IXTLI – Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, vol. 13, no. 26, 145- 161, 2026

Ecologías de la interpretación y alfabetización hermenéutica ante la IA

Ángel Ernesto Jiménez Bernardino

Universidad de Guadalajara (angel.jimenez@cucea.udg.mx)
https://orcid.org/0000-0003-4537-2070

Recibido: 27/07/2026 / Aceptado: 16/10/2026 / Publicado: 20/11/2026

Para citar este artículo:

Jiménez Bernardino, A. E. (2026). Ecologías de la interpretación y alfabetización hermenéutica ante la IA. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 13*(26), 145-161
https://doi.org/10.63314/HODS1795

Resumen

La inteligencia artificial generativa modifica la producción y circulación de textos, imágenes, explicaciones y argumentos, pero su presencia en la educación no plantea únicamente un problema de acceso, verificación o dominio técnico. También obliga a revisar cómo se construyen, reconocen y discuten los significados cuando una parte de los materiales disponibles ya no procede de una experiencia humana identificable. Desde una orientación hermenéutico-crítica, este artículo recupera aportaciones de la hermenéutica filosófica, la filosofía de la tecnología, la teoría de la complejidad y la filosofía de la educación para analizar esta transformación. Se desarrollan dos conceptos. Las ecologías de la interpretación nombran las relaciones culturales, institucionales, tecnológicas y educativas mediante las cuales ciertas explicaciones adquieren presencia, autoridad y reconocimiento, mientras otras permanecen fragmentadas, son descritas desde posiciones externas o quedan fuera de la discusión. La alfabetización hermenéutica se entiende como la formación del juicio necesaria para contextualizar respuestas, reconstruir sus razones, reconocer sus supuestos y ausencias, contrastarlas con otras perspectivas y decidir qué valor tienen. El análisis muestra que la abundancia de contenidos puede convivir con la simplificación del debate, la fragmentación de la experiencia y la reproducción de desigualdades representacionales. Por ello, educar ante la inteligencia artificial no consiste solo en formar usuarios eficientes, sino en fortalecer comunidades capaces de interpretar, sostener desacuerdos, reconocer voces excluidas y responder por los significados que aceptan o ponen nuevamente en circulación dentro de la vida educativa y pública.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa; ecologías de la interpretación; alfabetización hermenéutica; filosofía de la educación; justicia representacional

CC BY NC SA

Ecologias da interpretação e alfabetização hermenêutica diante da IA

Resumo

A inteligência artificial generativa modifica a produção e a circulação de textos, imagens, explicações e argumentos, mas sua presença na educação não apresenta apenas um problema de acesso, verificação ou domínio técnico. Também exige revisar como os significados são construídos, reconhecidos e discutidos quando parte dos materiais disponíveis já não procede de uma experiência humana identificável. A partir de uma orientação hermenêutico-crítica, este artigo retoma contribuições da hermenêutica filosófica, da filosofia da tecnologia, da teoria da complexidade e da filosofia da educação para analisar essa transformação. Dois conceitos são desenvolvidos. As ecologias da interpretação designam as relações culturais, institucionais, tecnológicas e educativas por meio das quais algumas explicações adquirem presença, autoridade e reconhecimento, enquanto outras permanecem fragmentadas, são descritas a partir de posições externas ou ficam fora da discussão. A alfabetização hermenêutica é entendida como a formação do juízo necessária para contextualizar respostas, reconstruir suas razões, reconhecer seus pressupostos e ausências, contrastá-las com outras perspectivas e decidir que valor possuem. A análise mostra que a abundância de conteúdos pode conviver com a simplificação do debate, a fragmentação da experiência e a reprodução de desigualdades representacionais. Por isso, educar diante da inteligência artificial não consiste apenas em formar usuários eficientes, mas em fortalecer comunidades capazes de interpretar, sustentar desacordos, reconhecer vozes excluídas e responder pelos significados que aceitam ou recolocam em circulação na vida educativa e pública.

Palavras-chave: inteligência artificial generativa; ecologias da interpretação; alfabetização hermenêutica; filosofia da educação; justiça representacional

Ecologies of Interpretation and Hermeneutic Literacy in the Age of AI

Abstract

Generative artificial intelligence is transforming the production and circulation of texts, images, explanations, and arguments, yet its presence in education raises more than a problem of access, verification, or technical mastery. It also requires reconsidering how meanings are constructed, recognized, and discussed when part of the available material no longer comes from an identifiable human experience. From a hermeneutic-critical perspective, this article draws on philosophical hermeneutics, philosophy of technology, complexity theory, and philosophy of education to examine this transformation. Two concepts are developed. Ecologies of interpretation refer to the cultural, institutional, technological, and educational relations through which some explanations gain presence, authority, and recognition, while others remain fragmented, are described from external positions, or are excluded from discussion. Hermeneutic literacy is understood as the formation of judgment required to contextualize responses, reconstruct their reasons, identify their assumptions and absences, compare them with other perspectives, and decide what value they deserve. The analysis shows that an abundance of content can coexist with the simplification of debate, the fragmentation of experience, and the reproduction of representational inequalities. Therefore, education in the age of artificial intelligence involves more than training efficient users; it also requires strengthening communities capable of interpreting, sustaining disagreement, recognizing excluded voices, and taking responsibility for the meanings they accept or circulate anew within educational and public life.

