

SECCIÓN: ARTÍCULO DE OPINIÓN

LA PÉRDIDA DEL MONOPOLIO UNIVERSITARIO DE LA LEGITIMACIÓN DEL CONOCIMIENTO ANTE LA IRRUPCIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Bernardo Juanes García¹

1. Carrera de Comunicación Social, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia
bjuanes@umsa.bo

*El rizoma es una antigenealogía; es una memoria corta, o una antimemoria.
— Gilles Deleuze y Félix Guattari, Mil mesetas (1980)*

RESUMEN

Durante casi dos siglos, la universidad no administró solo el conocimiento: administró el derecho a producirlo, validarlo y certificarlo. Este artículo sostiene que la inteligencia artificial generativa acelera la crisis de ese monopolio, al reproducir técnicamente los gestos del saber experto y disolver el aura de autoridad que sostenía al título universitario. Mediante un ensayo teórico-crítico se identifican cuatro fracturas —en la producción, la validación, la distribución y la credencialización del conocimiento— y se discuten sus consecuencias para la universidad pública latinoamericana. La reflexión se enuncia desde la comunidad docente de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) y defiende una tesis incómoda: la irrupción de la IA no vuelve prescindible a la universidad pública, sino que hace más urgente la defensa de su autonomía y de su función crítica frente a una nueva forma de hegemonía cognitiva.

Palabras clave: Legitimación del conocimiento; universidad pública; inteligencia artificial; autoridad epistémica; autonomía universitaria.

1. INTRODUCCIÓN

Hubo un tiempo, largo y casi inadvertido, en que saber y estar autorizado a saber fueron la misma cosa. Esa cosa tenía nombre, dirección y ritual: la universidad. Y tenía, sobre todo, la condición de lo que no se discute: era un fetiche. Entre los siglos XIX y XX, la institución moderna no se limitó a transmitir un conocimiento; se arrogó la potestad de decidir qué contaba como conocimiento legítimo y quién quedaba habilitado para ejercerlo. El título universitario fue el sello de esa potestad: una credencial que convertía años de formación en un derecho socialmente reconocido, y que descansaba sobre una premisa raras veces enunciada pero siempre operante —que el saber especializado era un bien escaso y que su escasez estaba bajo custodia académica (Brunner, 1990; Tünnermann Bernheim, 2003). Y esa custodia no terminaba en el aula: se prolongaba en los colegios profesionales, guardianes del derecho a ejercer.

Conviene nombrar temprano lo que está en juego, porque el vocabulario técnico tiende a domesticarlo. Lo que la universidad poseía no era solo un archivo de saberes: era un aura. En el sentido en que Walter Benjamin (1936/2003) hablaba del aura de la obra de arte —esa autoridad singular que emana de su presencia irrepetible, de su anclaje en un aquí y un ahora—, el título y la palabra del experto portaban un aura de legitimidad. El diploma no valía por la información que resumía, sino por el ritual institucional que lo respaldaba: el examen, la cátedra, la firma, la ceremonia. Y como toda aura, la suya dependía de una condición: que no pudiera reproducirse a voluntad.

Esa custodia empezó a resquebrajarse mucho antes de la inteligencia artificial. La sociedad del conocimiento —con su aceleración de los ciclos de innovación, su proliferación de redes digitales y su oferta creciente de formación extramuros— fue carcomiendo la premisa de escasez sobre la que se erguía el modelo profesionalizante (Lyotard, 1984; Castells, 1996). Vista con distancia, la transformación se parece a lo que Kuhn (1962/1971) llamó una anomalía: no un error puntual que el paradigma pueda absorber, sino una tensión persistente que corroa sus fundamentos y anuncia su crisis.

La irrupción de la IA generativa lleva esa anomalía a su punto de incandescencia. Por primera vez, un actor no humano produce, recombina y presenta contenidos que hasta ayer eran patrimonio del trabajo académico especializado: redacta, sintetiza literatura, argumenta, resuelve. Cualquiera con una conexión ejecuta hoy operaciones cognitivas que exigían una formación prolongada (Holmes et al., 2022; Selwyn, 2019). Si se acepta la metáfora benjaminiana, la IA es la reproductibilidad técnica del saber experto: reproduce sus gestos —el tono, la estructura, la cita, la seguridad— hasta volverlos ubicuos y, al hacerlo, marchita el aura que los distinguía. A ese proceso lo llamo

desintermediación cognitiva: la disolución del papel exclusivo que la universidad ejercía como mediadora entre el conocimiento experto y la sociedad.

La pregunta, entonces, desborda el aula. No se trata de si conviene o no incorporar estas herramientas a la enseñanza —discusión menor, casi doméstica—, sino de algo más incómodo: qué queda de la universidad cuando los saberes que certifica pueden ser producidos, o simplemente simulados, por una máquina. ¿Qué garantiza el título cuando el acceso a la resolución deja de pasar por sus aulas? ¿Puede una institución conservar su legitimidad histórica cuando ha dejado de ser la instancia que la sociedad reconoce para separar lo válido de lo que no lo es?

