

INTELIGENCIA ARTIFICIAL

en la educación y el trabajo

Enfoques y preguntas para abordar
los mestizajes humano-máquina

Mariana Ferrarelli
(Compiladora)



g r u p o
magro
editores

19

Alfabetizaciones de frontera y memoria histórica. Pensar el pasado con herramientas del futuro

Yamila Goldenstein Jalif

Entre brechas y zonas fronterizas. Una introducción

El ingreso a la universidad constituye un territorio de transición, una “zona fronteriza” (Goldenstein Jalif, 2025) atravesada por desigualdades materiales, simbólicas y culturales persistentes y emergentes que dificultan la permanencia e integración plena de las y los estudiantes a la comunidad académica. En los últimos años, y especialmente desde la pandemia de Covid-19, la educación superior experimentó una virtualización abrupta de sus prácticas académicas. Este cambio ha planteado nuevos desafíos para quienes transitan los primeros tramos de su formación, entre ellos, la adopción de modalidades híbridas que combinan instancias presenciales con el uso intensivo de campus virtuales. Estas nuevas formas de cursada requieren condiciones materiales, habilidades técnicas, y simbólicas propias. Además, en los últimos dos años, se sumó un nuevo fenómeno con la emergencia de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG).

A las dificultades señaladas por diversos autores en relación con el ingreso a la educación superior (Bombini, 2019; Böhm-Carrer y Lucero, 2018; Savio, 2015; Ezcurra, 2003, 2005) se suman nuevas exigencias vinculadas con brechas digitales que impactan de manera diferenciada en la experiencia estudiantil. En el plano material, mientras algunos ingresantes disponen de dispositivos adecuados para el trabajo académico, en ausencia de políticas públicas de acceso a tecnologías,¹ muchos deben recurrir al teléfono celular, lo que representa el mínimo recurso para cumplir con tareas académicas. En el plano simbólico, las competencias requeridas para el trabajo en campus virtuales, y para la lectura y escritura digital condicionan los procesos pedagógicos y las posibilidades de apropiación de saberes. Se trata de brechas digitales que se han revelado como "un nuevo factor de deserción en la educación superior" (Lorenzi, 2024, pg 1).

En tiempos de plataformización, datificación y algoritmización (Rivera-Vargas, Jacovkis, 2024) revisten gran importancia las competencias para buscar información pertinente y confiable, participar de la vida digital de manera autónoma y crítica, y para comprender los sesgos y riesgos del uso de plataformas en un contexto en el que conviven la sobreinformación con la desinformación.

A partir de estos antecedentes y contextos, este capítulo busca compartir una experiencia pedagógica desarrollada en el taller de lectura y escritura del ciclo de ingreso de una universidad nacional del conurbano bonaerense (Argentina)² cuya matrícula incluye mayoritariamente a estudiantes que son la primera generación en acceder a la universidad. La experiencia, centrada en la lectura de textos sobre la construcción de la memoria histórica, integró al trabajo de alfabetización académica, una secuencia de alfabetización informacional

1. Programa Conectar Igualdad (Decreto No 1239/2016).

2. La experiencia fue realizada en el año 2025 en una de las universidades de reciente creación de las denominadas "del Bicentenario".

con el propósito de problematizar y propiciar la reflexión crítica sobre nuestro vínculo con el uso de nuevas herramientas del entorno digital.

Pensar el pasado con herramientas del futuro

Desde el año 2021, en el marco del taller de Lectura y Escritura del Ciclo de Inicio Universitario, se incorporó al programa una secuencia didáctica centrada en la lectura de textos sobre la construcción de la memoria histórica y colectiva. Enmarcando la primera unidad didáctica del taller, que coincide temporalmente con la Semana de la Memoria³, el recorrido didáctico de tres semanas incluye marcos de referencia (como la visita virtual al museo de la memoria, diferentes textos breves y guías de lectura) y la lectura de un texto sobre la construcción de la memoria histórica y colectiva. La secuencia didáctica culmina con una instancia de reflexión grupal y de micro escrituras a partir de la pregunta disparadora: *¿De qué manera los textos que hemos trabajado pueden aportar a la construcción de la memoria histórica?*