Keywords: generative artificial intelligence; ecologies of interpretation; hermeneutic literacy; philosophy of education; representational justice

1. Introducción

Las inteligencias artificiales generativas han colocado de nuevo en la discusión problemas relacionados con la verdad, la creatividad, la autoría, la desinformación y el trabajo intelectual, pero en educación aparece una preocupación distinta: ya no basta con preguntar si una respuesta es correcta, falsa o sesgada, también hace falta saber qué formación requieren las personas para comprender y juzgar significados que no proceden de manera directa de una experiencia humana reconocible.

Estos sistemas escriben, resumen, traducen, producen imágenes y construyen argumentos sin participar en la experiencia del mundo ni comprender, en sentido hermenéutico, aquello que expresan. Sus producciones, sin embargo, pasan de inmediato a tareas escolares, informes, conversaciones y debates públicos, por eso el problema comienza cuando se reciben como explicaciones, se utilizan para tomar decisiones o se incorporan a la manera de comprender una situación.

Durante mucho tiempo, una parte importante del esfuerzo educativo estuvo dirigida a ampliar el acceso al conocimiento mediante la alfabetización, las bibliotecas, las universidades y, más tarde, las tecnologías digitales. Esa tarea conserva su importancia, pero encontrar una respuesta puede tomar ahora unos segundos, mientras comprenderla exige todavía reconstruir sus razones, reconocer las categorías que la organizan y advertir qué experiencias quedaron fuera.

Una explicación bien redactada puede parecer suficiente sin serlo, porque el orden de las frases puede convencer antes que la calidad de los argumentos y una síntesis puede borrar los desacuerdos que daban sentido a la discusión. La dificultad no aparece solo cuando la inteligencia artificial se equivoca, sino cuando ofrece una formulación plausible que parece cerrar el problema antes de que haya sido comprendido. Por lo anterior, verificar datos y aprender a utilizar una herramienta resuelve apenas una parte de la tarea educativa, pues también hace falta examinar qué ocurre cuando una interpretación comienza a circular como si describiera de manera suficiente la realidad.

La tradición hermenéutica ofrece elementos para pensar este cambio. Gadamer (1960/1999) mostró que toda comprensión ocurre desde una historia y un horizonte de sentido, mientras Ricoeur (1986/2002) explicó que los significados permanecen abiertos porque se forman mediante procesos de interpretación y apropiación. Comprender nunca ha consistido en recibir información de manera pasiva, sino en situarla, relacionarla con otros conocimientos y ponerla a prueba frente a experiencias distintas.

Es así que conviene observar las relaciones culturales, institucionales, tecnológicas y educativas donde los significados adquieren presencia y autoridad. El concepto de ecologías de la interpretación nombra ese conjunto de relaciones, porque la comprensión no ocurre dentro de una conciencia aislada, sino mediante lenguajes, instituciones, comunidades y tecnologías que orientan aquello que una sociedad considera válido, discutible o digno de atención.

Así surge la pregunta por la formación necesaria para participar en esas relaciones sin delegar el juicio. La alfabetización hermenéutica reúne las capacidades para contextualizar, reconstruir argumentos, contrastar perspectivas y responder por las interpretaciones que se aceptan o se ponen en circulación. La expansión de la inteligencia artificial generativa vuelve más necesaria esta formación, porque producir una explicación no equivale a comprender aquello que se explica.

El texto presenta una reflexión hermenéutico-crítica que relaciona aportaciones filosóficas sobre la comprensión, la mediación tecnológica y la formación humana con investigaciones recientes sobre representación cultural y usos educativos de la inteligencia artificial generativa. Los estudios permiten examinar problemas concretos y delimitar el alcance de las afirmaciones sobre estos sistemas. Se desarrollan los conceptos de ecologías de la interpretación y alfabetización hermenéutica, de los que se desprenden orientaciones para la práctica educativa.

2. Comprender siempre fue interpretar

Mucho antes de la inteligencia artificial, la filosofía había mostrado que comprender exige algo más que recibir información, porque las personas no se relacionan con el mundo como si este apareciera de manera directa y transparente. Lo que llega a tener sentido pasa por el lenguaje, la historia y las formas culturales con las que aprendemos a reconocerlo; nadie interpreta desde una mirada vacía.

Gadamer (1960/1999) explicó que toda comprensión ocurre dentro de tradiciones anteriores al individuo y que los prejuicios, entendidos como anticipaciones históricas de sentido y no solo como errores, forman parte de nuestra relación con la realidad. Interpretar supone confrontar esas ideas previas con nuevas experiencias y aceptar que también pueden modificarse, porque el sentido no se encuentra por completo en quien observa ni en aquello que intenta comprender, sino en la relación que se construye entre ambos dentro de un mundo histórico compartido.

Los textos permiten comprender la experiencia más allá de las circunstancias en que fueron escritos. Su interpretación implica una relación entre el mundo que propone la obra y la situación del lector, quien también puede revisar su propia comprensión al apropiarse de ella (Ricoeur, 1986/2002). Los hechos no aparecen primero como realidades terminadas que después reciben una explicación, sino que se vuelven comprensibles mediante categorías y formas de nombrar construidas a lo largo del tiempo; es así que un mismo acontecimiento puede admitir lecturas distintas, sin que todas tengan el mismo fundamento ni queden fuera de una discusión razonada.

La educación participa en ese trabajo porque formar implica reconocer desde dónde se interpreta, revisar las categorías disponibles y explicar por qué una lectura resulta más sólida que otra. Para ello hacen falta espacios donde los argumentos puedan compararse y las primeras impresiones sean revisadas, pues la pluralidad no debilita la búsqueda de verdad,

sino que la vuelve más exigente al obligar a considerar otras experiencias y justificar las propias razones.