La hipótesis de este ensayo es que la IA generativa no es un capítulo más de la modernización educativa, sino un acelerador de una crisis epistemológica del modelo profesionalizante: impugna, de raíz, el supuesto de que el conocimiento especializado es un bien escaso cuya legitimación corresponde casi en exclusiva a la universidad.

El objetivo, en consecuencia, es analizar cómo esa pérdida del monopolio redefine la función social de la educación superior y qué desafíos abre para la universidad pública latinoamericana. No lo hago desde ningún mirador neutral. Escribo desde dentro de una universidad pública —la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)— y desde su comunidad docente; no propongo a la UMSA como caso de estudio, sino como el horizonte político desde el cual se piensa el problema y, llegado el caso, se lo disputa. Que quede claro desde ahora: lo que está en juego no es la comodidad de un gremio, sino la vigencia de una idea de universidad.

Un último deslinde. Este texto no es un estudio empírico ni finge serlo: es un ensayo teórico-crítico que ordena y pone a discutir la literatura reciente (2019–2026) sobre educación superior e inteligencia artificial. Su ambición no es medir el fenómeno, sino ofrecer categorías para nombrarlo y, desde la universidad pública, tomar posición. El recorrido tiene cuatro estaciones: los fundamentos del monopolio y su base credencialista; las cuatro fracturas que la IA introduce en los mecanismos de legitimación; el aterrizaje de todo ello en el caso boliviano y en la UMSA; y las implicaciones —académicas y políticas— para la universidad pública.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La pérdida del monopolio no se explica por una tecnología. Se explica por la historia de tres piezas que lo sostenían y que fueron cediendo: la institución que monopolizaba, el régimen que validaba y el agente nuevo que vino a desplazarlos.

2.1. LA UNIVERSIDAD COMO CIERRE SOCIAL

La sociología de las profesiones desnudó hace tiempo el mecanismo. Abbott (1988) mostró que una profesión no se define por lo que sabe, sino por la jurisdicción que consigue monopolizar sobre un territorio de problemas; y ese monopolio se sostiene mediante el cierre social: la capacidad de decidir quién entra y quién queda afuera. La universidad es la maquinaria que administra ese cierre. Bourdieu (2008) le puso nombre económico: capital institucionalizado. El título es la operación alquímica por la cual un aprendizaje siempre desigual, siempre difícil de comprobar, se transmuta en un derecho garantizado por el Estado. Foucault (2002) añadió la dimensión que faltaba: la universidad no reparte competencias, produce verdad; es parte del régimen de verdad moderno, del entramado de instituciones que decide qué enunciados circulan como ciertos y qué bocas están autorizadas a pronunciarlos. Lyotard (1984), en fin, vio la grieta antes que nadie, cuando describió el paso de un saber que se legitimaba narrándose —inscribiéndose en un gran relato— a un saber que se legitima por su rendimiento. En esa mutación performativa ya latía la posibilidad de que la legitimidad se soltara de la mano de la institución y se fuera a buscar otros amos.

2.2. DEL MONOPOLIO A LA RED

La grieta se ensanchó con la sociedad-red. Gibbons et al. (1994) describieron el tránsito de un Modo 1 de producción de conocimiento —disciplinario, jerárquico, encerrado en la academia— a un Modo 2 transdisciplinario, disperso, pegado a los contextos de aplicación. Latour (1987) enseñó a leer ese desplazamiento como una redistribución de agencias: el conocimiento no baja como revelación desde una institución soberana, se estabiliza en redes desordenadas de humanos y artefactos. Jenkins (2006) y Benkler (2006) documentaron cómo la cultura participativa y la producción entre pares levantaron, fuera del campus, infraestructuras de credibilidad que no piden permiso a nadie. Y De Sousa Santos (2009) llevó la crítica hasta el hueso con su ecología de saberes: la denuncia de que la ciencia académica, al erigirse en único criterio de validez, cometió un epistemicidio contra todos los conocimientos que no hablaban su lengua. Traducido: mucho antes de cualquier modelo generativo, la universidad ya había dejado de ser el único notario del saber.

2.3. LA IA COMO AGENTE EPISTÉMICO

La inteligencia artificial generativa introduce, sobre ese terreno ya minado, una novedad de otra naturaleza: un actor técnico capaz de producir enunciados verosímiles en serie. Floridi (2023) propone entenderla como un agente en la infosfera —una entidad que ni piensa ni comprende como nosotros, pero que interviene, y con eficacia, en la producción y circulación del conocimiento. Coeckelbergh (2024) señala el vuelco que esto opera en la confianza: creemos en estos sistemas por

lo que hacen, no por lo que entendemos de ellos; una confianza performativa que lleva al extremo la lógica que Lyotard había anunciado. Aquí conviene invocar a Baudrillard (1978): el texto que la máquina devuelve no copia un saber preexistente, produce el efecto del saber sin necesidad de su referente. Es un simulacro que funciona —y que, precisamente por funcionar, no necesita ser verdadero. El peligro no es menor, y O'Neil (2016) y Pasquale (2015) lo nombran sin eufemismos: estos sistemas operan como cajas negras inauditas, de modo que su autoridad epistémica se ejerce sin rendir cuentas a nadie. La universidad, que al menos exhibía sus procedimientos —el examen, la revisión, la firma—, es desplazada por un oráculo que acierta sin explicarse.