En la edición 2025 del taller, a partir de las conversaciones surgidas en las clases, se propuso a los estudiantes de dos comisiones reflexionar sobre el potencial impacto de los nuevos modos de comunicación en redes sociales, y del uso de inteligencia artificial Generativa (IAG) en la construcción colectiva de la memoria histórica⁴. Nos preguntamos: *Si consultamos a las IAG sobre la memoria histórica en relación con los acontecimientos de la época de la última dictadura cívico militar en Argentina, ¿pueden arrojar información que niegue o confunda los acontecimientos históricos?* Esta pregunta dio inicio a una experiencia que consistió en volver sobre las lecturas y las primeras micro escrituras para contraponerlas con información generada por

3. En Argentina, el 24 de marzo se conmemora el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. La memoria histórica también es objeto de diversos abordajes en otros talleres del ingreso y a nivel institucional tiene una importante presencia.

4. La unidad 1 presenta textos sobre la memoria histórica y, a lo largo del programa, se desarrollan contenidos transversales de alfabetización digital e informacional.

herramientas de IAG⁵, y búsquedas en otras fuentes, en particular, en Wikipedia, la enciclopedia libre y colaborativa en línea, cuyas referencias, a diferencia de las IAG son verificables⁶. De este modo, se propiciaron procesos de exploración, contrastación, chequeo de información, y discusión colectiva sobre las posibilidades y restricciones que se presentan al utilizar distintas herramientas tanto para la búsqueda de información como para los procesos de escritura.

Organizados en pequeños grupos, los y las estudiantes utilizaron sus dispositivos móviles para seguir las pautas de la actividad: Consultar en *ChatGPT* o *Copilot* la misma pregunta discutida previamente en clase y acerca de la cual habían realizado sus micro escrituras: *¿De qué manera los textos que hemos trabajado pueden aportar a la construcción de la memoria histórica?* Cada grupo debía registrar las respuestas obtenidas, tomar nota de los comandos u órdenes (*prompts*) utilizadas, así como las modificaciones necesarias para precisar la búsqueda. Al finalizar la exploración, se abrieron los grupos, para compartir los hallazgos con toda la clase y discutir colectivamente sobre la experiencia.

En un tercer momento, se propuso volver a los grupos y realizar una búsqueda adicional, pero esta vez en *Wikipedia*, ingresando: "Memoria histórica en Argentina". También se solicitó registrar las respuestas y observar el funcionamiento de los hipervínculos, la presencia de fuentes citadas y la necesidad (o no) de ajustar los términos de búsqueda. Para cerrar esta primera fase de trabajo, abrimos los grupos y conversamos sobre el breve trabajo realizado. Luego de la conversación colectiva, y como cierre, se compartió en la puesta en común con

5. Como señala Ferrarelli (2024) "Uno de los malentendidos más comunes sobre la IAG, ...es que funcionan como buscadores tradicionales de internet. Aunque estas herramientas pueden generar respuestas a una amplia variedad de preguntas, no operan de la misma manera que un motor de búsqueda como Google, Bing o DuckDuckGo. (p15)

6. Los códigos de programación de Wikipedia son libres, a diferencia de los propios de las IAG que no tienen acceso abierto. Además, las diferentes empresas que son dueñas de las IAG no aclaran los parámetros de entrenamiento de sus algoritmos ni las fuentes que utilizan" (Wikimedia, Universidad Nacional de La Plata, UNESCO, 2024).

la clase un breve informe que recuperaba los aportes y limitaciones de ambas herramientas para la exploración y búsqueda de información, los comandos utilizados y sus resultados. Este breve informe, debían subirlo, durante la semana, a un foro en el aula virtual del taller.