Las condiciones de la interpretación tampoco dependen solo de las personas. Los medios intervienen en la comunicación y en la organización de la experiencia social (McLuhan, 1996), mientras los soportes técnicos participan en la memoria y en la transmisión cultural (Stiegler, 1998). Estas aportaciones permiten preguntar cómo la inteligencia artificial generativa modifica las condiciones en que una comunidad recupera conocimientos y los utiliza para elaborar explicaciones. En este artículo, esa pregunta orienta el examen de las relaciones entre tecnologías e interpretación.

Por lo revisado, la educación necesita mirar más allá del contenido aislado y atender las relaciones sociales, culturales, institucionales y tecnológicas que intervienen en su producción y circulación.

3. De la abundancia de información a la saturación simbólica

Las sociedades actuales producen y hacen circular una cantidad de contenidos difícil de comparar con otras etapas históricas. La digitalización, las plataformas y la inteligencia artificial han multiplicado textos, imágenes, videos y explicaciones, pero el cambio no se encuentra solo en el volumen, porque también modifica la manera en que las personas deciden qué atender, cómo relacionan lo que reciben y con qué criterios construyen una lectura de lo que ocurre.

Hablar solo de sobrecarga informativa no describe por completo esta situación, ya que lo que circula no son datos aislados, sino representaciones que buscan atención, reconocimiento y autoridad. La saturación simbólica nombra esa acumulación de textos, imágenes, argumentos y relatos que se suceden con tal rapidez que puede volverse menos clara la diferencia entre una explicación fundada, una opinión apresurada y una formulación convincente. La dificultad consiste en decidir qué contenidos requieren un examen detenido y con qué criterios conviene seleccionarlos, compararlos y discutirlos.

Esta transformación comenzó antes de la inteligencia artificial. Floridi (2014) mostró que la infosfera modifica la relación de las personas con los espacios informativos donde transcurre parte de la vida social, mientras Buckingham (2003) señaló que los medios no transportan contenidos de manera neutral, porque también influyen en las formas de percibir y participar. Es así que aprender a utilizar una plataforma no equivale a reconocer qué contenidos favorece, qué atención promueve o qué experiencias deja en segundo plano.

Stiegler (1998) añadió que, cuando una sociedad deposita fuera de sí parte del registro y la transmisión de su saber, también cambia su relación con la memoria y la formación del juicio. Desde el problema que aquí se examina, la inteligencia artificial introduce una exigencia adicional al facilitar la producción de explicaciones, resúmenes y argumentos. La rapidez con que estos materiales pueden obtenerse no asegura que existan condiciones suficientes para examinarlos y discutirlos.

Por lo anterior, la abundancia puede convivir con la simplificación del debate y la fragmentación de la experiencia. La saturación simbólica no describe solamente un exceso de información, sino la dificultad para construir sentidos compartidos entre representaciones que circulan y compiten con rapidez.

McLuhan (1996) mostró que los medios modifican los ritmos de atención, las formas de autoridad y la organización de la experiencia, mientras Morin (1999) advirtió que el crecimiento de los conocimientos especializados puede producir una comprensión fragmentada. Se sabe más sobre campos separados, pero no siempre se reconocen las relaciones entre problemas que en la vida social permanecen unidos, y la inteligencia artificial reúne ambas dificultades porque acelera la producción de respuestas y combina materiales diferentes bajo una misma voz.

La formación del juicio requiere espacios de aprendizaje compartido, porque escuelas, universidades, medios, comunidades científicas y tradiciones culturales muestran lo que requiere confianza, cómo se discute una afirmación y por qué algunas voces adquieren autoridad, aunque también pueden reproducir exclusiones y dejar fuera determinadas experiencias.

El dominio técnico de las herramientas no agota la formación necesaria para examinar sus respuestas. La propuesta de este artículo concentra la atención en las condiciones desde las que se interpreta y en las razones por las que una explicación adquiere autoridad. El problema ya no puede reducirse a la cantidad de información disponible, sino a las condiciones bajo las cuales una sociedad construye sentido entre explicaciones abundantes, conocimientos fragmentados y voces que no tienen las mismas posibilidades de ser escuchadas. Ahí comienza la necesidad de pensar las ecologías de la interpretación.

4. Pensar la interpretación como una ecología

Bateson (1972/1987) mostró que las ideas, las creencias y la comunicación forman parte de sistemas donde una modificación altera otras relaciones, mientras Morin (1999) insistió en vincular aquello que el conocimiento especializado presenta por separado. Ninguna interpretación comienza únicamente en la conciencia individual, porque las personas comprenden mediante lenguajes, categorías y formas de nombrar construidas antes de su propia experiencia.

Estas relaciones permiten precisar el sentido de la perspectiva ecológica: las posibilidades de comprender dependen tanto de los recursos interpretativos de las personas como de las condiciones en que encuentran, comparan y discuten explicaciones. La pregunta educativa consiste en examinar cómo participan las tecnologías y las instituciones en esas condiciones y qué oportunidades ofrecen para revisar los significados que adquieren autoridad.

La circulación de muchas interpretaciones no garantiza una comprensión más amplia, porque hacen falta espacios donde las explicaciones puedan compararse, discutir sus razones y revisar aquello que dejan fuera. El desacuerdo puede contribuir a corregir categorías,

reconocer otras experiencias y evitar que una sola lectura cierre la discusión; es así que la calidad de estas ecologías depende menos de alcanzar acuerdos permanentes que de la posibilidad de examinar las diferencias sin excluir de antemano ciertas voces.

