

Educando-sé

REVISTA SOBRE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN MEXICANA

JULIO, 2026

**IA: ¿deshumaniza
o libera?**



**Mujeres en
la historia**



**Enseñar
ética**



**Pedagogías de la
resistencia tecnológica**

Consejo Editor

Carlos Alberto Vargas Pacheco

José Alfredo Torres

Verónica Alvarado Hernández Rojas

Polux Alfredo García Cerda

Guillermo Hurtado Pérez

Jesús Jasso Méndez

Diseño: Guadalupe Ramírez

La revista **Educando-sé** es una publicación de
Filosofía Mexicana Aplicada.

Edición digital. Número 4, julio de 2026.

Correo electrónico: revista.educando.se@gmail.com

Página de internet:

<https://filosofiamexicanaa.wixsite.com/filosof-a-mexicana-a>

Educando-sé

Contenido

Página

2 *¿Aliada o enemiga? Impactos de la IA en la educación*

Claudia Ríos Aviña

11 *Las mujeres en la Historia*

Lorena Martínez López

20 *¿Cómo entender eso de 'enseñar ética'?*

Josu Landa

29 *Pedagogías de la resistencia tecnológica: ejercicios críticos en la formación artística*

Itzel Palacios

¿Aliada o enemiga? Impactos de la IA en la educación

Claudia Ríos Aviña¹

Nuestros teléfonos contienen más tecnología que el Apolo 11, pero no sirven para llegar a la Luna, sino para extraer nuestros datos personales mientras «estamos en la Luna».

Juan Villoro²

La inteligencia artificial (IA) ha irrumpido en todos los ámbitos de la vida, y la educación no es la excepción. Puede convertirse en una herramienta que potencie el aprendizaje o en un riesgo que desplace la esencia pedagógica. Este artículo sostiene que las TIC y la IA son útiles en la escuela siempre que exista una intención pedagógica clara y supervisión docente. Sin esa guía, la tecnología corre el riesgo de convertirse en un recurso vacío.

De las TIC a la IA: una evolución acelerada

Cuando surgieron las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), hubo una euforia generalizada en el mundo educativo por introducirlas en todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En un inicio, enseñar a utilizar los *gadgets* se consideró una habilidad fundamental. Los aparatos tenían una cierta complejidad para aprender a utilizarlos, por lo que era importante enseñar a los estudiantes a conocerlos y manejarlos de forma fluida. Por ello, se empezó a hablar del “desarrollo de habilidades tecnológicas” como una competencia clave para la formación del siglo XXI.

Con el tiempo, las TIC fueron adquiriendo mayor relevancia en la educación, al grado de cambiar los soportes analógicos tradicionales —como los cuadernos y libros de texto— por plataformas digitales y aplicaciones que emulaban dichos soportes en un entorno virtual. Esta transición marcó un cambio profundo en la manera de acceder al conocimiento y en la interacción entre docentes y estudiantes.

El semiólogo Umberto Eco, en su libro *Apocalípticos e integrados*, señaló que existen dos posturas frente a las innovaciones culturales:



¹ Licenciada en Letras Latinoamericanas por la Universidad Iberoamericana; Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en el área de Español; Doctorante en Pedagogía en la UNAM. Es coordinadora académica de nivel medio en un colegio privado de la Ciudad de México. Sus líneas de investigación son el impacto de las tecnologías en la comunicación y en el desarrollo del pensamiento, así como los cambios de la estructura escolar en el siglo XXI.

² Villoro, Juan, (2025). *No soy un robot. La lectura y la sociedad digital*, 22.



los “apocalípticos”, que rechazan todo lo nuevo porque consideran que deteriora la “alta cultura”, y los “integrados”, que aceptan todas las formas de representación cultural, incluidas las innovaciones³. Estas posturas pueden aplicarse también al surgimiento de las TIC: mientras algunos veían en ellas una amenaza para la educación tradicional, otros las abrazaban como una oportunidad para democratizar el acceso al conocimiento.

Con el surgimiento de la Inteligencia Artificial (IA), la ya vertiginosa evolución de las TIC dio un salto gigantesco, incorporando la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) a nuestras vidas. Este salto alcanzó mucho más rápido a los estudiantes que a los docentes. Al haber desarrollado las habilidades necesarias para manejar las TIC, los estudiantes tenían todas las herramientas para integrar de forma inmediata la IA a su vida escolar. Los docentes, en cambio, no estaban preparados para este cambio y comenzaron a quedarse atrás, mucho más rápido que antes.

Este desfase generó un pánico generalizado sobre cómo distinguir los textos generados por IA, similar al que se vivió cuando surgió la práctica del *copy and paste* con los millones de recursos disponibles en la Red. En aquel entonces, los profesores aprendieron a reconocer cuando un alumno presentaba un trabajo “demasiado bien escrito” que no correspondía a su nivel, y se daban a la tarea de encontrar las fuentes para sustentar el plagio. Sin embargo, con la IAG, que aprende de la forma en que un estudiante pregunta, escribe y construye un texto, ahora es posible emular ese tono y generar un texto que parezca hecho por el propio alumno, siempre que se realice un *prompt* bien dise-



³ Eco, Umberto, (1985). *Apocalípticos e integrados*, 22-25.

ñado. La pregunta que surge es, entonces: ¿cómo podremos reconocer lo hecho por IA y lo hecho por el humano?

IA en la educación: ¿aliada o enemiga?

Como ya se mencionó, la nueva oleada tecnológica de la IA se emplea para diferentes aspectos educativos. Por ejemplo, los asistentes virtuales ofrecen disponibilidad permanente, aunque sus respuestas pueden ser superficiales y reducir la interacción humana. La corrección automatizada agiliza la retroalimentación, pero presenta limitaciones para evaluar la creatividad. La personalización del aprendizaje ajusta contenidos al ritmo del estudiante, aunque genera dependencia tecnológica. El análisis de datos permite detectar estudiantes en riesgo, pero plantea problemas de privacidad. Finalmente, la creación de materiales didácticos produce recursos visuales atractivos, aunque puede fomentar superficialidad conceptual. En este sentido, se plantea siempre que la IA tiene dos caras: una positiva que sería atractiva a los “integrados” y otra “apocalíptica” pues deteriora ciertos procesos que hemos considerado como inherentes a nuestra forma de aprender, desde que surgió la escuela.

Eduardo Andere, en su texto *Monstruo o Prodigio* plantea la dualidad: la IA puede ser un monstruo que deshumaniza la enseñanza o un prodigio que libera tiempo para lo esencial. En el ámbito educativo, la IA ha logrado automatizar procesos que antes consumían gran parte del tiempo de los docentes. Hoy es posible utilizarla para generar ideas sobre la planificación de una clase, elaborar instrumentos de evaluación o redactar correos electrónicos de manera ágil y expedita. La IA puede generar exámenes en segundos, pero si el docente no revisa las preguntas corre el riesgo de aplicar evaluaciones descontextualizadas. Puede redactar correos institucionales con rapidez, aunque esto podría reducir la personalización en la comunicación. Incluso puede sugerir estrategias didácticas, pero sin la mediación pedagógica adecuada, estas recomendaciones pueden ser irrelevantes para el contexto del aula. Estas funciones alivian la carga burocrática que históricamente ha desgastado a los profesores, permitiéndoles concentrarse en lo más importante: la enseñanza en el aula y la interacción con sus estudiantes. En este sentido, la IA ofrece soluciones prácticas, pero exige supervisión humana para evitar que la eficiencia se imponga sobre la calidad educativa.

Este potencial, sin embargo, no está exento de riesgos. Como advierte Nicholas Carr en *Superficiales*, la dependencia excesiva de



las tecnologías puede deteriorar nuestro cerebro, afectando redes neuronales esenciales para mantener la atención y la memoria a largo plazo⁴. Si dejamos que la IA sustituya procesos cognitivos fundamentales, corremos el riesgo de formar generaciones que privilegien la inmediatez sobre la reflexión profunda. La pregunta que surge es si la IA será una herramienta que complemente la labor docente o si terminará por erosionar las capacidades críticas que la educación busca desarrollar.

Uno de los riesgos más señalados por los autores que están abordando el cambio de paradigma de la IAG es la posible pérdida del vínculo humano en el aula. La enseñanza no se reduce a transmitir información; implica empatía, motivación y acompañamiento emocional. Si la IA asume tareas que tradicionalmente fortalecían la interacción —como la retroalimentación personalizada—, existe el peligro de que la relación pedagógica se diluya. La tecnología puede facilitar procesos, pero no reemplaza la mirada crítica ni la sensibilidad del docente frente a las necesidades individuales de cada estudiante.