3. CUATRO FRACTURAS DE LA LEGITIMACIÓN

Si se cruza la erosión histórica del monopolio con la irrupción de la IA, el desplazamiento puede leerse en cuatro fracturas, una por cada pilar del viejo edificio de la legitimación; la Figura 1 las sintetiza en conjunto.

3.1. PRODUCCIÓN: DEL AUTOR CERTIFICADO AL ENSAMBLAJE

Producir conocimiento reconocido exigía, antes, una autoría certificada por la formación y por la posición institucional; el nombre propio respaldado por la institución era la firma de garantía. La IA generativa ensambla en segundos síntesis, argumentos y soluciones, y con ello desfonda la figura del autor individual como origen y fiador del saber (Floridi, 2023). El conocimiento deja de ser emanación de un sujeto certificado para volverse ensamblaje recombinatorio, montaje de fragmentos sin firma. No es el fin de la autoría, pero sí el fin de su inocencia: habrá que redefinir qué significa aportar algo cuando la síntesis competente es gratuita y automática.

3.2. VALIDACIÓN: DEL PEER REVIEW A LA EFICACIA

El régimen académico validaba antes de dejar circular: la revisión por pares era una aduana previa. En el nuevo ecosistema, buena parte del contenido se valida después y por otra vía —porque funciona: resuelve el problema, aprueba la prueba, produce el efecto (Lyotard, 1984). Esta validación pragmática es un arma de doble filo, y conviene no quedarse con un solo filo. Por un lado, libera a la legitimación del cuello de botella institucional y la vuelve veloz, barata, accesible. Por el otro, reintroduce exactamente el peligro que O'Neil (2016) y Pasquale (2015) advierten: un criterio de pura eficacia, sin transparencia, termina consagrando como válido aquello que apenas optimiza una métrica, con sus sesgos y sus daños escondidos en la caja. La disyuntiva no es peer review contra eficacia; es reconocer que la eficacia no cancela la necesidad de un escrutinio público del saber: la

desplaza, y al desplazarla la vuelve más urgente. Alguien tiene que poder abrir la caja y preguntar por qué.

3.3. DISTRIBUCIÓN: DEL CAMPUS A LO UBICUO

El monopolio también vivía del control del acceso: la biblioteca, el aula y el laboratorio eran umbrales físicos, y cruzarlos costaba matrícula, tiempo y pertenencia. La IA convierte el acceso al conocimiento en un servicio personalizado, portátil y permanente, disponible al margen de todo umbral (Selwyn, 2019). La escasez que daba precio al título —el acceso restringido a un saber difícil de conseguir— se evapora en disponibilidad. Y donde no hay escasez, el precio simbólico se derrumba.