4.1. Desigualdades en los espacios digitales

Bourdieu (1997) mostró que la autoridad simbólica depende de relaciones de reconocimiento y poder. En los espacios digitales, algunas voces tienen mejores condiciones para circular, ser citadas y convertirse en referencia, mientras otras aparecen de manera limitada o permanecen ausentes. Al examinar las respuestas generadas, interesa preguntar qué voces aparecen, cuáles quedan fuera y qué criterios permiten valorar su representación.

Fraser (2008) señaló que la existencia de muchas voces pierde alcance cuando algunas carecen de posibilidades reales para intervenir en la definición de los asuntos comunes, mientras Taylor (1993) explicó que el reconocimiento influye en la manera en que las personas y las comunidades se comprenden y son comprendidas. Por eso una respuesta puede parecer plural y equilibrada, aunque repita las interpretaciones con mayor presencia y deje fuera experiencias menos documentadas.

La multiplicación de contenidos tampoco asegura una discusión más rica, porque puede ampliar las posibilidades de expresión y, al mismo tiempo, fragmentar la conversación, reducir los tiempos de atención y debilitar los criterios compartidos. El problema aparece cuando la visibilidad ocupa el lugar de la validez o cuando la repetición convierte una representación en la más reconocible; interpretar exige entonces preguntar por qué algunas explicaciones aparecen con mayor fuerza y qué condiciones sostienen esa ventaja.

5. Ecologías de la interpretación, pluralidad cultural y justicia representacional

No todas las voces llegan a la discusión pública con la misma fuerza, porque algunas lenguas, memorias y formas de vida tienen una presencia amplia en instituciones, medios y espacios digitales, mientras otras aparecen de manera fragmentaria, son explicadas mediante categorías ajenas o quedan reducidas a unas cuantas imágenes repetidas. Esta desigualdad es anterior a la inteligencia artificial: las instituciones educativas, los campos científicos, los archivos y los medios han establecido durante mucho tiempo jerarquías entre conocimientos y maneras de nombrar el mundo, y los sistemas generativos trabajan con materiales producidos dentro de esas diferencias.

La diversidad de lenguas en las que un sistema generativo puede responder no es garantía de una representación adecuada de las culturas relacionadas con ellas. Una investigación sobre distintos modelos de lenguaje identificó una presencia predominante de referentes culturales anglófonos, incluso en respuestas a consultas formuladas en otros idiomas. Aunque sus resultados corresponden a los modelos y las tareas examinados, permiten

cuestionar la equivalencia entre capacidad multilingüe y pluralidad cultural (Wang et al., 2024). Esta desigualdad tampoco debe considerarse invariable. Un estudio que ajustó modelos mediante asociaciones de palabras de hablantes de inglés y mandarín encontró mejoras en su correspondencia con los referentes culturales y las respuestas sobre valores utilizados en la evaluación. Sin embargo, los autores advierten que su comparación entre Estados Unidos y China puede ocultar diferencias internas y que sus resultados no pueden generalizarse sin más a otras lenguas y culturas (Liu et al., 2026).

Desde un enfoque filosófico, es posible problematizar las condiciones bajo las cuales ciertas interpretaciones adquieren mayor presencia y autoridad. El desarrollo y funcionamiento de la inteligencia artificial involucran actores, instituciones y decisiones atravesadas por relaciones de poder que influyen en los conocimientos y resultados que producen estos sistemas (Ricaurte Quijano, 2025). En el problema que aquí se examina, esta perspectiva permite preguntar quiénes intervienen en esas decisiones y qué voces adquieren presencia y reconocimiento. Por su parte, el análisis de la injusticia epistémica muestra cómo la reproducción de sesgos de género mediante la inteligencia artificial puede mantener desigualdades y formas de exclusión bajo una apariencia de objetividad y neutralidad (Perdomo Reyes, 2024). Desde las ecologías de la interpretación propuestas en este artículo, la justicia representacional exige atender tanto a las voces presentes en las respuestas como a las condiciones que favorecen su selección, circulación y legitimación.

Los resultados sobre predominio cultural plantean una pregunta adicional para la interpretación: qué ocurre cuando una respuesta se acepta como una descripción suficiente de una comunidad sin contrastarla con sus propias producciones y experiencias. Desde la perspectiva de este artículo, el riesgo consiste en atribuir alcance general a una representación parcial. Por ello, además de identificar qué referentes aparecen en una respuesta, interesa examinar con qué razones se consideran adecuados para comprender a quienes se describe.

Por lo anterior, la pluralidad cultural no consiste en reunir diferencias para mostrarlas por separado. Cada tradición conserva formas de nombrar la experiencia, discutir sus problemas y orientar la acción, de modo que cuando esas diferencias pierden presencia no solo resultan afectados los grupos menos representados, también se reducen los recursos con los que la conversación común puede revisar sus certezas y considerar otras respuestas.

La justicia representacional nombra la dimensión ética y política de este problema, aunque no constituye un tercer concepto central, sino una exigencia dentro de las ecologías de la interpretación. Se refiere a las condiciones que permiten a una comunidad participar en la manera en que es narrada, conservar sus memorias e intervenir en las categorías utilizadas para comprenderla, porque el acceso a los medios digitales ayuda, pero no garantiza esa participación: una comunidad puede estar presente en internet y continuar siendo descrita casi siempre por voces externas.

La inteligencia artificial vuelve menos visible esa diferencia de procedencia al reunir materiales dispersos bajo una redacción uniforme, pues puede borrar las marcas que permitirían reconocer quién produjo cada representación y desde qué posición. Una

respuesta puede parecer plural porque incluye referencias diversas, aunque esas voces no tengan el mismo peso ni hayan sido producidas en condiciones semejantes; es así que la continuidad del texto puede ocultar desigualdades de autoridad y memoria.