El uso de IA en educación plantea dilemas éticos: ¿cómo garantizar que los datos de los estudiantes se manejen con privacidad? ¿Qué sucede si los algoritmos reproducen sesgos que afectan la equidad educativa? Además, desde el punto de vista cognitivo, la delegación excesiva de tareas intelectuales a la IA puede limitar el desarrollo de habilidades como la escritura, el análisis y la argumentación. La educación debe formar ciudadanos capaces de pensar críticamente, no solo consumidores de respuestas generadas por algoritmos.

El papel del docente como mediador

La irrupción de la IA en la educación ha generado expectativas sobre su capacidad para asumir funciones tradicionalmente desempeñadas por los docentes. Incluso empresas como Google han lanzado tutores en línea impulsados por *Gemini*⁵, con la intención de ofrecer asistencia personalizada. Sin embargo, aunque estas herramientas pueden facilitar el acceso a información y automatizar tareas, el vínculo afectivo-emocional que se genera entre docentes y alumnos sigue siendo insustituible para no perdernos como sociedad humana. La enseñanza no se limita a transmitir contenidos; implica acompañamiento, empatía y construcción de comunidad.



⁴ Cf. Carr, Nicholas, (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?*

⁵ *Gemini* es el modelo de inteligencia artificial de la compañía Google. A través del uso de la IA, se desarrollan unos chats o grupos de conversación donde la IA funciona como un tutor que resuelve dudas, orienta sobre situaciones o, incluso, ofrece soluciones a problemas matemáticos que se le planteen.

Como señala Stanislas Dehaene en *Cómo aprendemos*, el aprendizaje humano se basa en principios neurocognitivos que ninguna máquina puede replicar⁶. Esta afirmación subraya que la IA puede ser un apoyo, pero no reemplaza la mediación pedagógica. En este sentido, el docente no solo decide qué herramientas usar y cuándo descartarlas, sino que también orienta el proceso emocional y social de sus estudiantes.

Rangel García y Sandoval Rangel, en su artículo “Diálogo con Luzia IA: un sendero para humanizar la experiencia de aprendizaje mediado con IA” coinciden en esta perspectiva al afirmar que la mediación humana sigue siendo el núcleo del aprendizaje significativo⁷. La guía del profesorado resulta clave para garantizar que los estudiantes sigan interactuando socialmente y desarrollando competencias emocionales necesarias. El apoyo emocional percibido por los estudiantes en línea reduce el agotamiento académico y aumenta su compromiso con el aprendizaje. Estos hallazgos resaltan la importancia de la mediación afectiva del docente, algo que los algoritmos no pueden proporcionar. Además, investigaciones sobre relaciones pedagógicas en la era de la IA muestran que, aunque esta puede mejorar la eficiencia y la personalización, no reemplaza el soporte emocional, la confianza y la interacción interpersonal que se construye en un aula tradicional.

En línea con esta perspectiva, un informe reciente apunta que el incremento en tareas administrativas liberadas por la IA ofrece una oportunidad para que los docentes refuercen las relaciones con sus estudiantes y promuevan aprendizajes sociales y emocionales que las máquinas no pueden facilitar. Por tanto, la función del docente trasciende la transmisión de información: es mediador emocional, mentor y constructor de comunidad, roles esenciales que la IA aún no puede asumir.

Desafíos éticos y pedagógicos

La incorporación de la inteligencia artificial en la educación no solo plantea retos técnicos, sino también dilemas éticos profundos. Uno de los principales debates gira en torno a la privacidad y el uso de datos personales. La IA necesita grandes volúmenes de información para funcionar, lo que implica recolectar datos sensibles de estudiantes. Desde una perspectiva kantiana, la privacidad es un derecho inaliena-



⁶ Dehaene, Stanislas, (2019). *Cómo aprendemos. Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*, 32.

⁷ Cf. Apprende. “Innovación educativa e Inteligencia Artificial”. Revista Jalisciense de Innova-

ble que no puede ser sacrificado por la eficiencia tecnológica. Como señala Floridi en su texto sobre la ética de la información donde se exige que tratemos los datos no como simples recursos, sino como extensiones de la dignidad humana.⁸

Otro punto crítico es la brecha digital. Si bien la IA promete democratizar el acceso al conocimiento, también puede profundizar desigualdades. Las instituciones con recursos podrán implementar sistemas avanzados, mientras que otras quedarán rezagadas. ¿Cómo garantizar que la IA no se convierta en un privilegio para unos pocos? La respuesta pasa por políticas públicas que aseguren conectividad universal, inversión en infraestructura tecnológica y formación docente en entornos vulnerables. “Tener equidad digital significa que todos tienen el mismo acceso a la información, la educación, las oportunidades de trabajo, los servicios de salud y las plataformas de participación cívica. Esto fomenta la inclusión, promueve la justicia social y económica, y ayuda a las personas a prosperar en una sociedad impulsada por la tecnología”.⁹ Además, organismos internacionales proponen modelos de cooperación entre gobiernos y empresas para reducir la brecha, evitando que la IA se convierta en un factor de exclusión.

Además, existe el riesgo de que la IA condicione el aprendizaje hacia la optimización algorítmica, reduciendo la libertad cognitiva. Cuando los sistemas priorizan resultados predichos, pueden limitar la exploración intelectual y la creatividad. Por ejemplo, plataformas que



⁸ Cf. Floridi, Luciano, (2014). *The Ethics of Information*.
⁹ Internet Society Foundation. (22 de septiembre de 2023). *¿Qué es la equidad digital?*

recomiendan lecturas basadas en patrones previos pueden encerrar al estudiante en una “burbuja cognitiva”, impidiéndole acceder a perspectivas diversas. De igual forma, los sistemas de evaluación automatizada tienden a valorar respuestas que se ajustan a criterios preprogramados, penalizando ideas originales que no encajan en el modelo. Otro caso es el uso de asistentes de escritura que completan frases o sugieren estructuras: si el estudiante acepta sin cuestionar, su capacidad para construir argumentos propios se debilita. Incluso en la personalización del aprendizaje, los algoritmos pueden dirigir al alumno hacia contenidos “más fáciles” para garantizar métricas de éxito, sacrificando el desafío intelectual que fomenta el pensamiento crítico. Como advierten Bostrom y Yudkowsky en su artículo sobre “La ética de la IA”, debemos cuidarnos de la delegación excesiva de tareas a sistemas inteligentes; ya que puede erosionar la autonomía moral y epistémica del ser humano¹⁰. Si los algoritmos deciden qué aprender y cómo hacerlo, ¿qué queda del pensamiento crítico y la creatividad?

Por otro lado, los defensores de la IA argumentan que su uso ético puede liberar tiempo docente para tareas más humanas, como la interacción personal y el desarrollo socioemocional. Desde una visión utilitarista, si la IA maximiza el bienestar general al reducir cargas burocráticas, su implementación sería moralmente justificable. Sin embargo, esta postura exige transparencia en los sistemas, para evitar sesgos y decisiones opacas que afecten a estudiantes vulnerables.

Finalmente, el debate ético sobre la IA en educación no es binario. Entre los extremos del rechazo absoluto y la aceptación acrítica, surge una posición intermedia: integrar la IA con principios éticos claros, garantizando privacidad, equidad y autonomía. Esto implica diseñar políticas que regulen su uso, formar a los docentes en competencias digitales críticas y promover una reflexión constante sobre el impacto de la tecnología en la formación humana.

Conclusiones

La inteligencia artificial no debe concebirse como un sustituto del docente, sino como una herramienta que, usada con intención pedagógica, puede potenciar la educación. Su valor radica en liberar tiempo de tareas administrativas para que los profesores se concentren en lo esencial: la enseñanza, la interacción humana y el desarrollo integral



¹⁰ Cf. Bostrom, Nick y Yudkowsky, Eliezer, (2011). “The ethics of Artificial Intelligence.” Cambridge Handbook of Artificial Intelligence, 2-4.

del estudiante. Sin embargo, esta integración requiere una visión crítica que evite la dependencia tecnológica y preserve la autonomía cognitiva.

Hoy, la IA no solo digitaliza contenidos, sino que automatiza procesos complejos como la elaboración de exámenes, la generación de materiales y la personalización del aprendizaje. Estas funciones pueden mejorar la eficiencia, pero también plantean riesgos. Como advierte Nicholas Carr, el exceso de tecnología puede fragmentar la atención y reducir la profundidad cognitiva, debilitando las redes neuronales que sostienen la memoria y el pensamiento crítico. La educación no puede sacrificar estas capacidades en nombre de la rapidez.

Los estudios de Rangel y Sandoval nos invitan a reflexionar sobre el papel que debe jugar la IA en la educación. No se trata de prohibirla ni de adoptarla sin reservas, sino de diseñar políticas que garanticen equidad, transparencia y privacidad. La mediación humana sigue siendo el núcleo del aprendizaje significativo, porque la enseñanza implica empatía, motivación y acompañamiento emocional, dimensiones que ninguna máquina puede replicar.

