas respuestas pueden ser válidas.

Ante esta doble clausura, la mediación pedagógica se erige como práctica irreductible. Mediar es mantener abierto un espacio en el que interpretar, dudar, discutir, demorarse no son errores, sino condiciones para aprender a pensar. Donde los modelos generativos ofrecen inmediatez y estandarización, la acción docente restaura la densidad ética del encuentro formativo: formula preguntas, abre espacios de incertidumbre y

reintroduce la experiencia compartida del pensamiento. En el Sur Global esta mediación se convierte en una defensa epistémica ante la creciente dependencia cognitiva que generan los sistemas automatizados.

Al mismo tiempo, la pluralidad del conocimiento forma la base para una política de justicia cognitiva. Abrazar la legitimidad del conocimiento indígena, afrodescendiente, popular y comunitario no es un acto decorativo, sino un método para contrarrestar la monocultura epistémica que sustenta las formas generativas existentes. La escuela latinoamericana no puede aceptar acríticamente esa traducción del mundo generada por el Norte Global: está en la posición de ampliar el mapa cognitivo y reorientar la tecnología desde principios de dignidad, participación y territorialidad. Según Tovar y Ustaran (2025), el pluralismo epistémico debería considerarse un principio normativo para cualquier proyecto de integración tecnológica en la región y garantizará que la IA no funcione como un nuevo régimen de autoridad cognitiva, sino como un instrumento situado y deliberadamente descolonizado.

De esta articulación entre mediación y pluralidad crece el horizonte de la pedagogía de la soberanía cognitiva, que significa la capacidad colectiva de determinar el valor del conocimiento, la naturaleza de la circulación del conocimiento y la ética y política que guían el uso de la tecnología dentro del entorno escolar. La soberanía cognitiva no renuncia a la IA ni la fetichiza: la reinscribe en un proyecto educativo que valora la autonomía, la dignidad epistémica y la emancipación social por encima de todo. Desde este punto de vista, introducimos los siguientes seis principios rectores para guiar la integración crítica de la IAGen en el Sur Global:

1. Mediación pedagógica irremplazable. La relación pedagógica es portadora del lugar del juicio, la interpretación y la diferencia. Ninguna automatización puede sustituir la ética y la hermenéutica del encuentro humano.
2. Pluralismo epistémico. La educación necesita combinar conocimientos científicos, ancestrales y comunitarios en términos de horizontalidad y asegurar una ecología de saberes que desafíe la monocultura algorítmica.

3. Alfabetización algorítmica crítica. Educar no es enseñar a usar IA, sino a leerla críticamente: reconocer sesgos, genealogías, límites y consecuencias políticas de los sistemas generativos.

4. Gobernanza de datos ética y situada. Los datos escolares son narrativas de vidas y subjetividades, no insumos técnicos. Su aplicación requiere protección, consentimiento, autonomía y corresponsabilidad social.

5. Resistencia al solucionismo tecnológico. No todo problema educativo es susceptible de ser resuelto por algoritmos. La educación necesita tiempo, conflicto, incertidumbre, discusión, cosas imposibles de reducir a estadísticas.

6. Prácticas pedagógicas híbridas con sentido crítico. La tecnología ha de enriquecer las posibilidades creativas e interpretativas bajo guía pedagógica, nunca reemplazar la experiencia humana de aprender.

Estos principios resumen la contribución normativa del artículo y delinear cómo la IAGen podría integrarse sin comprometer el acto de pensar juntos. Y de hecho, en una era de automatización cognitiva, la defensa de la soberanía epistémica del Sur Global va más allá de un gesto nostálgico: convertir la IA de mecanismo de encierro a instrumento de reapertura al mundo y de construcción de una educación liberadora.

**Conflicto de intereses:** Los autores declaran no incurrir en ningún conflicto de intereses.

**Contribución de los autores:**

**Autor 1:** Elementos teóricos, análisis, metodología, validación, recursos, escritura inicial y final.

**Autor 2:** Elementos teóricos, análisis, metodología, validación, recursos, escritura inicial y final.

**Autor 3:** Análisis, metodología, curación de datos, validación, escritura inicial y final.

## REFERENCIAS

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-008-9064-9>

De Sousa S., B. (2014). *Más allá del pensamiento abismal: De las líneas globales a una ecología de saberes*. <https://bepe.org.ar/biblioteca/items/show/81>

De Sousa S., B. (2021). *Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf>

Feenberg, A. (2002). *Transforming Technology: A Critical Theory Revisited*. University. <https://academic.oup.com/book/53426>

Feenberg, A. (2008). From critical theory of technology to the rational critique of rationality. *Social Epistemology*, 22(1), 5–28. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02691720701773247>

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Amorrortu Editores. <https://ricaurteestereo.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/henry-giroux-pedagogia-y-polc3adtica-de-la-esperanza-1.pdf>

López, L. M. (2022). Colonialidad algorítmica: Racialización y sexualización mecanizada en el capitalismo digital. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 19(2), 231–239. <https://doi.org/10.5209/tekn.78681>

López-Vasco, F. E., Angulo-Álvarez, M. R., & Sosa-Zúñiga, D. I. (2025). Formación docente en IA generativa: Impacto ético y retos en educación superior. *Alteridad*, 20(2), 166–177. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n2.2025.01>

Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Planeta-Agostini. [https://monoskop.org/images/9/92/Marcuse\\_Herbert\\_El\\_hombre\\_unidimensional.pdf](https://monoskop.org/images/9/92/Marcuse_Herbert_El_hombre_unidimensional.pdf)

Mogollón-Beltrán, M. T. (2023). Inteligencia artificial generativa en la educación superior virtual: Desafíos y percepciones docentes. *Revista Colombiana de Educación*, 97, 1-24. <https://doi.org/10.17227/rce.num97-22440>

Solís-Avilés, E. J., Bravo-Briones, D. B., Solís-Avilés, J. Y., Mera-Medina, E. J., & Moya-Muñoz, L. D. (2025). El impacto de la IA generativa en la labor docente de estudiantes de bachillerato. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3(4), 234–248. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/108>

Tovar, G. y Ustaran, P. (2025). Principios epistémico-normativos para la IA en la educación superior latinoamericana: Una propuesta desde la epistemología psicosocial genética. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6989–7003. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.17419](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17419)

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>