También las ausencias tienen una historia, porque muestran qué comunidades encontraron mayores obstáculos para producir archivos, ingresar en instituciones, publicar en lenguas dominantes o participar en la memoria pública. Cuando una respuesta reproduce esas ausencias como si describiera el mundo de manera completa, la desigualdad de los registros se convierte en desigualdad de representación. La inteligencia artificial no origina ese proceso, pero puede prolongarlo al reorganizar los materiales disponibles sin mostrar las condiciones en que fueron producidos.

Esto no significa tratar las culturas como realidades inmóviles, porque las tradiciones cambian cuando sus integrantes las discuten, reinterpretan y relacionan con nuevas experiencias. La cuestión está en saber quién puede intervenir en esas transformaciones y quién queda reducido a objeto de explicaciones ajenas; por eso la justicia representacional no busca fijar una versión única de cada comunidad, sino permitir que quienes forman parte de ella participen en la disputa por su significado.

6. Alfabetización hermenéutica

La alfabetización hermenéutica propuesta en este artículo comparte con las alfabetizaciones digital, mediática e informacional la preocupación por una relación crítica con los contenidos. Su diferencia reside en el énfasis que concede a las condiciones de la comprensión. Además de examinar la confiabilidad de una fuente o las formas de producción de un mensaje, interesa reconocer desde qué experiencias, categorías y tradiciones se construye una explicación, qué interpretaciones deja fuera y qué consecuencias tiene aceptarla. No se plantea como una etapa que sustituya a las otras alfabetizaciones, sino como una orientación formativa que profundiza en el juicio interpretativo y en la responsabilidad frente a los significados que se aceptan y circulan.

Gadamer (1960/1999) mostró que toda comprensión parte de experiencias, lenguajes y tradiciones que orientan lo que una persona alcanza a reconocer. La comprensión de un texto puede ampliarse cuando su lectura lo relaciona con nuevas situaciones y preguntas (Ricoeur, 1986/2002). Estas ideas tienen una importancia educativa directa, porque contextualizar una explicación, reconocer desde dónde fue construida y examinar lo que deja fuera ya no son tareas exclusivas de la investigación.

La formación del juicio también puede examinarse desde la perspectiva de Arendt (1996), quien, en sus reflexiones sobre la brecha *entre el pasado y el futuro*, recupera la tercera *Crítica* kantiana para caracterizar al juicio no como la mera aplicación de reglas deductivas, sino como la facultad política de juzgar lo particular en su singularidad sin subsumirlo bajo un concepto dado. Para Arendt, la validez del juicio político depende esencialmente del "pensamiento representativo": la capacidad de pensar en el lugar de cualquier otro y considerar los múltiples puntos de vista presentes en el mundo común. Ante la proliferación

de respuestas automatizadas por la inteligencia artificial, esta dimensión del juicio adquiere una urgencia crítica: evita que la fluidez sintáctica de los modelos algorítmicos sea tomada como un falso criterio de validez y sostiene la necesidad imperativa de deliberar desde la irreductible pluralidad de las experiencias humanas.

Distinguir lo verdadero de lo falso continúa siendo indispensable, aunque muchas dificultades comienzan antes, en la manera de formular la pregunta, en las categorías elegidas para responderla o en la rapidez con la que una explicación llega a parecer completa.

Esta formación no busca establecer el significado correcto de cada texto, porque la interpretación ocurre entre personas con experiencias distintas y dentro de instituciones donde unas voces cuentan con mayor reconocimiento que otras. Formar el juicio tampoco significa tratar todas las lecturas como equivalentes, sino aprender a distinguir sus fundamentos, sus límites y sus consecuencias.

La alfabetización se ha ampliado conforme cambiaron los medios y las formas de participación. A la lectura y la escritura se sumaron las dimensiones mediática, informacional y digital; ahora, los sistemas generativos producen materiales cuya procedencia no siempre puede reconocerse y los presentan bajo una voz uniforme, aunque reúnan registros construidos desde posiciones diferentes. Lipman (1998) relacionó el pensamiento reflexivo con el examen de razones, mientras Dewey (1916/1998), Freire (1970/2005) y Biesta (2022) permiten comprender la educación como una formación ligada a la participación, la lectura del mundo y la responsabilidad ante los demás.

6.1. Dimensiones de la alfabetización hermenéutica

La alfabetización hermenéutica reúne capacidades que se relacionan y se corrigen entre sí. Contextualizar una afirmación no consiste solo en ubicarla dentro de una época o cultura, también exige reconocer qué problema intenta responder, qué categorías utiliza y qué experiencias deja fuera. Una explicación puede presentarse como universal aunque dependa de condiciones históricas concretas; advertirlo no elimina su valor, pero permite precisar su alcance.

Ese trabajo conduce a revisar la relación entre afirmaciones y razones, porque una respuesta puede parecer sólida por la seguridad de su tono aunque sus premisas sean débiles o existan saltos que la redacción vuelve poco visibles. La dificultad aumenta ante producciones generativas, donde la continuidad del texto puede reunir materiales con fundamentos distintos y darles una unidad que antes no tenían.

Interpretar obliga también a reconocer la posición desde la cual se realiza la lectura, pues la historia personal, el lenguaje y la formación influyen en aquello que una persona alcanza a advertir. Hay experiencias cercanas y otras que apenas pueden nombrarse con las categorías disponibles, por eso el diálogo no consiste en acumular opiniones ni en aceptar que todas tengan el mismo valor, sino en confrontar razones y revisar una lectura cuando otra experiencia muestra sus límites. La pluralidad amplía la comprensión cuando permite corregir

categorías y considerar voces que habían quedado fuera; si solo reúne posiciones sin discutirlas, aporta poco al juicio.