Como señala Stanislas Dehaene, el aprendizaje humano se basa en principios neurocognitivos que requieren interacción social y guía experta. El docente debe decidir qué usar, cómo usarlo y cuándo descharlo, asegurando que la tecnología complemente, y no sustituya, la experiencia educativa. La IA puede ser una aliada poderosa, pero solo si se integra con sentido pedagógico y bajo supervisión crítica.

En lugar de preguntarnos si la IA debe entrar en la escuela, debemos reflexionar sobre cómo hacerlo sin perder la esencia del aprendizaje humano. La respuesta está en equilibrar innovación y ética, tecnología y humanidad. La educación del futuro no será solo digital ni exclusivamente humana: será híbrida, pero siempre guiada por principios que preserven la libertad cognitiva, la equidad y la dignidad de quienes aprenden. ●

Referencias

- Andere, Eduardo M. (2025). *Monstruo o prodigio: Cómo la IA está transformando la escuela, el trabajo y la vida*. México: Siglo XXI Editores.
- Bostrom, Nick y Yudkowsky, Eliezer. (2011). "The ethics of Artificial Intelligence." en *Cambridge Handbook of Artificial Intelligence*. Eds. William Ramsey y Keith Frankish. Cambridge University Press. <https://acortar.link/dh08oP>
- Carr, Nicholas. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, México: Taurus.

- Dehaene, Stanislas. (2019). *Cómo aprendemos. Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar nuestro cerebro*. Trad. Josefina D'Alessio. Argentina: Siglo XXI.
- Eco, Umberto. (1985). *Apocalípticos e integrados*. Trad. Andrés Boglar. 7ma Ed. España: Editorial Lumen.
- Floridi, Luciano. (2014) *The Ethics of Information*. Ed. Online. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199641321.001.0001>
- Guilherme, Alex. (2015). "AI and education: the importance of teacher and student relations" en *AI & Society*. Knowledge, Culture and Communication (34). Springer. <https://doi.org/10.1007/s00146-017-0693-8>
- Internet Society Foundation. (22 de septiembre, 2023). ¿Qué es la equidad digital? en Beyond the net. <https://acortar.link/F1wFyH>
- Liu, Jiaqi & Peng, Ling. (2025). "The Change and Challenge of Teacher-Student Relationship in the Era of Artificial Intelligence: Teaching Interaction and Emotional Connection" en *Journal of Contemporary Educational Research* (9)6. Sydney. <https://acortar.link/HcFXtA>
- Rangel, Carlos Efrén y Sandoval, Martha Verónica. (2025). "Diálogo con Luzia IA: un sendero para humanizar la experiencia de aprendizaje mediado con IA" en *Apprende. Revista Jalisciense de Innovación Educativa. Innovación educativa e Inteligencia Artificial* (1)1. México: Subsecretaría de Formación y Atención al Magisterio.
- Sun, Lina, et.al. (2025). "Impact of perceived teacher emotional support on online learning engagement". *Frontiers in Psychology* (16). <https://acortar.link/qye1n8>
- Villoro, Juan. (2025). *No soy un robot. La lectura y la sociedad digital*. 3ª Edición. Barcelona: Anagrama.



Las mujeres en la historia

Lorena Martínez López¹

Empiezo estas líneas con cierto temor, ya que es la primera vez que me atrevo a escribir sobre la historia de la educación y la historia de las mujeres en general. Afortunadamente, en los últimos años han surgido más textos que abordan estas temáticas, lo que evidencia su creciente relevancia en el debate actual; sin embargo, este aumento no necesariamente se traduce en una mayor presencia de mujeres como autoras o como sujetas de enunciación. Por el contrario, gran parte de la producción sigue estando escrita por hombres, o bien, por hombres que escriben sobre mujeres. No se trata de descalificar estos aportes, sino de subrayar la necesidad de seguir escribiendo desde y sobre nosotras mismas, como una forma de contribuir en la medida de lo posible en el cierre de esta brecha de conocimiento. Es un camino difícil, aunque no imposible. Si pienso en los libros de texto de la primaria o de la secundaria, incluso en la universidad, son pocas las mujeres que aparecían en todas las asignaturas; no recuerdo haber visto biólogas, matemáticas, físicas, siempre eran hombres, y por mucho tiempo eso no se cuestionó, más bien se normalizó.

Hace algunos años comenzó a interesarme el tema de la historia de la educación y la historia de las mujeres, lo que me llevó a encontrar textos reveladores que abren múltiples líneas de investigación. Varios de aquellos materiales me impulsaron a cuestionar la participación femenina en los espacios públicos y a no limitar su estudio a los ámbitos privados o domésticos, sino dar a conocer su participación en lo público, a pesar de que, por siglos, las mujeres no pudieron ocupar puestos de poder (salvo algunas excepciones como Cleopatra, Elizabeth I, Isabel la Católica, Margaret Thatcher), pero lograron romper los estereotipos, trabajaron a escondidas, investigaron, inventaron, escribieron.

Durante siglos, la historia se ha contado como una serie de eventos protagonizados por hombres, no porque las mujeres no estuvieran,



¹ Licenciada en Pedagogía y pasante de la Maestría en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es técnica académica asociada en la División de Estudios Profesionales y profesora de asignatura interina en el Colegio de Pedagogía. Sus líneas de investigación son la Historia de la educación, la Pedagogía en México y Pedagogía general.

sino porque no fueron nombradas. En actividades como la guerra, el campo, el arte, el trabajo colectivo, la medicina y la educación, así como en las tareas repetitivas de la vida cotidiana, la presencia femenina ha sido constante, aunque sistemáticamente invisibilizada. Esta invisibilidad no debe entenderse como ausencia, sino como una construcción histórica y cultural que define qué merece ser contado y qué debe ser silenciado u ocultado. Los espacios cotidianos, donde la vida realmente ocurre, han sido considerados menores o “naturales” es decir, vistos como algo propio de lo doméstico, como si siempre hubieran sido así y requieran explicación, además de asociarse a lo femenino y, por ello, poco relevantes para los relatos históricos, a pesar de que en ellos las mujeres han construido comunidades y saberes complejos.

Diversas autoras sostienen que el problema no radica únicamente en la falta de fuentes, sino en la forma en que han sido leídas, interpretadas o jerarquizadas. Alba Gómez de Zamora Sanz señala que, “para alcanzar esa igualdad en la presencia de los diferentes géneros como sujetos de la historia, que nos permita tener una visión general de todo este asunto, es necesario dar protagonismo a los que, históricamente, han sido silenciados por esos mismos roles sexuales que han determinado las sociedades. Entre ellos, las mujeres”.² Por su parte, Caroline Criado Pérez, en *La mujer invisible* ha mostrado cómo esta lógica de invisibilización no pertenece solo al pasado, sino que continúa operando en el presente a través de los datos y decisiones que estructuran el mundo contemporáneo. De igual forma, Marga Sánchez Romero, afirma que “las mujeres hemos participado en la vida social, política, económica y cultural en todas las sociedades a lo largo de la historia [...] No te creas que está tan claro”.³ A estas reflexiones se suma Edith Ortiz, quien plantea que al trabajo invisible de las mujeres como una deuda histórica de tiempo, acumulada durante generaciones.⁴

En el caso de México, desde la época prehispánica hasta la actualidad, la educación y las actividades femeninas han sido frecuentemente reducidas o simplificadas, a pesar de su papel central en la transmisión de saberes y en la organización social. La historiografía ha privilegiado lo masculino, lo público y lo excepcional, dejando en los márgenes aquello que parecía repetitivo o doméstico. En muchos estudios,



² Gómez de Zamora S., Alba. (2020). *El papel de las mujeres en los talleres artísticos de la Villa de Madrid (1561 - 1700)*, 15.

³ Sánchez Romero, Marga. (2022). *Prehistoria de mujeres*, 21.

⁴ Ortiz, Edith. (2022). *El trabajo invisible*, 28.



las referencias se limitan a la enseñanza dentro del hogar. Como se citó en *Las mujeres en Mesoamérica prehispánica*: “La disparidad entre los géneros en la sociedad mexicana se manifestó en varios aspectos esenciales: en el arte imperial mexicano las representaciones femeninas fueron muy escasas, estaban excluidas del poder político y social y en el terreno de lo mítico eran rechazadas, acusadas y asesinadas”.⁵ Esta caracterización evidencia que la subordinación de las mujeres fue estructural, lo que contribuye a explicar su escasa presencia en los relatos históricos posteriores o con una visión muy delimitada.

Este artículo propone reflexionar sobre la invisibilidad de las mujeres en las actividades cotidianas, no como una omisión accidental, sino como un mecanismo persistente de construcción del conocimiento histórico. Reconocerlas implica replantear qué entendemos por historia, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los agentes educativos y quiénes han sido considerados “dignos” de figurar en esos relatos.