3.4. CREDENCIALIZACIÓN: DEL TÍTULO AL PORTAFOLIO

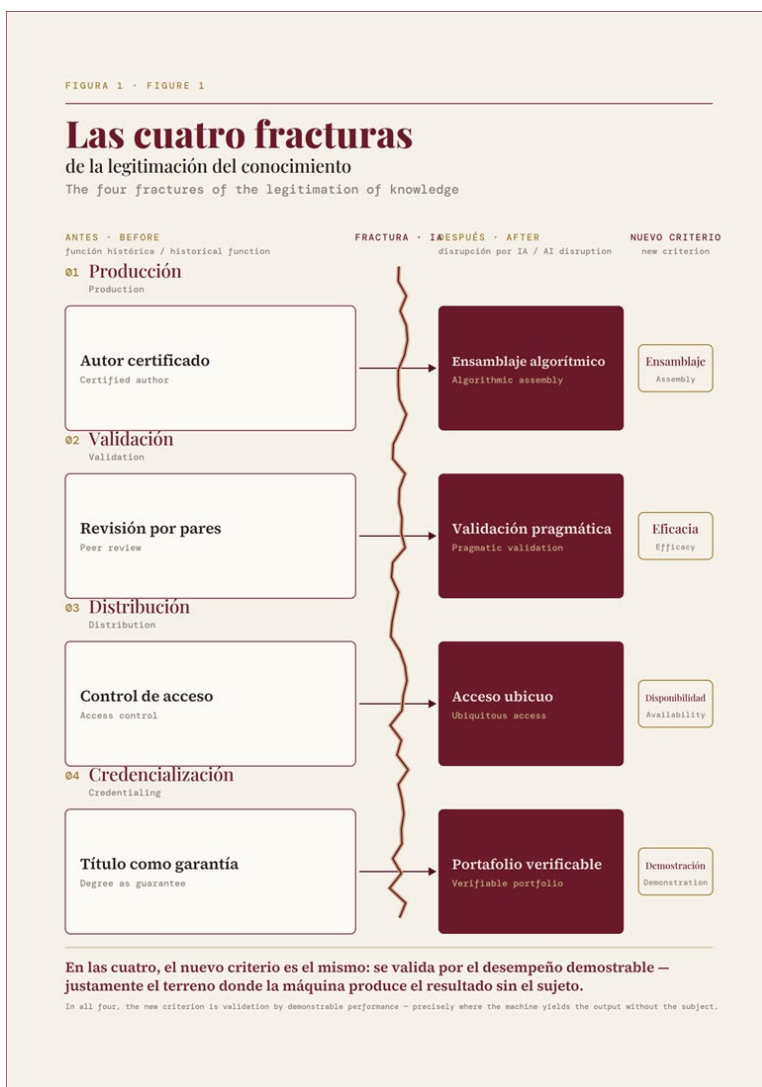
Es la fractura más profetizada y, sin embargo, la más terca. Es cierto que ciertos sectores empiezan a mirar evidencias alternativas —portafolios, desempeños verificables, microcredenciales— por encima del diploma genérico. Pero conviene no confundir el deseo con el diagnóstico: el monopolio credencial no se sostiene solo por razones epistémicas, sino por un espeso entramado jurídico, laboral y político que lo blinda. En un país como Bolivia, donde el título habilita el ejercicio profesional y ordena el acceso al empleo —de manera muy señalada al empleo público, con todo lo que eso arrastra de redes, cuotas y clientelas—, la credencial está defendida por intereses demasiado concretos como para que una tecnología la disuelva por decreto. La universidad pierde su exclusividad simbólica; no pierde, todavía, su función: la de ser la institución pública que responde, ante la sociedad, por aquello que certifica. Esa responsabilidad —y no la nostalgia del aura— es lo que aún puede salvar al título.

Tabla 1
Transformación de los mecanismos de legitimación

MECANISMO	FUNCIÓN HISTÓRICA	DISRUPCIÓN POR IA	NUEVO CRITERIO
Producción	Generar conocimiento certificado	Generación sintética instantánea	Ensamblaje
Validación	Revisión por pares (procedimental)	Validación pragmática	Eficacia
Distribución	Control de acceso	Acceso ubicuo	Disponibilidad
Credencialización	Título como garantía	Portafolio verificable	Demostración

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1
Representación visual de las cuatro fracturas de la legitimación del conocimiento.



Fuente: Imagen generada con Claude (Versión 5 Sonnet) por Anthropic.

4. EL CASO BOLIVIANO: UN PARADIGMA A LA INTemperIE

Todo lo anterior podría leerse como diagnóstico general, válido para cualquier universidad. Conviene, entonces, aterrizarlo donde se enuncia. Porque en Bolivia el monopolio de la legitimación no es una figura teórica: está escrito, con número de artículo, en la norma. El Estatuto Orgánico del

Sistema de la Universidad Boliviana lo dice sin metáfora en su artículo 88: ninguna universidad del sistema convalidará diplomas de institutos o centros extrauniversitarios (CEUB, 2013a). El sistema se reserva por ley la potestad de decidir qué saber vale, y se niega a reconocer cualquier conocimiento certificado fuera de sus muros. Es el cierre social de Abbott hecho reglamento; el capital institucionalizado de Bourdieu con sello y firma. Y no hace falta un crítico externo para nombrarlo: desde dentro de la propia UMSA, un profesor emérito de Medicina describe el modelo vigente como «la formación profesional tradicional, centrada en el docente, basada en contenidos y el credencialismo» (Vera-Carrasco, 2022). La palabra es de la casa.

El cierre, además, nunca fue solo universitario. Entre el título y el empleo se interpone un segundo guardián: el colegio profesional, que traduce la credencial en permiso para ejercer. Conviene distinguirlos, porque no caen igual. La universidad monopoliza el saber; el colegio, el ejercicio —la credencial y la jurisdicción, en términos de Abbott—. Y mientras la IA erosiona el primero produciendo el contenido que antes certificaba el aula, el segundo se vacía por su cuenta, sin necesidad de máquina alguna: el Colegio de Arquitectos —lo escribo desde dentro— es hoy poco más que un elefante blanco, una institución que conserva el sello y ha perdido la función. Dos cierres, el del conocimiento y el de la jurisdicción, desmoronándose a la vez por caminos distintos hacia el mismo hueco.