También hace falta relacionar cuestiones que suelen estudiarse por separado, porque una decisión tecnológica puede tener consecuencias educativas, políticas y culturales, mientras una representación sencilla puede depender de procesos históricos, instituciones y relaciones de poder. Reconocer esas conexiones evita que una explicación parcial ocupe el lugar de una comprensión más amplia.

Interpretar produce además efectos: una explicación puede justificar una práctica, reforzar una imagen simplificada, excluir voces o abrir la discusión. En espacios donde interviene la inteligencia artificial, esas consecuencias se extienden con rapidez, porque una respuesta puede copiarse, modificarse y circular en situaciones distintas; es así que el aceptar una interpretación y volver a difundirla forman parte de la misma responsabilidad.

Estas capacidades no son tareas separadas, pues contextualizar modifica la reconstrucción de un argumento, el diálogo revela los límites de una lectura y reconocer la propia posición cambia la manera de valorar otras experiencias. La alfabetización hermenéutica se articula con la lectura, la escritura y las alfabetizaciones digital, mediática e informacional, y pone el énfasis en las condiciones de la comprensión y en la responsabilidad por las interpretaciones que se aceptan y comparten.

7. Consecuencias para la educación y la formación humana

7.1. La escuela como espacio para aprender a interpretar

La tarea educativa ante la IA no puede concentrarse solo en el resultado; necesita atender cómo se revisó la respuesta, con qué conocimientos fue comparada y por qué se decidió aceptarla o modificarla.

La educación puede comprenderse como una reconstrucción de la experiencia, mientras que la reflexión crítica adquiere sentido en su relación con la acción y el diálogo (Dewey, 1916/1998; Freire, 1970/2005). Es así que la escuela necesita ofrecer tiempo para explicar, confrontar y corregir interpretaciones, en lugar de competir con la rapidez de sistemas que producen conclusiones inmediatas. La inteligencia artificial puede servir para comparar respuestas, localizar diferencias o revisar argumentos. Sus valoraciones también necesitan examen, y la responsabilidad por aceptar una explicación y utilizarla en una situación educativa corresponde a las personas e instituciones que intervienen en ese uso.

La educación supone asumir una responsabilidad por el mundo al que llegan las nuevas generaciones. La escuela participa en su presentación y en la transición entre la vida familiar y el mundo compartido (Arendt, 1996). Desde la propuesta de este artículo, esa responsabilidad exige examinar también las explicaciones producidas mediante inteligencia artificial, reconocer sus límites y justificar el lugar que se les concede en el aprendizaje.

7.2. Aprender entre personas, plataformas y sistemas generativos

Los estudiantes consultan libros y artículos, reciben contenidos seleccionados por plataformas y utilizan imágenes o respuestas generadas, aunque no siempre resulta claro qué participación humana existe en cada material ni quién puede responder por lo que allí se afirma. Un buscador ordena resultados, una plataforma decide qué muestra con mayor frecuencia y un sistema generativo reúne materiales distintos bajo una redacción continua; conocer estas diferencias ayuda a juzgar mejor lo recibido, sin exigir el dominio de todos sus detalles técnicos.

Los efectos educativos de estos sistemas requieren distinguir entre el desempeño durante su uso y el aprendizaje que el estudiante puede demostrar posteriormente sin asistencia. En un experimento con estudiantes de matemáticas de educación media, el acceso a una herramienta basada en GPT-4 mejoró el desempeño durante la práctica, pero quienes utilizaron la versión sin las restricciones pedagógicas del tutor obtuvieron resultados inferiores a los del grupo de control cuando se retiró la asistencia. Ese efecto negativo no se observó de manera significativa entre quienes utilizaron la versión diseñada para orientar el aprendizaje (Bastani et al., 2025). Estos resultados muestran un riesgo bajo condiciones específicas de uso; no permiten afirmar que la inteligencia artificial produzca una pérdida general de capacidades cognitivas.

La relación con el pensamiento crítico también exige atender al tipo de evidencia disponible. Una encuesta a trabajadores del conocimiento encontró que una mayor confianza en la inteligencia artificial se asociaba con un menor esfuerzo crítico declarado por los participantes. El estudio también identificó un desplazamiento del trabajo hacia la verificación, la integración de las respuestas y la supervisión de la tarea, sin demostrar por ello un deterioro de las capacidades de los usuarios (Lee et al., 2025). Por su parte, un experimento en enseñanza universitaria de física encontró mayores ganancias de aprendizaje con un tutor de inteligencia artificial diseñado conforme a principios pedagógicos que con la clase de aprendizaje activo utilizada como comparación (Kestin et al., 2025). Las diferencias entre estos estudios hacen necesario examinar cómo se organiza la actividad y qué trabajo de comprensión se espera del estudiante.

Estas investigaciones permiten precisar la pregunta educativa: qué aprende el estudiante durante el trabajo con estos sistemas y qué puede comprender y justificar después por sí mismo. Desde la propuesta de este artículo, el valor formativo de una respuesta generada depende del trabajo de interpretación que se realiza con ella. Su incorporación a una actividad debe ofrecer oportunidades para examinar razones, revisar supuestos y sostener una posición propia. Esta exigencia orienta las propuestas de evaluación y de trabajo en el aula que se desarrollan más adelante.