⁵ Rodríguez-Shadow, María J. (2007). *Las mujeres en Mesoamérica prehispánica*, 69.

Cuando digo que la mujer ha sido invisibilizada, hay que distinguir entre *ausencia* y *omisión*: las mujeres han estado presentes en todos los momentos históricos. Prueba de ello son las biografías y textos de Aspasia de Mileto, Juana de Arco, María Antonieta, Sor Juana Inés de la Cruz, Marie Curie y María Montessori, por mencionar solo algunas; pero su participación ha sido minimizada o subordinada a otros sujetos. Los silencios en los registros históricos no son vacíos inocentes, responden a relaciones de poder y a criterios específicos, nombrar es otorgar existencia, aquello que no se nombra parece no haber ocurrido.

Este mecanismo de omisión se refuerza mediante el lenguaje; las categorías utilizadas para describir el trabajo, la producción o la educación suelen estar construidas desde una experiencia masculina que se presenta como universal. De este modo, las mujeres aparecen como excepciones, ayudantes o acompañantes, opciones secundarias, raras veces como protagonistas de la vida cotidiana.

El concepto de *trabajo invisible* resulta clave para comprender la forma en que la participación femenina ha sido históricamente desvalorada. Edith Ortiz define este trabajo como aquel que sostiene la vida cotidiana sin ser reconocido social, económica ni simbólicamente. Se trata de tareas que requieren tiempo, energía y saberes específicos, pero que han sido naturalizadas como inherentes a la condición femenina.

Durante generaciones, las mujeres han dedicado incontables horas al cuidado, la alimentación, la limpieza, la crianza y el mantenimiento de la vida, sin que este tiempo haya sido contabilizado ni valorado, omitiendo su producción intelectual, científica, literaria, filosófica y educativa, base para que las actividades tradicionalmente masculinas sean reconocidas como las únicas productivas.

La deuda de tiempo, entendida como la acumulación histórica de horas de trabajo no remunerado, invisibilizado y socialmente desvalorizado realizado por las mujeres, no es exclusiva del presente; a lo largo de la historia, el trabajo cotidiano femenino ha sido indispensable para la supervivencia de las comunidades. Sin embargo, al no producir bienes visibles ni fácilmente intercambiables en el mercado, este trabajo ha sido sistemáticamente desvalorizado y excluido tanto de los registros históricos como de la memoria colectiva, contribuyendo a su persistente invisibilización.



Desde la arqueología y los estudios de la vida cotidiana, Marga Sánchez Romero ha propuesto mirar más allá de los grandes relatos para atender la maternidad y las prácticas diarias, este enfoque permite rastrear la presencia de las mujeres en contextos donde los textos escritos guardan silencio. “La historia y la arqueología no hablan de nosotras ni se preocupan por las aportaciones, las experiencias, los trabajos y los conocimientos que las mujeres hemos desarrollado. Para comprobar esto solo tienes que abrir un libro de texto de primaria o secundaria, ver algún documental que hable de los orígenes de nuestra especie o visitar un museo.”⁶

Las actividades domésticas, el procesamiento de alimentos, la producción de objetos de uso cotidiano y el cuidado de los espacios habitados han sido fundamentales para la organización social, sin embargo, estas prácticas han sido históricamente desvalorizadas y asociadas a lo femenino, aun cuando la evidencia material indica una participación femenina constante y no sólo en el ámbito doméstico; en prácticamente todas las actividades siempre hay y hubo presencia femenina. La arqueología de la vida cotidiana muestra que la división sexual del trabajo no implica pasividad femenina, sino una distribución desigual del reconocimiento.

Este enfoque, centrado en la arqueología de la vida cotidiana y en la revisión crítica de la división sexual del trabajo, permite cuestionar la idea de que las mujeres estuvieron ausentes de determinados ámbitos. Más bien, estuvieron presentes de formas que no encajaban en los criterios tradicionales de relevancia histórica. La invisibilidad de las mujeres no es un problema del pasado. En *La mujer invisible*, se evidencia que los datos, los diseños, las experiencias y las necesidades se han definido desde un sujeto masculino erigido como universal, lo que genera sesgos que excluyen a las mujeres. Esta exclusión tiene consecuencias concretas en la vida cotidiana: desde objetos diseñados sin considerar cuerpos femeninos, hasta estadísticas que no registran el trabajo doméstico y de cuidados. La lógica que invisibiliza a las mujeres en la historia opera también en el presente, reproduciendo desigualdades estructurales.

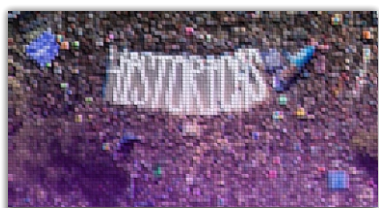
La continuidad entre pasado y presente muestra que la invisibilidad no es un error aislado, sino un patrón persistente. Reconocerlo implica cuestionar las bases mismas del conocimiento y de la organización social.



⁶ Sánchez Romero, Margarita. (2022). *Prehistoria de mujeres*, 30.



Imagen original de la marcha por el Día Internacional de la Mujer en Santiago, Chile, 2020.



En el México prehispánico, las mujeres desempeñaron un papel central en la educación y la transmisión de saberes. La formación diferenciada por género no implicaba ausencia femenina, sino una organización específica de los conocimientos necesarios para la vida comunitaria. Las mujeres participaban en la enseñanza de habilidades productivas, rituales y sociales fundamentales. “En todo momento hay que considerar que las mujeres formaban parte de un entramado sociocultural complejo, al tiempo que participaban de manera activa en la construcción y reproducción de ese mismo tejido social y cultural”.⁷ Sin embargo, las crónicas coloniales y la historiografía posterior tendieron a minimizar o simplificar esta participación, reforzando una imagen masculina del conocimiento y la educación, o reduciendo su participación a actividades como la elaboración de alimentos o la asistencia en partos. No se trata de considerar estas tareas como menores; por el contrario, constituyen saberes fundamentales, sino de reconocer que no eran los únicos ámbitos en los que se desempeñaban, se trata de ubicarlas en cada uno de los sectores públicos, darles la importancia que corresponde.

En las sociedades mesoamericanas, la educación no se limitaba a espacios institucionalizados, sino que

⁷ Pastrana Flores, Miguel. (2025). In cueitl in huipilli “La falda, la camisa”. *Las mujeres en la sociedad mexicana, en Tenochtitlan. Apuntes sobre la historia*, 39.

se desarrollaba fundamentalmente en el seno de la familia y la comunidad. Desde edades tempranas, niñas y niños recibían una educación diferente, orientada principalmente a las tareas que se esperaba desempeñaran en la vida adulta. Esta división sexual del trabajo se puede interpretar como una forma de relegar a las mujeres a ámbitos poco visibles, lo que ha contribuido a su invisibilización en los relatos históricos. Sin embargo, lejos de estar ausentes, las mujeres participaron activamente en múltiples espacios, como las migraciones, las guerras y los ámbitos productivos. “En el imperio mexica existía un sistema patriarcal, como ocurrió en muchas sociedades militarizadas. En su estructura social y religiosa, la jerarquía de género favorecía a los hombres, mientras que las mujeres eran relegadas a los ámbitos domésticos y a un papel secundario en la religión y el poder político”.⁸ Asimismo, otras prácticas como el canto, la danza, la medicina o ciertos saberes rituales parecen haber sido compartidas entre hombres y mujeres. Esto puede explicarse porque dichas actividades formaban parte de la vida comunitaria y tenían un carácter colectivo, ceremonial y formativo. Su aprendizaje y transmisión no dependían exclusivamente de una división del trabajo, sino de la participación en prácticas sociales que involucraban a distintos miembros de la comunidad. En este sentido, más que responder a una lógica de especialización rígida, estas actividades cumplían funciones simbólicas, religiosas y educativas que requerían la integración de mujeres y hombres. “Un ejemplo de estas actividades eran los rituales realizados dentro de las casas de los guerreros o cobradores de tributos poco antes de que partieran. La esposa se ponía pintura facial con tizne y se vestía con ropas viejas y maltratadas, buscando que su apariencia fuera de tristeza y angustia; se ofrecían cantos y oraciones a los dioses pidiendo la bienaventuranza de los guerreros y triunfo en sus campañas”.⁹

Las madres, las abuelas, las mujeres adultas enseñaban técnicas agrícolas, preparación y conservación de alimentos, manufactura de textiles, cuidado de los niños y niñas, rituales y normas de convivencia. Estas enseñanzas no eran secundarias, constituían la base de la vida social. La producción textil, por ejemplo, era una actividad fundamental en la economía doméstica y de tributo, aunque rara vez aparece en los relatos históricos, en los códices, como un ámbito de especialización



⁸ Secretaría de Cultura, (13 de marzo, 2025). “Las mujeres en el México Antiguo, entre el poder y la subordinación”.