Pero ese monopolio, robusto en su letra, no padece parálisis sino algo más revelador: se reforma sin cesar y siempre igual. En 2013, cierto, el XII Congreso Nacional de Universidades —máximo órgano del sistema, que sesiona cada cuatro años— ni siquiera logró aprobar en el pleno su Modelo Académico y lo derivó a comisión «para complementación» (CEUB, 2013b, Resolución 40). Pero, resuelto ese titubeo inicial, el sistema no dejó de retocarlo: aprobó un Modelo Académico 2015-2019 que consolidó la Formación Basada en Competencias como eje del currículo y de la evaluación (CEUB, 2015), y sobre él un Modelo Educativo 2023-2028 que se presenta, con esa palabra exacta, como «actualización y complementación» del anterior (CEUB, 2023). Tres versiones en poco más de una década; y en 2025, un Reglamento del Sistema Modular que baja esa misma matriz al plano operativo —módulos, rol docente, evaluación por desempeños— sin alterarla un ápice (CEUB, 2026). Diligencia impecable. Y, con todo, ninguna de esas reformas replantea el fondo: complementan la letra, actualizan las fechas, reordenan los módulos, y conservan intacto el paradigma competencial que las tres heredan sin discutir. No es que el sistema no se mueva; es que se mueve en círculos. Repara y complementa su doctrina con puntualidad de relojero, sin advertir que el reloj se detuvo. Podría llamarse fatiga del paradigma: un enfoque que sobrevive por pura inercia normativa mucho después de haber dejado de explicar su época.

Lo que hay, en su lugar, no es un paradigma sino su ausencia administrada. Conviven hoy en la universidad boliviana tres capas que no se hablan: el enciclopedismo por objetivos que aún domina la mayoría de las aulas; el enfoque por competencias que avanza por islas, según qué carrera hizo su último rediseño; y, flotando sobre ambas, una reforma modular de 2025 que casi nadie aplica. No rige del todo lo viejo, no rige del todo lo nuevo, y en ese limbo cada carrera legisla su propia norma. Es, en rigor agambeniano, un estado de excepción curricular permanente: la suspensión convertida en regla. La Figura 2 las representa como un corte estratigráfico.

Figura 2
Representación visual de las tres capas de un paradigma en crisis



Fuente: Imagen generada con Claude (Versión 5 Sonnet) por Anthropic.

Y sin embargo la institución se cree en plena modernización. En noviembre de 2024, la UMSA aprobó su Proyecto de Innovación Curricular (Resolución HCU 593/2024) para «diseñar, rediseñar o ajustar los planes de estudio de las 56 carreras» hacia el diseño por competencias; en febrero de 2025 creó, como instrumento estrella de esa cruzada, un Diplomado en Diseño Curricular por Competencias (Resolución HCU 43/2025) para capacitar a los docentes que reformarán la universidad entera. La apuesta de futuro de la UMSA, en pleno 2025, tiene un nombre: competencias. El problema es que ese nombre ya estaba bajo sospecha cuando muchos de esos docentes eran estudiantes. Ángel Díaz-Barriga —una de las voces más citadas de la pedagogía latinoamericana— preguntaba ya en 2006 si el enfoque por competencias era «una alternativa o un disfraz de cambio», y la crítica no ha cesado desde entonces (Díaz-Barriga, 2006). La universidad boliviana no llega tarde por un par de gestiones: llega dos décadas tarde a un debate que ya estaba abierto.

Ese es el primer anacronismo: un desfase hacia el pasado. El segundo es una ceguera hacia el presente, y es más grave, porque no se argumenta: se muestra. El Reglamento General del Sistema Modular del SUB, aprobado por el CEUB en diciembre de 2025 (Resolución 09/2025), define qué es formar y qué es evaluar por competencias. En todo su texto no aparece una sola vez la expresión «inteligencia artificial». Ni para prohibirla, ni para integrarla, ni para temerla. En el año de la IA generativa masiva y de los primeros agentes autónomos, el reglamento que pretende normar el currículo «de vanguardia» ordena partir de un diagnóstico de «avances científicos tecnológicos» (art. 5) y no registra el acontecimiento que redefine, precisamente, qué es una competencia. Su único horizonte técnico es genérico; el de Vera-Carrasco, tres años antes, era «internet» y «la herramienta informática». La ceguera no es de un documento: es estructural, la de una institución cuyos tiempos no son los del acontecimiento que debería regular.

Y aquí las dos capas del mosaico, que se presentan como rivales, se revelan primas. El enciclopedismo validaba por la conducta reproducible; la competencia valida por el «desempeño observable, evaluable y demostrable» (Reglamento Modular, art. 4). Cambiaron el sustantivo y creyeron cambiar de época. Pero la máquina no distingue entre una conducta y un desempeño: produce el output de ambos sin el sujeto. El criterio que el CEUB consagra en 2025 —evaluar «mediante la demostración de desempeños en contextos reales o simulados» (art. 3)— es exactamente el terreno donde la IA generativa es imbatible: el simulacro que aprueba la prueba, el desempeño sin el que lo desempeña. Baudrillard, no Bolonia. La reforma echa doble llave a la puerta que el algoritmo ya cruzó por la ventana.