7.3. Educar para conservar la diversidad de interpretaciones

La educación también interviene en la forma en que una sociedad reconoce sus diferencias, porque la existencia de muchos contenidos no garantiza que todas las experiencias tengan

las mismas posibilidades de aparecer y ser escuchadas. Algunas representaciones circulan con mayor fuerza y terminan convertidas en referencias comunes, mientras otras apenas se encuentran o son explicadas desde posiciones externas. En el trabajo educativo con respuestas generadas, esta desigualdad exige examinar qué perspectivas están representadas y contrastarlas con fuentes pertinentes para el contexto del problema.

Nussbaum (2010) relacionó la vida democrática con el cultivo de la imaginación narrativa, entendida como la facultad de interpretar el mundo desde la perspectiva de otras experiencias e historias. En este texto, esa capacidad se relaciona con la necesidad de examinar las perspectivas presentes y ausentes en una respuesta generada. Comprender otra experiencia no obliga a compartirla ni a considerar igualmente válidas todas las afirmaciones, pero puede ayudar a reconocer los límites de una explicación y a buscar otras interpretaciones.

Por lo revisado, la alfabetización hermenéutica adquiere una importancia pública: enseña a participar en el desacuerdo con razones, revisar las propias convicciones y advertir cuándo una explicación deja fuera a quienes también forman parte del problema.

No se trata de elegir automáticamente entre una respuesta humana y otra generada, porque ambas pueden contener aciertos, límites y supuestos discutibles. Lo importante es que los estudiantes aprendan a reconocer cómo una explicación adquiere autoridad y qué ocurre cuando comienza a circular como si fuera suficiente. Las inteligencias artificiales seguirán produciendo textos, imágenes y argumentos, pero serán las decisiones de docentes, estudiantes e instituciones las que determinen el lugar que ocuparán en la educación; por lo anterior, cuanto mayor sea la capacidad para producir respuestas, mayor será también la necesidad de formar personas capaces de discutirlas y responder por su uso.

8. Implicaciones para la práctica educativa

A partir de la discusión anterior es posible proponer formas de incorporar el examen de las interpretaciones al trabajo educativo. Las orientaciones que siguen se derivan del análisis filosófico desarrollado en este texto y requieren adecuarse a las condiciones de cada institución. Su propósito es hacer visible cómo el estudiante comprende un problema, revisa las respuestas disponibles y justifica las decisiones que toma al elaborar su propia interpretación.

8.1. La evaluación del proceso de comprensión

Un producto bien redactado ofrece evidencia parcial del aprendizaje, pero por sí solo no permite reconocer cómo comprendió el estudiante el problema ni qué decisiones tomó para elaborar su respuesta. La evaluación puede incorporar la justificación de las fuentes, la explicación de las modificaciones realizadas y la discusión de las conclusiones. Los diálogos y las defensas orales pueden contribuir a este propósito cuando se articulan con otras evidencias y consideran las necesidades de los estudiantes. También la selección y edición de

un texto generado pueden tener valor formativo si el estudiante explica qué conservó, qué rechazó y por qué. La evaluación debe atender también a las decisiones que sostienen el trabajo presentado.

8.2. La diversidad de fuentes y el reconocimiento de otros saberes

La selección de materiales puede abrir espacio a interpretaciones que tienen menor presencia en los entornos digitales. Contrastar una respuesta generada con investigaciones, testimonios y producciones de las comunidades relacionadas con el problema permite examinar qué experiencias incorpora y cuáles deja fuera. Las instituciones educativas pueden contribuir mediante archivos y proyectos de documentación desarrollados con la participación de esas comunidades. La digitalización, sin embargo, no garantiza por sí misma el reconocimiento de sus saberes: requiere acordar cómo se atribuyen, quiénes pueden acceder a ellos y bajo qué condiciones pueden circular.

8.3. Las instituciones educativas y la formación del juicio

La escuela y la universidad pueden ofrecer condiciones sostenidas para discutir explicaciones, revisar argumentos y aprender a justificar una posición ante otras personas. Esta tarea se vincula con las experiencias formativas de las familias y las comunidades, y exige tiempo para la deliberación, acceso a fuentes diversas y acompañamiento docente. La alfabetización hermenéutica adquiere aquí un sentido concreto: aprender a reconocer desde dónde se interpreta un problema y asumir responsabilidad por los significados que se aceptan y comparten.

8.4. Las consignas de trabajo y la revisión de las respuestas

Las actividades descriptivas pueden complementarse con consignas que conviertan las respuestas generadas en materiales de examen. Por ejemplo, después de obtener una explicación sobre un problema, el estudiante puede contrastarla con dos fuentes pertinentes, identificar un supuesto o una perspectiva ausente y elaborar una respuesta propia que justifique las modificaciones. Una bitácora breve puede registrar las consultas relevantes, las decisiones de revisión y las dudas que permanecen. Su valor no depende de acumular instrucciones o transcripciones, sino de hacer visibles las razones que orientaron el proceso.

9. Conclusiones

La inteligencia artificial generativa modifica las condiciones en las que se producen y reciben explicaciones, pero disponer de una respuesta no equivale a comprender un problema. La corrección de los datos y la claridad de la redacción siguen siendo relevantes, aunque resultan insuficientes cuando no se examinan las razones, los supuestos y los límites de lo

afirmado. La tarea educativa incluye formar el juicio necesario para reconocer esas diferencias y decidir qué valor conceder a una respuesta.