⁹ *Siempre!*, (1 de marzo, 2012). “Revelan rol de la mujer en la sociedad mexicana”.

¹⁰ Rodríguez-Shadow, María J. (2000). *La mujer azteca*, 116.

femenina. “Hay que suponer que al hilar y tejes todas las mujeres obtenía cierto plus-producto, porque inclusive a las esclavas destinadas al sacrificio se les obligaba a hilar antes de su muerte”.¹⁰

En este sentido, la invisibilidad no actúa únicamente en la omisión de los nombres propios (es decir, ser nombradas como la señora de... la esposa de... la viuda de...), sino también en la manera en que estas actividades han sido calificadas: como extensiones de la vida diaria y no como saberes técnicos, productivos y educativos complejos. Edith Ortiz denomina dichas omisiones como *deuda histórica de tiempo*: generaciones de mujeres dedicadas a formar y sostener comunidades sin que ese esfuerzo haya sido reconocido como trabajo ni como producción de conocimiento.

Este carácter compartido de ciertas prácticas permite matizar la idea de una separación rígida de roles y cuestionar la supuesta ausencia femenina en diversos ámbitos. Más bien, las mujeres participaron activamente en la vida social, aunque muchas de sus contribuciones no fueran registradas o valoradas por las formas tradicionales de hacer historia.

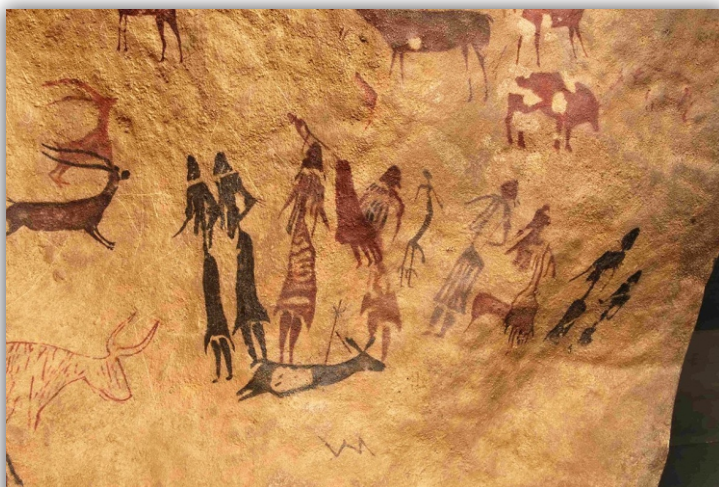
Este panorama, característico del mundo mesoamericano prehispánico, experimentó transformaciones significativas con la instauración del orden colonial. Durante el periodo novohispano, las formas de educación, así como la organización social, se reconfiguraron bajo nuevas jerarquías políticas, religiosas y de género, lo que incidió en las posibilidades de participación y reconocimiento de las mujeres en distintos ámbitos.

En este punto es importante precisar que muchas veces los trabajos eran compartidos por hombres y mujeres, que desempeñaban las mismas actividades, sin embargo, no se estudia o no se aclara con detalle la participación de ellas, se han presentado como actividades meramente masculinas y las investigaciones recientes demuestran lo contrario.

Por su parte, los estudios contemporáneos permiten observar que la lógica de la invisibilidad no es exclusiva de épocas pasadas. Caroline Criado Pérez ha documentado cómo los sistemas actuales de producción de conocimiento —desde la estadística hasta el diseño urbano— continúan tomando como referencia a un sujeto masculino considerado universal. Esto no solo implica la omisión de las mujeres en distintos ámbitos, sino que también tiene efectos concretos en la forma en que se organiza la vida cotidiana.



El análisis histórico no es únicamente retrospectivo, sino también una herramienta crítica para comprender el presente. La exclusión de las mujeres del relato histórico contribuye a normalizar su marginación en otros espacios, entre ellos el educativo. Si los planes de estudio siguen privilegiando figuras masculinas y actividades públicas, se refuerza la idea de que lo relevante ha sido producido principalmente por los hombres. En consecuencia, se limita la posibilidad de que las niñas y las jóvenes encuentren referentes con los cuales identificarse, lo que puede incidir en sus aspiraciones. ●



Mujeres representadas en las pinturas rupestres de la Roca de los Moros, Cataluña, España. Tienen una antigüedad de entre 4000 y 10,000 años.

Referencias

- Gómez de Zamora Sanz, Alba. (2020). *El papel de las mujeres en los talleres artísticos de la Villa de Madrid (1561-1700)*. España: Atrio.
- Ortiz, Edith. (2022). *El trabajo invisible. Una deuda de tiempo*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios de Género, Colección Itacate.
- Pastrana Flores, Miguel. (2025). “In cueitl in huipilli “La falda, la camisa”. Las mujeres en la sociedad mexicana”, en *Tenochtitlan Apuntes sobre la historia*. Fideicomiso Centro Histórico de la Ciudad de México.
- Rodríguez-Shadow, María J. (2000). *La mujer azteca*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Rodríguez-Shadow, María J. (Coord.), (2007). *Las mujeres en Mesoamérica prehispánica*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Sánchez Romero, Margarita. (2022). *Prehistorias de mujeres*. España: Crítica.
- Siempre!*, (1 de marzo, 2012). “Revelan rol de la mujer en la sociedad mexicana”. <https://acortar.link/aep3MZ>.
- Secretaría de Cultura, (13 de marzo, 2025). “Las mujeres en el México Antiguo, entre el poder y la subordinación”. <https://acortar.link/oS9rHn>.

¿Cómo entender eso de 'enseñar ética'?

Josu Landa²

Lo que sigue es el registro de una reflexión en torno a lo que, no sin problemas, podríamos convenir en denominar 'enseñanza de la ética' o, simplemente, 'enseñar ética'.

Se advierte enseguida que el público hacia el que se enfilan directamente estas palabras es el universo de colegas que se dedican a impartir asignaturas relacionadas con la ética. En concreto, estas reflexiones se dirigen a las personas de quienes se espera que 'enseñen ética' —e incluso mejoren moralmente— a quienes estudian en las instancias educativas del caso.

Ahora bien, antes de transitar por esa ruta conviene dejar sentado que no se trata de una reflexión definitiva, acabada, sino una aproximación al tema señalado, motivada por la intención de suscitar el más vivo interés por ese examen específico, en los interlocutores del caso y, con ello, potenciar un diálogo fecundo. Esto implica darle un lugar muy destacado a las preguntas y comentarios de la gente, con independencia de que sean docentes o estudiantes.

Permítaseme, todavía, estipular sin más un par de postulados: (1) un examen más cabal de los asuntos implicados en la continuidad de la virtud —y de la filosofía misma— en la sociedad requiere el concurso de muchas mentes en diálogo y (2) asimismo, pensar a fondo estos tópicos exige haber avanzado, con antelación y meridiana suficiencia, en la configuración, igualmente individual y colectiva, de cierto ideal de ser humano a realizar por medio de los procedimientos educativos a que hubiere lugar. El presente escrito pretende, con modestia, ser parte del proceso comunitario referido en el primero de esos dos puntos. En cuanto al segundo, bastaría con adelantar por el momento la figuración conceptual de personas caracterizadas por encarnar valo-



¹ Doctor en Filosofía y profesor titular en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se interesa por temas de Ética, Filosofía de la Poesía y Filosofía de la Educación en diversas épocas de la tradición filosófica. Su última obra es *Platón: la filosofía como ciencia política* (FCE, 2025).

² Conferencia leída en la sesión del Seminario de Filosofía Mexicana de la Educación del 27 de abril de 2026 (Facultad de Filosofía y Letras - UNAM). Se trata de una versión modificada de la impartida en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (Plantel Vallejo), el 31 de marzo de 2026.

res y virtudes como las siguientes: autonomía ética, sentido de solidaridad, respeto crítico por los demás, equilibrio entre amor propio y compromiso comunitario, libre voluntad de valor, tendencia a cultivar las virtudes intelectuales y morales, aprecio por lo viviente, conciencia de los derechos y deberes... Toda esta idealidad axiológica, junto con los componentes que aun pueda incluir, opera como referencia de lo que con seriedad se asuma como “enseñanza de la ética” —al margen de la multiplicidad de interpretaciones que admita esta locución— y está implícita en las consideraciones subsiguientes, a sabiendas de que una definición teóricamente satisfactoria de la misma solo puede derivar, como ya se ha advertido, de la labor dialógica entre muchas mentes lúcidas y honradas, situadas en contextos históricos concretos (de los que aquí no puedo sino abstraerme a propósito), por lo que no viene al caso demorarnos en procurar aquí tan enorme y encomiable logro.