En relación con la búsqueda en *ChatGPT* o *Copilot* se conversó sobre el común malentendido de utilizarlos como buscadores de información para el trabajo académico, entendiendo que en esta experiencia era la intención esa experimentación en el aula. Esta actividad generó un espacio valioso de discusión que problematizó la idea de "neutralidad" de la tecnología y su rol en la construcción y difusión del conocimiento en la sociedad. Muchos estudiantes no habían utilizado nunca herramientas de IAG, lo que constituyó una oportunidad para su exploración y socialización en los grupos. Otros que eran usuarios, a lo largo de la experiencia revisaron sus usos y concepciones. En relación con *Wikipedia*, eran muchos los estudiantes que no habían utilizado la enciclopedia, lo que significó una oportunidad en el mismo sentido.

Al contrastar la búsqueda de información con ambas herramientas algunos primeros señalamientos resaltaron los siguientes aspectos. En primer lugar, las herramientas de IAG respondían sin conocer los textos de referencia y sin citar las fuentes de la respuesta arrojada.

Este tipo de observaciones abrieron paso a nuevas reflexiones sobre las formas en que los estudiantes se posicionan como usuarios y buscadores de información. Se trabajó sobre las funciones de cada herramienta, desandando ideas erróneas sobre los sistemas generativos como *Copilot* o *ChatGPT*, que si bien brindan respuestas a todas la preguntas, no por ello son herramientas adecuadas para la búsqueda de información (Ferrarelli, 2024). Además, se advirtió que los sistemas de inteligencia artificial, incorporan las subjetividades de los equipos que los crean y de los grupos sociales que los financian. (Millone et al, 2022, p.34) La experiencia fue diversa, tanto en la exploración de las herramientas, como en algunos de los resultados obtenidos. Variaron

los comandos utilizados en las IAGs, así como los recorridos realizados a través de la exploración de los hipervínculos en *Wikipedia*.

En relación con la construcción de la memoria histórica, varios grupos encontraron que *Wikipedia* ofrecía referencias concretas a los mismos autores que se habían leído en clase. Este detalle les permitió valorar a *Wikipedia* como "*una fuente más confiable*" ya que les permitía "verificar las fuentes de información."

En el marco de los debates sobre la construcción de la memoria histórica y colectiva, se abordaron algunos de los desafíos actuales que enfrentan las democracias, como la proliferación de noticias falsas en redes sociales, los discursos anticientíficos y las narrativas negacionistas. También se abordaron los riesgos del uso acrítico de las herramientas de IAG, especialmente por su potencial para reproducir o incluso intensificar sesgos sociales e ideológicos. En este marco, se reflexionó sobre "el papel que juega la comunicación en la transmisión de los discursos dominantes y en la configuración de los imaginarios colectivos" vinculados a la memoria histórica y colectiva (Bejines & Gómez Ramírez, 2014). Asimismo, se debatió sobre cómo los espacios digitales de comunicación no solo permiten la expresión de voces disidentes, sino que también facilitan la propagación de narrativas negacionistas y la imposición de versiones alternativas que desafían las construcciones colectivas de la memoria social. En definitiva, si las sociedades se moldean en gran medida a partir de su Memoria, esta también puede construirse, reconstruirse o "destruirse" (Bejines & Gómez Ramírez, 2014) a través de las dinámicas cotidianas y los intercambios sociales.

Algunos estudiantes señalaron que "para evitar sesgos y desinformación no tenemos que confiar en lo primero que vemos en las redes sociales y en la información que arrojan las IAGs". En la misma línea, un grupo sostuvo: "Hay que revisar diferentes fuentes sobre el mismo tema y ver el historial de la persona que publicó la información (como en Wikipedia)". A partir del análisis de las intervenciones realizadas

por los ingresantes, surgieron también interrogantes que invitaron a repensar la propia práctica docente. Durante los intercambios en el aula, ¿todos los aportes provinieron de una reflexión crítica, o algunos intentaron responder a las expectativas de la/el docente? Estas preguntas nos conducen a revisar el carácter del trabajo pedagógico (Mercer, 1997) y a reflexionar: ¿Cómo habilitar la participación genuina del estudiantado en la construcción colectiva y guiada del conocimiento? ¿Es posible crear espacios de sentido que integren realmente las voces y perspectivas de las y los estudiantes? Tal vez este sea aún uno de los desafíos fundamentales de nuestra tarea educativa.