Las ecologías de la interpretación permiten situar esta tarea dentro de las relaciones culturales, institucionales y tecnológicas mediante las cuales los significados adquieren autoridad. Desde esta perspectiva, las desigualdades representacionales requieren atender tanto a los contenidos disponibles como a las posibilidades de las personas y las comunidades para intervenir en la manera en que son comprendidas. La justicia representacional implica reconocer esa participación y examinar las condiciones que favorecen la presencia de ciertas voces o dificultan la de otras.

La alfabetización hermenéutica propuesta en este artículo contribuye a esa formación mediante el examen de las condiciones desde las que se interpreta. Comparte con las alfabetizaciones digital, mediática e informacional una preocupación crítica, y concentra su atención en la comprensión situada y en la responsabilidad frente a los significados. Su aporte educativo consiste en vincular la revisión de una explicación con la capacidad de justificar por qué se acepta, se modifica o se rechaza.

Los estudios examinados muestran que los efectos educativos de la inteligencia artificial varían según el diseño de las herramientas y las condiciones de las actividades. Esto exige distinguir el desempeño con asistencia del aprendizaje que puede demostrarse de manera autónoma. Las orientaciones planteadas sobre evaluación, contraste de fuentes y revisión de respuestas buscan dar un lugar concreto a esa distinción. Constituyen propuestas derivadas del análisis filosófico, cuya pertinencia y alcance deberán examinarse en contextos educativos específicos.

La escuela y la universidad pueden sostener espacios donde las explicaciones se discutan y las decisiones se justifiquen ante otras personas. Su responsabilidad incluye ofrecer tiempo, acompañamiento y acceso a perspectivas diversas para que el uso de estos sistemas forme parte de un proceso de comprensión. Educar ante la inteligencia artificial supone conservar la posibilidad de revisar lo que parece resuelto y responder por los significados que se incorporan a la vida común.

Referencias

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.

Barrios Tao, H. (2025). Configuración de subjetividades mediante sistemas de inteligencia artificial. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (39), 83–114. https://orcid.org/0000-0002-8999-0586

Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakcı, Ö., & Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 122*(26), Article e2422633122. https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122

Bateson, G. (1987). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Northvale, NJ: Jason Aronson. (Trabajo original publicado en 1972).

Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003098331

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (L. Luzuriaga, Trad.; 3.ª ed.). Madrid, España: Morata. (Trabajo original publicado en 1916). https://archive.org/details/democracia-y-educacion-una-introduccion-a-la-filosofia-de-educacion-john-dewey

Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.; 2.ª ed.). México, México: Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970). https://archive.org/details/paulo-freire-pedagogia-del-oprimido-siglo-xxi-ediciones-2007

Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I* (A. Agud Aparicio & R. de Agapito, Trads.; 8.ª ed.). Salamanca, España: Sígueme. (Trabajo original publicado en 1960).

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/publications/digital-media-literacy-plan-action/

Kestin, G., Miller, K., Klales, A., Milbourne, T., & Ponti, G. (2025). AI tutoring outperforms in-class active learning: An RCT introducing a novel research-based design in an authentic educational setting. *Scientific Reports, 15*, Article 17458. https://doi.org/10.1038/s41598-025-97652-6

Lee, H.-P., Sarkar, A., Tankelevitch, L., Drosos, I., Rintel, S., Banks, R., & Wilson, N. (2025). The impact of generative AI on critical thinking: Self-reported reductions in cognitive effort and confidence effects from a survey of knowledge workers. En *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (Article 1121, pp. 1–22). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3706598.3713778

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (V. Ferrer Cerveró, Trad.; 2.ª ed.). Madrid, España: Ediciones de la Torre. https://archive.org/details/lipman-m.-pensamiento-complejo-y-educacion

Liu, C., Shrestha, K. M., & Huang, S. (2026). ALIGN: Word association learning for cultural alignment in large language models. En M. Liakata, V. P. Moreira, J. Zhang, & D. Jurgens (Eds.), *Proceedings of the 64th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers)* (pp. 2857–2879). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/2026.acl-long.130

McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Paidós. (Obra original publicada en 1964).

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Perdomo Reyes, I. (2024). Injusticia epistémica y reproducción de sesgos de género en la inteligencia artificial. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 19*(56), 89–100. https://doi.org/10.52712/issn.1850-0013-555

Recio Sastre, A. (2025). La pregunta por la enseñanza de la ética como límite de la inteligencia artificial. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (39), 53–81. https://doi.org/10.17163/soph.n39.2025.01

Ricaurte Quijano, P. (2025). Algorithmic assemblages of power: AI harm and the question of responsibility. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales, 22*(2), 201–208. https://doi.org/10.5209/tekn.101084

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II* (P. Corona, Trad.; 2.ª ed.). México, México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1986).

Stiegler, B. (1998). *Technics and Time, 1: The fault of Epimetheus*. Stanford University Press.

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Wang, W., Jiao, W., Huang, J., Dai, R., Huang, J.-t., Tu, Z., & Lyu, M. R. (2024). Not all countries celebrate Thanksgiving: On the cultural dominance in large language models. En L.-W. Ku, A. Martins, & V. Srikumar (Eds.), *Proceedings of the 62nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers)* (pp. 6349–6384). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/2024.acl-long.345

Ángel Ernesto Jiménez Bernardino

Ángel Ernesto Jiménez Bernardino es profesor del Departamento de Políticas Públicas del CUCEA, Universidad de Guadalajara. Coordina la Olimpiada Mexicana de Filosofía y las delegaciones mexicanas participantes en la Olimpiada Internacional de Filosofía y la BSPEE. Sus intereses académicos incluyen filosofía de la educación e inteligencia artificial.