La pregunta en torno a qué entender por 'enseñar ética'³, en lo esencial se asocia a una inquietud filosófica de muy antigua data. Ya, cuando menos, en los tiempos de Platón, se aprecia una clara conciencia sobre este asunto. Pienso, a título de simple ejemplo, en el diálogo *Menón*. La primera intervención registrada en dicha obra es esta pregunta del interlocutor de Sócrates cuyo nombre es el que le sirve de título: “Me puedes decir, Sócrates: ¿es enseñable la virtud?, ¿o no es enseñable, sino que solo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo?” (*Menón*, 70a).

Lo más cercano a una respuesta a esa interrogación es justo el contenido de la última intervención de las que integran la obra en su conjunto. En efecto, Sócrates cierra *Menón* con las siguientes palabras: “[a partir de lo atisbado a lo largo del diálogo sostenido por Sócrates y su joven interlocutor procedente de Tesalia, o sea: Menón], parece que la virtud se da por un don divino a quien le llega. Pero lo cierto acerca de ello lo sabremos cuando, antes de buscar de qué modo la virtud se da a los hombres, intentemos primero buscar qué es la virtud en sí y por sí” (*Menón*, 100b).



³ Con la frase 'enseñanza de la ética' se designa, aquí, el proceso de impartición escolar- magisterial de contenidos de índole moral. En principio, es atendible la idea de que tal clase de proceso no garantiza per se la adquisición de un modo de ser virtuoso. Esto no obsta para considerar que, como se verá más adelante, el acceso de determinados sujetos morales a doctrinas concretas sobre temas como el bien y el mal, el deber, los valores, las mismas virtudes y todo lo afín pueda ejercer algún efecto positivo en la labor de guiar a quien así lo desee por la ruta de una vida moralmente digna.

En estas dos citas podemos destacar, al menos, los siguientes aspectos:

1. Dado que la virtud viene a ser la meta y aun el epítome de la formación de todo *éthos* bien constituido, la pregunta que formula Menón sobre la enseñabilidad o no de la virtud equivale a la pregunta por la posibilidad de formar éticamente a alguien.

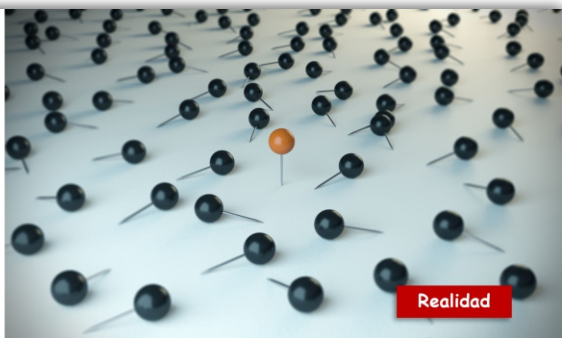
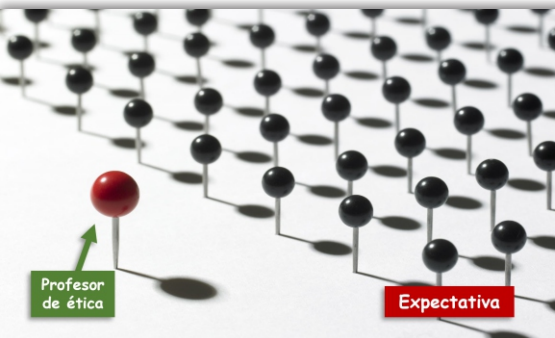
2. Después de un largo diálogo —es decir, luego de un sostenido raciocinio— la conclusión implícita a la que arriba Sócrates es que la virtud no es enseñable, luego puede colegirse que, para el filósofo, la formación moral⁴, con base en procesos de enseñanza de carácter escolar, magisterial, no es posible.

3. Con todo, al margen de las diferencias personales, con independencia de que algunos muestran una natural propensión a una virtud moral más fuerte, nítida y firme que otros, lo cierto es que sí hay indicios de que siempre existe algún ingrediente intencionalmente formativo, educativo, en la conformación de un talante virtuoso observable en la gente virtuosa. De acuerdo con lo que escuchamos decir a Sócrates en *Menón*, se diría que, para el filósofo, el carácter virtuoso del virtuoso y la virtuosa es un enigma cuyo esclarecimiento impele a pensar en la posible acción de una potencia divina. En realidad, la posibilidad de un virtuosismo por naturaleza, innato —atisbada por el joven Menón al principio del diálogo platónico—, queda absorbida por la opción de una presunta intervención sobrehumana.

4. Pero esta conjetura no invalida la también hipotética posibilidad del efecto pedagógico de algún modo de acción didáctica —autónoma y/o heterónoma— en la configuración progrediente de un *éthos* personal vigoroso. Es estimable la idea de que la praxis escolar-magisterial humana, por sí sola, no pueda derivar nunca en la formación de gente virtuosa o que solo lo haga de manera limitada y aun defectuosa, pero no nos hemos topado con un argumento inobjetable en el sentido de



⁴ Para efectos de estas reflexiones, entiendo por 'éthos' el espacio anímico en el que yacen y operan la subjetividad cognoscitiva y la de carácter volitivo-práctico. Asimismo, con la cláusula 'formar éticamente' estipulo aquí la idea de un proceso de configuración coherente de una 'morada interior' —una de las posibles acepciones de la palabra griega *éthos*— con base en la transmisión 'escolar', 'magisterial' —por ende, heterónoma— de doctrinas y dogmas preconcebidos. Por su parte, el término "formación moral" es asumido aquí como equivalente al de "formación ética". A este respecto, siempre tengo en cuenta que, en la influyente labor ciceroniana de verter filosofemas helénicos al latín, no se observa una diferencia esencial entre la griega *éthos* y la romana *mos*. En general, para Cicerón, *éthos-eos-tó* significa los mismo que *mos-ris*. En mi opinión, este dato debe ser considerado a la hora en que alguien pretenda proponer diferencias entre ética y moral.



que tal intervención dirigida a la educación en la virtud desemboque necesariamente en un fracaso pedagógico total.

5. En consecuencia, sin necesidad de admitir ni rechazar el supuesto de la intervención divina en la formación virtuosa⁵ del *éthos* de la gente virtuosa, es lícito tantear los alcances de la acción destinada a 'enseñar ética', con base en los procedimientos didácticos operantes en los procesos convencionales de enseñanza-aprendizaje, que son los que, en nuestra condición de docentes, efectuamos regularmente.

Si se considera el asunto en su raíz —es decir, en su dimensión radical— se diría que Sócrates tiene razón: nadie 'enseña' a la persona virtuosa a ser virtuosa. Pero, si nos acercamos al punto desde una perspectiva actual y realista, debemos admitir que existe un 'orden educativo' global, una parte del cual es el sistema escolar en el que estamos inmersos. Las comunidades y las familias esperan que esa estructura especializada en 'educar' —lo que sea que signifique este verbo— prodigue una formación ética a sus hijos. No es prudente desdeñar esa expectativa. Por el contrario, se impone pensar en las mejores políticas, procedimientos y organismos que den una respuesta estimable a esa necesidad.

Podemos empezar a andar por ese camino, a partir de la consideración de, cuando menos, dos problemas apremiantes: (1) el déficit ético que afecta las sociedades del presente y (2) la gran cantidad, fuerza y variedad de los obstáculos con que tropieza toda iniciativa de educación ética convencional.

Si en una sociedad proliferan, por caso, diversos modos de violencia, una amplia gama de estructuras y actos delictivos, asesinatos, feminicidios, secuestros, desapariciones forzadas, intoxicación extendida con sustancias de variada índole (desde el alcohol, en todas sus formas, hasta diversas drogas llamadas 'blandas' y duras), destrucción



⁵ En esta ocasión, no viene al caso tratar de determinar si la respuesta a la pregunta sobre cómo se explica la formación del carácter virtuoso requiere necesariamente, como pretende Sócrates, la labor de dar razón de lo que es la virtud en sí y por sí.

egoísta e irresponsable de ecosistemas, tráfico de personas, de órganos, de armas, de fauna y flora en peligro de extinción... sobre todo, cuando en esa sociedad no brotan los anticuerpos, las resistencias necesarias contra esos flagelos y, al contrario, abundan quienes quieren participar en ellas o se aprovechan de ellas, se evidencia un cuadro de insuficiencia moral o déficit ético, ante el cual, quienes impartimos asignaturas vinculadas con la ética, no podemos permanecer indiferentes.