Sería injusto, con todo, ignorar los intentos más lúcidos de salvar el enfoque. Frente a la IA, la pedagogía de las competencias ha jugado su carta más fina: la evaluación auténtica —tareas situadas en lugar de exámenes memorísticos, rúbricas de proceso, portafolios, desempeños en

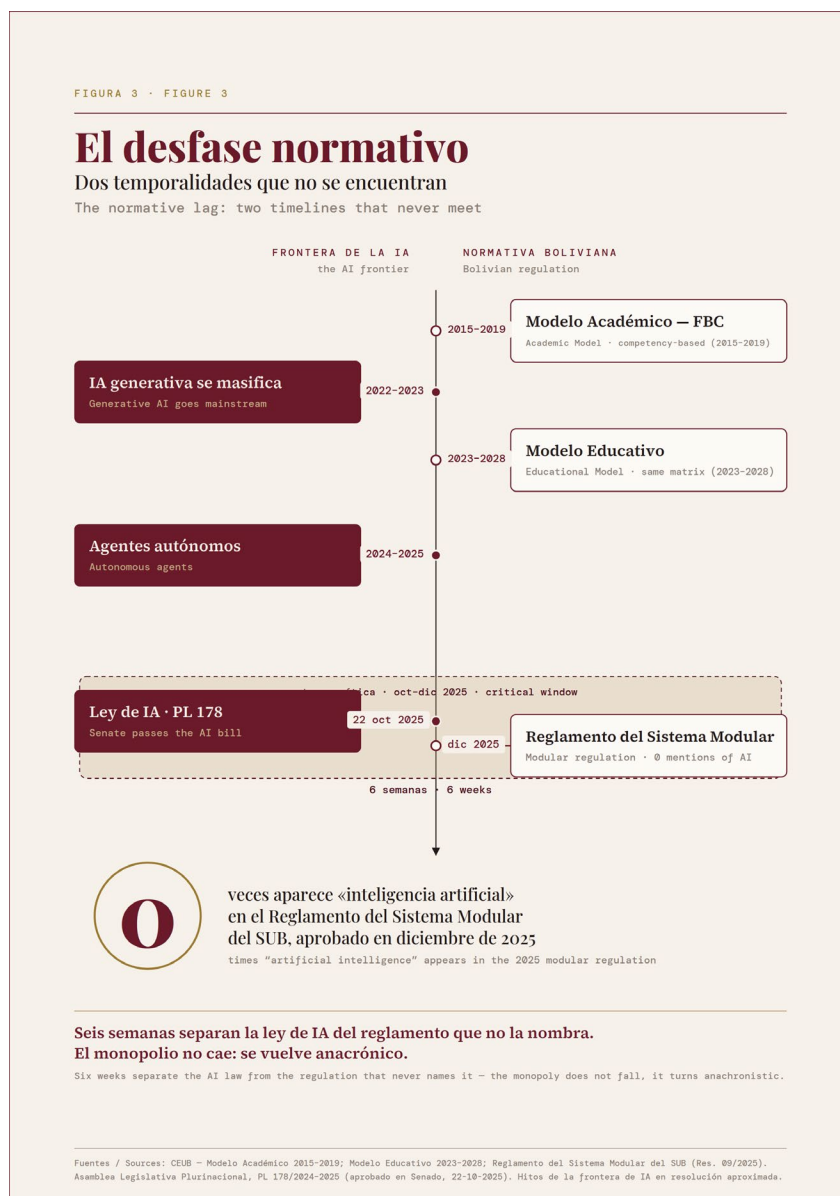
contextos reales—, presentada como prueba de que el modelo, bien entendido, todavía podría servir. No es una respuesta trivial: ve el problema y se esfuerza por sofisticarlo.

Pero ahí está el punto que este ensayo quiere fijar. No es que toda evaluación por competencias sea inútil, sino que, cuando se la presenta como solución estructural frente a la IA, se está intentando reparar un edificio cuyos cimientos ya colapsaron. Porque el problema nunca fue qué tarea se pone, sino algo anterior: quién decide qué cuenta como saber, con qué temporalidad y bajo qué régimen de verdad. Y mientras ese criterio no cambie, la tarea más auténtica seguirá siendo tan simulable como la más memorística. Se puede rediseñar la prueba; no se puede rediseñar, a fuerza de pruebas, la pregunta por quién legitima.

El efecto de ese silencio del reglamento no es neutro; es productivo. Al no nombrar la IA, la norma no la suprime: la empuja a una zona de anomia donde ocurre igual, masivamente, sin ética ni límite ni discusión. Estudiantes y docentes ya redactan, sintetizan y resuelven con asistentes generativos, pero el reglamento los evalúa como si el proceso cognitivo fuese «humano puro». Es un régimen de IA en la sombra: un estado de excepción cognitivo donde la práctica desborda a la norma que finge no verla. Y el mismo reglamento, para colmo, desplaza voluntariamente al docente de fuente del saber a «facilitador y mediador del aprendizaje» (art. 13). Pero la frontera ya no es la máquina que escribe, sino la que actúa: la IA agéntica —la etapa que hoy vivimos— no se limita a producir el texto, planifica, ejecuta e itera el proceso entero. Y la facilitación, ese último refugio al que el docente se repliega, es justamente lo que estos sistemas empiezan a automatizar: una retirada hacia una trinchera que ya está siendo tomada.