Entre lo inteligente y lo emergente

La actividad, como se anticipó, culminó con la entrega de los breves informes en un foro que se habilitó en el aula virtual. Sin embargo, la revisión de los textos entregados representó un nuevo desafío en la experiencia pedagógica, ya que expuso mecanismos que remiten a las tensiones planteadas en los párrafos anteriores y que advierten sobre la participación genuina del estudiantado y la necesidad de mantener una postura reflexiva desde la docencia.

Las producciones grupales presentadas en el aula virtual contrastaban con algunos de los manuscritos entregados luego de la lectura de textos sobre la memoria histórica. La redacción sugería el posible uso de herramientas de IAG, algo que, en el marco del taller no está permitido. Por ello, lejos de comprobar o sancionar la situación emergente, ésta se transformó en una oportunidad pedagógica. Valía la pena tomar una clase más para llevar estos interrogantes al grupo. Lo que siguió, fue especialmente valioso para el trabajo específico del taller de lectura y escritura, y la tarea de análisis que realizó cada estudiante al comparar las producciones, permitió identificar las particularidades de cada una de ellas, advirtiendo en algunos casos dificultades en la propia escritura y en otros, formulaciones "típicas" de los tex-

tos generados por *chatbots*. Esta actividad, sin dudas, constituyó una oportunidad para trabajar en clase sobre la importancia de distinguir entre qué problemas es bueno resolver rápidamente con IA y qué problemas es más valioso resolver por sí mismos, tema que Thorpe (2025) señala como una de las dificultades en tiempos de IAG.

En este sentido, algunos autores (Monett & Paquet, 2024) refieren al problema de la “descapacitación” (p.4) de los estudiantes respecto del uso crítico de la información por utilizar IA para completar tareas y facilitar la aprobación, que se lleva a cabo a costa de aprender saberes fundamentales para su formación. Dentro de estos saberes, interesó recuperar en el contexto del taller la importancia de la voz propia, y la función epistémica de la escritura, siendo por ello una práctica indispensable en todo proceso de formación académica. En palabras de Rosenzweig (2023 p.4) “Si recurrimos a la IA para escribir, tampoco estaremos ejerciendo el pensamiento. [...] si dejamos de valorar el hecho de escribir por nosotros mismos [...] podríamos llegar al punto en que ya no sepamos cómo pensar por nuestra cuenta”. La escritura personal es uno de los mayores desafíos que encontramos en las aulas de la universidad y que nos convoca como docentes no solo a capacitarnos⁷ en el uso de las nuevas herramientas sino también a mantener una actitud abierta y reflexiva para poder responder a los nuevos retos en el aula.

La exploración en el aula: voces, hallazgos y nuevas preguntas

La experiencia compartida en este capítulo es muy reciente pero abre nuevos interrogantes para futuras exploraciones pedagógicas. El ingreso a la universidad se presenta como una “zona fronteriza”, que requiere de nuevos alfabetismos que incluyen habilidades que

7. Según un estudio regional reciente (Wikimedia, 2024) la mitad de los docentes consultados señaló no utilizar IAG en el aula y una falta de conocimiento en este tema.

no se desarrollan en interacciones informales con la tecnología, ni en la escuela media. Aprender leer entre líneas, extraer la información implícita de un texto, comparar diferentes textos, interpretar ideas y frases a partir de la propia experiencia, aprender a indagar, y buscar información en fuentes confiables, chequearlas y validarlas, requiere de habilidades de lectura comprensiva y crítica. Asimismo, para desarrollar la función epistémica de la escritura se necesita dejar de lado el uso o asistencia de las herramientas de IAG (que pueden servir en otras instancias) para atravesar procesos formativos clave que permitan desarrollar el pensamiento crítico.