También es lícito hablar de déficit ético si, por ejemplo, presenciámos un orden de instituciones y dispositivos que toleran con indolencia diversos modos y grados de maltrato cotidiano a los seres humanos, especialmente niños y ancianos, junto con las crecientes dificultades para una equilibrada convivencia entre los prójimos; la cruel inconsciencia con que se sigue maltratando a los animales no humanos; la sobreexcitación normalizada del deseo y el consumismo irrefrenable; los atentados constantes a la voluntad de saber y de cultura, a instancias de medios de comunicación —incluidas la redes sociales— en trance de convertirse no solo en instrumentos de dominación insuperable, sino incluso en motores de una tendencia enderezada a una supina estultocracia; las adicciones masivas de diversa catadura; la fuerza del egoísmo y las reacciones de oposición a la solidaridad; el deterioro del sentido crítico y la consiguiente expansión de subjetividades alienadas bajo el efecto de incesantes maniobras de desinformación y de sobreestimulación mercadotécnica; el ejercicio irresponsable y aun mórbido de la libertad de expresión, en perjuicio de la convivencia, el respeto interhumano y la cohesión social; las actitudes normalizadas y re-prestigiadas de racismo, clasismo, fanatismo, esclavismo, machismo, violencia de género, incitación al odio; las más variadas formas de deshumanización por mor del menosprecio extremo de la dignidad humana, a instancias del despliegue de guerras y terrorismos sin cuento y de muy variada laya, así como por la imposición invasiva y totalitaria de tecnologías de eficacia productiva y alienante sobrehumana; las graves distorsiones de la humana voluntad de valor, la vacuidad anímica generalizada, la ausencia igualmente extendida de claridad sobre el sentido de la existencia personal, la sumisión ante una exterioridad, un materialismo y un hedonismo intrascendentes y tantos otros fenómenos análogos.

En contraste con lo que trasluce ese cuadro más que sumario, debe reconocerse la existencia de una importante reserva moral entre la



gente común. Sin embargo, aun cuando ese relevante fondo ético 'natural' es el almacigo en el que las maestras y maestros de filosofía práctica procuramos que germinen las semillas que den vida y cimiento a una mejor realidad moral, no deben perderse de vista los grandes obstáculos y adversidades que afronta nuestra praxis educativa.

En lugar de facilidades y estímulos en pro de la mejor formación de ese caudal ético originario, lo que acontece de manera implacable y constante es la irrupción de factores asociados a la degradación moral de las formaciones sociales del presente. Por lo general, la gente en nuestro tiempo se ve expuesta a mensajes y dispositivos empeñados adrede en impedir la autonomía ética y, en general, el crecimiento y el despliegue plenos de las excelencias intelectuales y morales. En suma: las personas dotadas de las mejores virtudes están indefensas frente a una presión anti-ética masiva y cotidiana. A esto se le agrega la ausencia de estructuras y procesos realmente comprometidos con el impulso de la voluntad de valor de cada quien, así como de su desarrollo ético general. En su mayoría, ni el sistema educativo ni las familias ni las religiones ni los partidos políticos ni los demás factores de poder se hacen cargo de una sólida formación ética de la infancia y la adolescencia. Hoy en día, por una parte, las instancias dedicadas a afrontar con eficacia el referido déficit ético son muy débiles y escasas; por la otra, todo lo anti-ético cunde y se extiende por doquier y sin cesar.

El somero diagnóstico que albergan las líneas precedentes permite hacernos una idea mínima de las potencialidades y los obstáculos a que debemos enfrentarnos a la hora de impulsar una educación de fuerte y consciente tonalidad ética.

¿Qué hacer ante eso?

Fuera de consideraciones puntuales acerca de planes y programas de estudio relativos a la ética, más allá del examen preciso de posibles recursos didácticos y, en general, procedimientos educativos —cuya relevancia, vista en abstracto, no está aquí en cuestión—, al menos, podríamos pensar en los que acaso sean los procesos de carácter formativo o para-formativos, posibles en un medio escolar, como se ha visto, raigalmente limitado para una verdadera educación filosófica y, más específicamente, moral. Es decir, parece posible cierto equilibrio entre, por un lado, virtudes personales y comunitarias 'naturales' como las que refiere Sócrates —en coexistencia con inclinaciones individuales y colectivas anti-éticas igualmente espontáneas— y, por el otro, la



formación moral de carácter escolar. En definitiva, lo que acaso conviene hacer con la filosofía y con la ética, en el sistema didáctico-magisterial en el que estamos inmersos es: (1) informar, (2) instruir, (3) sensibilizar y 'humanizar' a un alumnado constantemente agobiado por la variopinta mediática anti-filosófica y las adversidades anti-éticas de su entorno y (4) estimular —tal vez, mayéuticamente— en cada estudiante las capacidades necesarias para: (a) definir con criterio propio todo deber-ser con que tenga que comprometerse, (b) dar forma y consolidar una personal voluntad de interpretación, (c) dar cauce a su singular y específica voluntad de valor y (d) cultivar con autonomía sus potencialidades de cara a la puesta en práctica de las mejores virtudes éticas, es decir, las más dignas y estimables excelencias morales.

La labor de informar ha de centrarse en familiarizar a cada estudiante con las doctrinas éticas más influyentes en la tradición filosófica (tesis acerca del bien y el mal supremos, los valores hegemónicos en determinado contexto histórico pasado y presente, las ideas en torno al deber-ser moral, definiciones relativas a las virtudes primordiales y una amplia gama de tópicos afines). Esta clase de asuntos podría integrar el contenido básico de los programas en que se sustenten las asignaturas de tema ético.



**“ EN CONTRASTE, DEBE RECONOCERSE
LA EXISTENCIA DE UNA IMPORTANTE
RESERVA MORAL ENTRE LA GENTE COMÚN ”**



En el plano de lo que aquí denomino 'instrucción', sitúo la serie de procedimientos didáctico-cognitivos dirigidos a dinamizar estas cinco disposiciones: (1) a la sinopsis (visión de conjunto), (2) al análisis, (3) a la síntesis, (4) al examen crítico y (5) a la argumentación racionalmente fundada. El despliegue y la conveniente articulación de estas actitudes-aptitudes son lo que puede permitir a cada estudiante avanzar en la indagación propia de lo que acontece y le acontece y, con ello, en la labor de discernir el grano de la paja, en medio de la avalancha de discursos y contenidos de cariz teórico y, específicamente, ético, a la que se ve expuesto todo el tiempo, por obra de potentes y diversos medios de comunicación (en especial, las llamadas “redes sociales”), a la vera de la manipulación algorítmica (algunas de cuyas cumbres se manifiestan en los más perversos usos de la mal llamada 'inteligencia artificial').

Por su parte, cabe entender aquí por 'sensibilizar' y 'humanizar' sendas actividades sistemáticas y complementarias destinadas a detectar y afrontar críticamente el proceso constante y ampliamente extendido de deshumanización de las personas, tanto en el plano de la implantación abusiva y omniabarcante de las más potentes tecnologías (suplantación de las capacidades humanas por una automatización sin freno, degradación de las capacidades cognitivas y críticas de la gente, sometimiento constante a variadas mediaciones artificiales en nuestro contacto con toda alteridad natural y cultural, prevalencia del simulacro y la 'virtualidad' sobre la realidad objetiva y la veracidad, etc.) como en el de las relaciones interpersonales (reducción de seres humanos a objeto- mercancía, sobreexplotación extenuante de las disposiciones laborales, reducción de derechos fundamentales y conculcación de los que todavía se reconocen formalmente, refinamiento y des-regulación de las diversas expresiones de la voluntad de dominio, etc.).

Sin menoscabo del relieve de las determinaciones sociales, económicas, políticas y culturales, en última instancia, la formación ética se dirige en el terreno del *éthos*, palabra que siempre nos remite a las nociones de 'morada interior', 'carácter', 'modo de ser' y otras de significado análogo, entre las que cabe contar las de *psyché* ('alma'), 'conciencia', 'yo', 'ego' y varias más.

Tengamos en cuenta que, en diversos momentos de la tradición filosófica, el *éthos* ha sido figurado como un universo a escala (un 'micro-



⁶ Se rescata, aquí, la acepción de 'fábrica' definida por el viejo Diccionario de Autoridades: “La acción de fabricar: y así (sic) se dice, La fábrica de carbón, la fábrica del vidrio (sic), etc. Es voz puramente Latina (sic)”.

“

**LA FORMACIÓN ÉTICA SE DIRIME
EN EL TERRENO DEL ÉTHOS,
PALABRA QUE SIEMPRE NOS
REMITE A LAS NOCIONES DE
'MORADA INTERIOR', 'CARÁCTER',
'MODO DE SER'**

”



cosmos'). El símil puede sernos útil, aquí y ahora, para imaginar un espacio (una suerte de sistema de la subjetividad) ocupado y compuesto por un demasiado humano sentido del deber-ser, junto con un raigal poder tendiente a la generación de sentido, el cual, a su turno, puede verse como integrado por una omniabarcante voluntad de interpretación y una no menos poderosa y constante disposición a concebir y asumir los valores morales que orienten la vida de cada quien.