El desfase, además, no es el tropiezo de un año: es una constante. Entre 2023 y 2026, América Latina y el Caribe sostuvo tres cumbres ministeriales sobre la ética de la inteligencia artificial —Santiago, Montevideo, Santo Domingo—, con hojas de ruta, un grupo de trabajo y mecanismos de rendición de cuentas: una región que institucionalizó el debate y lo actualiza cada año (Cumbre Ministerial de ALC, 2026). Bolivia no estuvo en ninguna. Y su universidad, en ese mismo trienio, produjo un Modelo Educativo y un Reglamento del Sistema Modular sin nombrar la IA una sola vez. Los relojes, otra vez, ahora con los números a la vista: la región sesiona cada año; el máximo congreso universitario, cada cuatro. Y el país que faltó afuera tampoco concluyó adentro: el Proyecto de Ley 178/2024-2025 —que clasificaba la educación como ámbito de alto riesgo y exigía explicabilidad algorítmica— se aprobó en el Senado en octubre de 2025, pero se empantanó en Diputados y no llegó a ley. Ni se sumó al consenso regional ni completó su propia norma. La Figura 3 condensa esa doble temporalidad.

Figura 3
Representación visual del desfase normativo: dos temporalidades.



Fuente: Imagen generada con Claude (Versión 5 Sonnet) por Anthropic.

Hay algo casi alucinatorio en el contraste. La producción del conocimiento vive hoy en cambio permanente —generativo ayer, agentico hoy, lo que venga en unos meses—; la institución que

pretende regularla vive en tiempo de papel, en resoluciones que se complementan y se actualizan sin alcanzar jamás su objeto. La universidad boliviana parece habitar una realidad paralela, tejida de circuitos, formularios y actas, donde el acontecimiento central de la época —una máquina que produce y ejecuta conocimiento— sencillamente no ocurre. No es que responda mal a la irrupción de la IA: es que su temporalidad está construida para no poder registrarla.

Queda una última ironía, y es casi una parábola. La carrera que detonó el reglamento modular por competencias es la Licenciatura en Imagenología Médica Digital: la lectura de imágenes, justamente una de las tareas donde la IA ya iguala o supera al especialista humano. El sistema normó por competencias la lectura de imágenes el mismo año en que la máquina aprendió a leerlas mejor. Ahí está condensado el destino del monopolio. No cae porque una tecnología superior derribe sus muros; cae porque la institución encargada de sostenerlo perdió la capacidad de nombrar su propio presente. Legítima el saber con un criterio —el desempeño demostrable— que la máquina ya simula, y lo hace desde una temporalidad que le impide advertir siquiera que la máquina existe. El monopolio de la legitimación no es derrotado: se vuelve anacrónico. Y para una institución que vivía de decir qué cuenta como saber actual, el anacronismo es la forma más terminal de perder.

5. IMPLICACIONES PARA LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

En el plano estrictamente académico, el balance es exigente. La IA vuelve obsoleta, de un plumazo, la docencia concebida como recitado enciclopédico: si cualquier síntesis está a un clic, el valor del aula se desplaza de entregar información a enseñar a interrogarla —a dudar de ella, a situarla, a juzgarla, a discutir con la máquina en lugar de obedecerla. La investigación tiene que reorientarse hacia los problemas complejos y situados del país, ahí donde la IA es herramienta y no sucedáneo del conocimiento contextual que ninguna nube contiene. La evaluación debe abandonar la reproducción y migrar hacia desempeños auténticos y trazables, porque evaluar memoria en la era del acceso total es una farsa. Y la interdisciplinariedad deja de ser un adorno del discurso para volverse condición de método.

Si las cuatro fracturas vacían el monopolio del contenido, a la universidad le queda una función que ninguna máquina le disputa: no enseñar a usar la herramienta, sino a interrogarla. Conviene distinguir dos alfabetizaciones que suelen confundirse. La digital —saber operar el sistema, ejecutar el trámite, manejar la plataforma— es apenas el umbral, y ni siquiera está saldado: buena parte del cuerpo docente universitario todavía naufraga en lo elemental. La algorítmica es otra cosa, y de otro orden: la capacidad crítica de leer, interrogar y cuestionar los sistemas que hoy producen y filtran el conocimiento —de preguntar por qué la caja negra devuelve lo que devuelve, qué encubre su eficacia, a quién sirve su opacidad—. Si en el primer escalón ya se tropieza, cuán lejos queda el

segundo. Y sin embargo es ese segundo, y no el primero, el que define hoy la tarea de la universidad pública: formar no usuarios de la máquina, sino lectores capaces de interrogarla.