En síntesis, la etapa del ingreso se presenta como una oportunidad para la alfabetización académica a la vez que una instancia para fortalecer las competencias necesarias para participar de la vida digital de manera autónoma y crítica. En tiempos acelerados por la IA, resulta indispensable formar sujetos capaces de discernir cuándo y cómo utilizar herramientas generativas, comprendiendo los sesgos y riesgos inherentes en un entorno caracterizado por la sobreinformación y la desinformación. En palabras de Chartier (2025) "la práctica educativa debe considerar la tecnología digital no sólo como una herramienta para la enseñanza, sino también como objeto de enseñanza, mostrando tanto sus magníficas posibilidades como sus peligros y perversiones (p.5)."

En este escenario, la alfabetización académica e informacional puede pensarse en clave de "alfabetizaciones de frontera" (Goldenshtein Jalif, 2025), debido a que las y los ingresantes atraviesan un proceso de "aculturación" gradual signado por tensiones similares a las que enfrentan quienes emigran y deben aprender una nueva lengua (Cassany y Ayala, 2008). En este marco, la docencia en el ingreso a la universidad, cuando se reconoce a sí misma en ese cruce fronterizo, habilita la participación estudiantil genuina, incorporando sus voces y perspectivas. Son tiempos que nos desafían a explorar nuevas pedagogías que aseguren un acceso no solo equitativo, sino también

inteligente, crítico y situado a las herramientas necesarias para habitar de forma significativa la cultura digital.

Bibliografía

- Almeida, A. (2025, enero 11). Roger Chartier: *La impaciencia de la lectura digital se asocia a la falta de cuestionamiento de la veracidad del contenido*. *Interferencia*. <https://interferencia.cl/articulos/roger-chartier-la-impaciencia-de-la-lectura-digital-se-asocia-la-falta-de-cuestionamiento>
- Benvegnú, M. A., & Goldenstein Jalif, Y. (2025). *El ingreso a la universidad, miradas y experiencias*. *Revista UNIPE*, (4), 71–100. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/article/view/348/349>
- Bejines Baquero, V., & Gómez Ramírez, L. (2014). *Memoria histórica y comunicación: estrategias de comunicación con respecto a la memoria histórica en España y Serbia*
- Böhm-Carrer, F. y Lucero, A. (2018). La alfabetización universitaria y el contacto con las fuentes de información, claves para el aprendizaje en la universidad. *Revista Educare*, 22(2), 259-285. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194156028015/html/index.html>
- Bombini, G. (2019). Desafíos para una escritura académica en contexto. *Álabe* 19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6945633>
- Cassany, D. & Ayala, G. (2008). *Nativos e inmigrantes digitales en la escuela*. Universitat Pompeu Fabra.
- Ezcurra, A. M. (2003). *Principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Perfiles Educativos*, 27(107),

118-133. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000300006&script=sci_abstract

Ferrarelli, M. (2024). *Inteligencia artificial y educación: Insumos para su abordaje desde Iberoamérica*, OEI.

Goldenstein Jalif, Y. (2025). *Políticas públicas para acompañar la ampliación del acceso al nivel superior: la alfabetización académica en universidades del bicentenario*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Buenos Aires.

Lorenzi, G. (2024). Deserción en la educación superior Argentina. Las competencias digitales como nuevo desafío para la inclusión. *Revista De Ciencia Tecnología E Innovación*, 22(30), 269-278.

Mercer, N (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Paidós.

Monett, D., & Paquet, G. (2024). *The commodification of education and the (generative) AI-induced scam-like culture*. *Educación y sociedad rusas*, 55(5), 75–90.

Rivera-Vargas, P., & Jacovkis, J. (2024). *Plataformas digitales y corporaciones tecnológicas en la escuela. Una mirada desde los derechos de la infancia*. Octaedro.

Savio, D. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, [en línea] 15(2), p. 233-259. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032015000200010&script=sci_abstract&tlng=es

Thorpe J. (2025) El verdadero riesgo de la IA generativa es una crisis de conocimiento. Wonkhe. <https://wonkhe.com/blogs/the-real-risk-of-generative-ai-is-a-crisis-of-knowledge/>