Pero reducir todo esto a una reforma pedagógica sería quedarse corto, y peligrosamente corto. Porque la misma tecnología que democratiza el acceso concentra, en pocas manos y en cajas cerradas, el poder de decidir qué se sabe y cómo se sabe. La IA generativa es, en clave gramsciana, un formidable dispositivo de hegemonía (Gramsci, 1972): no impone por la fuerza, persuade produciendo el sentido común de lo verosímil. Y aquí la universidad pública recupera, de golpe, una vigencia que muchos daban por perdida. Su autonomía —esa palabra gastada de tanto invocarla en vano— significa hoy algo muy preciso: la independencia del conocimiento frente a todo poder — estatal, económico o algorítmico— que pretenda monopolizar los criterios de verdad. Y su cogobierno paritario significa, contra el cinismo de la época, una garantía institucional de transparencia frente a la corrupción y a la captura, sea de camarillas internas o de plataformas externas. La paradoja es cruel y hay que decirla entera: la misma IA que abre el conocimiento a toda entrega, en el mismo gesto, nuevos instrumentos de concentración. Por eso la universidad no puede renunciar a su función crítica sin renunciar, en el acto, a sí misma.

Nada de esto es abstracto para quienes escribimos desde la UMSA. Esta universidad no nació en un despacho: nació de luchas que hicieron de la cátedra una trinchera contra el dogma y del aula un territorio de insumisión frente al poder. Esa tradición crítica y combativa no es una reliquia que se exhibe en los aniversarios; es un método, y hoy vuelve a hacer falta. Ante la IA convertida en el nuevo dispositivo de hegemonía cognitiva, a la universidad pública le toca lo de siempre, aunque con enemigo nuevo: rescatar su memoria para desmontar los paradigmas que ya no explican nada, y disputar —otra vez, siempre otra vez— el derecho a pensar con autonomía el futuro que se nos quiere imponer ya escrito.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor.* University of Chicago Press.

Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia. (2025). *Proyecto de Ley 178/2024-2025: Promoción, gestión y uso de la inteligencia artificial [aprobado en la Cámara de Senadores el 22 de octubre de 2025; en revisión en la Cámara de Diputados].*

Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro.* Kairós.

Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Ítaca.* (Obra original publicada en 1936).

Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom.* Yale University Press.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus.* Stanford University Press.

Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina.* Fondo de Cultura Económica.

Castells, M. (1996). *The rise of the network society.* Blackwell.

Coeckelbergh, M. (2024). *Why AI undermines democracy.* Polity.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana [CEUB]. (2013a). *Estatuto Orgánico del Sistema de la Universidad Boliviana [aprobado en el XII Congreso Nacional de Universidades].*

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana [CEUB]. (2013b). *Resolución 40: Deriva a la RAN el Modelo Académico para complementación [XII Congreso Nacional de Universidades].*

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana [CEUB]. (2015). *Modelo académico del Sistema de la Universidad Boliviana 2015-2019. Sistema de la Universidad Boliviana.*
https://www.uajms.edu.bo/secretaria-academica/wp-content/uploads/sites/48/2024/09/5.2.____M-1519-Modelo-Academico-CEUB.pdf

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana [CEUB]. (2023). *Modelo educativo del Sistema de la Universidad Boliviana 2023-2028. Sistema de la Universidad Boliviana.*
<https://ceub.edu.bo/doc/sen/Modelo%20Educativo%20SUB%202023versi%C3%B3n%20final.pdf>

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana [CEUB]. (2026). *Reglamento general del Sistema Modular del SUB (Resolución 09/2025, IX Conferencia Nacional Ordinaria de Universidades, La Paz, 1-2 de diciembre de 2025; documento publicado en 2026). Sistema de la Universidad Boliviana.*

Cumbre Ministerial y de Altas Autoridades sobre la Ética de la IA en América Latina y el Caribe [ALC]. (2026). *Hoja de ruta de inteligencia artificial ética para América Latina y el Caribe 2026-2027 [documento de trabajo, versión 17/09/2025]. Tercera Cumbre Ministerial, Santo Domingo, 25-26 de junio de 2026. CAF; UNESCO; OGTIC.*

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores; CLACSO.*

Díaz-Barriga, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos, 28(111), 7-36.*

Floridi, L. (2023). *The ethics of artificial intelligence. Oxford University Press.*

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1969).*

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies. Sage.*

Gramsci, A. (1972). *Los intelectuales y la organización de la cultura. Nueva Visión.*

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.*

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide. New York University Press.*

Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962).*

Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society. Harvard University Press.*

Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge. University of Minnesota Press.*

O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy.* Crown.

Pasquale, F. (2015). *The black box society: The secret algorithms that control money and information.* Harvard University Press.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education.* Polity.

Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI.* UDUAL.

Universidad Mayor de San Andrés [UMSA]. (2024). *Proyecto de Innovación Curricular (Resolución HCU 593/2024).*

Universidad Mayor de San Andrés [UMSA] & CEPIES. (2025). *Diplomado en Diseño Curricular por Competencias (Resolución HCU 43/2025).*

Vera-Carrasco, O. (2022). *Propuesta de rediseño curricular basado en competencias para la carrera de Medicina de la Universidad Mayor de San Andrés 2023.* Revista Cuadernos, 63(2), 68-80.