El fomento y orientación adecuada de toda esa 'fábrica de eticidad'¹⁶ —a la que puede caracterizarse como el fundamento práctico de la vida moral y, con ello, de la excelencia ética (esto es: todo el ámbito de las virtudes)— requiere diversos y complejos procedimientos formativos, cuyas características no pueden detallarse en estas líneas. Por el momento, deberemos conformarnos con identificarlos y señalarlos.

Las líneas precedentes registran un intento de dar respuesta a la pregunta de qué podríamos entender por 'enseñar ética'. Es difícil saber hasta dónde llegan en el cumplimiento de ese cometido. Sería de esperar que, al menos, sirvan para incentivar un diálogo *inter pares* y para catalizar la reflexión individual y colectiva entre gente común. A fin de cuentas, si el Sócrates del *Menón*, apremiado por una necesidad teórica análoga, prácticamente se encomienda a poderes divinos, no viene al caso desconsolarnos por no poder ir más lejos que él en esa ruta, dados los modestos recursos con que contamos y la magnitud de los obstáculos que su trayectoria nos depara. ●

Pedagogías de la resistencia tecnológica: ejercicios críticos en la formación artística

Itzel Palacios¹

Introducción

En los últimos años, la presencia de tecnologías digitales en la producción artística ha aumentado de manera exponencial. Ello ha implicado una modificación significativa en los modos de producción, circulación y reflexión de las artes visuales. Sin embargo, esta expansión no siempre se ha traducido en procesos formativos que acompañen críticamente estas transformaciones. En el ámbito universitario, aquellos programas que de manera progresiva van incorporando la enseñanza de la tecnología, suelen oscilar entre una aproximación meramente instrumental, centrada en el aprendizaje de herramientas y una fascinación acrítica por la espectacularidad técnica, la cual reproduce discursos de innovación o progreso sin problematizar condiciones ni efectos.

Esta situación plantea un problema pedagógico específico: ¿cómo enseñar tecnología a estudiantes universitarios de artes visuales, en un contexto en que la mayoría carecen de formación técnica previa y al mismo tiempo se encuentran expuestos de manera constante a las narrativas que presentan lo digital como una solución automática o un horizonte inevitable? Más que incorporar tecnologías como recursos didácticos, el reto que abordaremos consiste en generar condiciones para que los estudiantes puedan apropiarse de ellas de manera crítica y consciente, pudiendo comprenderlas, aplicarlas y cuestionarlas desde su propia práctica artística.

Este artículo se sitúa en el ámbito de la pedagogía para la formación artística y propone abordar la enseñanza de la tecnología no solo como transmisión de conocimientos técnicos, tampoco como una reflexión teórica abstracta, sino como un proceso de integración y apropiación crítica mediante la experiencia. A partir del trabajo realizado en la asignatura de *Performance y Tecnología*, impartida en la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Nacional Autónoma de México



¹ Doctora en Artes y Diseño por el Posgrado en Artes y Diseño de la UNAM. Realizó la Maestría y la Licenciatura en Artes Visuales también en la UNAM; cuenta con una Maestría en Prácticas Educativas Innovadoras por el CESE. Se especializa en temas de investigación artística, formación y didáctica para la investigación, metodologías y sistemas complejos.

(UNAM), se presentan y analizan una serie de ejercicios didácticos orientados a activar procesos de exploración, documentación y reflexión situados en el aula.

Naturalmente, el texto no tiene el propósito de ofrecer un modelo generalizable ni mucho menos evaluar resultados cuantificables, pretende describir y reflexionar sobre estrategias pedagógicas concretas que buscan responder a un problema formativo: la dificultad para articular práctica artística, pensamiento crítico y tecnología, especialmente en contextos educativos, como lo es la Licenciatura en Artes Visuales de la UNAM en donde existe un predominio del hacer técnico sobre la reflexión. Con esta propuesta, se apuesta por una pedagogía centrada en los procesos, el docente como acompañante y mediador y el trabajo colectivo como vías para generar una relación más consciente y situada entre arte y tecnología.

Hacia una comprensión situada de la tecnología digital

En el contexto contemporáneo, las narrativas sobre tecnología digital la presentan como un conjunto de herramientas neutrales, orientadas a la optimización de procesos creativos y profesionales. Sin embargo, estos discursos no permiten visibilizar las relaciones de poder, las condiciones materiales y las lógicas de explotación asociadas al desarrollo y utilización de las tecnologías. Desde esta mirada, la enseñanza de tecnología no puede reducirse a la adquisición de competencias técnicas, sino que requiere procesos de apropiación crítica que permita a los estudiantes comprender, cuestionar y resignificar la tecnología desde sus contextos específicos, en este caso, el de la producción artística.

Las perspectivas feministas latinoamericanas han sido particularmente contundentes al respecto del tema, al señalar que el capitalismo digital reproduce y profundiza desigualdades de género, raza y clase. Morales y Natansohn (2025) al mapear iniciativas para una Internet feminista, plantean que la apropiación tecnológica implica intervenir activamente en los modos de producción, circulación y control de la información. Por ello, prácticas como la cultura hacker feminista se entienden a sí mismas no como destrezas técnicas especializadas, sino como estrategias políticas y pedagógicas orientadas a desnaturalizar las tecnologías y a disputar sus usos dominantes (Soria, 2016). La apropiación, en ese sentido, es siempre situada y busca ser transformadora.



De manera complementaria, los estudios sobre ciberactivismo en América Latina muestran de qué manera las tecnologías digitales pueden salir de sus usos enajenantes y generar conciencia crítica, siempre y cuando sean utilizadas de forma reflexiva e integradas en procesos colectivos. Pila y Estrada (2022) analizan cómo distintas acciones digitales feministas han logrado visibilizar violencias estructurales, no a partir de un dominio técnico avanzado, sino mediante procesos de experimentación, resignificación y uso estratégico de las herramientas ya existentes. Estas experiencias refuerzan la idea de que la apropiación crítica no depende del acceso o el dominio de tecnologías sofisticadas, sino de la capacidad de problematizarlas y ponerlas en tensión. Las autoras documentan de qué forma, en la última década, el ciberactivismo de los grupos feministas ha posicionado una agenda ligada a la conciencia social frente a la desigualdad y violencia que viven las mujeres, especialmente en el contexto del sur global.

Desde la pedagogía crítica latinoamericana se ha advertido también sobre los riesgos de una adopción acrítica de tecnologías emergentes en espacios educativos. Parra-Taboada *et al* (2024) subrayan que la incorporación de tecnologías digitales, incluyendo la controversial inteligencia artificial debe priorizar la autonomía docente, la justicia social y el desarrollo del pensamiento crítico, evitando tendencias tecnosolu-



cionistas que refuercen desigualdades estructurales. En una línea similar, documentos recientes de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2023) alertan sobre los efectos de la tecnología en los procesos de socialización, el acceso desigual a los recursos (brecha digital) y la necesidad de establecer marcos éticos y pedagógicos situados en el contexto latinoamericano. El estudio “El futuro de la inteligencia artificial en educación en América Latina” desarrollado por ProFuturo y la OEI, enfatiza la importancia de que los Estados garanticen cuestiones fundamentales como la privacidad en el uso de la tecnología educativa y desarrollen políticas públicas que prioricen su acceso igualitario, insistiendo en la formación docente y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Las críticas decoloniales aportan un marco adicional para comprender la tecnología no solo en su dimensión instrumental, como objeto, sino como dispositivo político y económico. La obra compilada por Mignolo (2019) sobre los ensayos fundamentales de Anibal Quijano, juntos con los desarrollos de autores como Escobar (2003), Mignolo (2008) y Segato (2013) proponen analizar las tecnologías digitales a partir de las subjetividades que producen y de las condiciones materiales que las sostienen, dimensiones comúnmente ignoradas en el ámbito educativo y artístico. La tecnología, como se ha insistido, no es un medio neutral, sino una infraestructura que organiza formas de percepción, producción de conocimiento y relación con el mundo. El concepto de colonialidad del poder de Quijano, permite comprender cómo las tecnologías digitales participan de manera determinante en la reproducción de relaciones dominantes heredadas del colonialismo.

En el ámbito de la formación en artes visuales, estas perspectivas resultan pertinentes, ya que es un espacio privilegiado para problematizar la tecnología no solo como una herramienta de producción -como lo ha sido desde el surgimiento del arte como lo entendemos- sino como objeto de reflexión crítica. Enseñar tecnología en este contexto implica acompañar a los estudiantes en procesos de experimentación que integren práctica, análisis y discusión colectiva, promoviendo una relación consciente y situada con los dispositivos digitales.

Desde esa posición, la apropiación crítica de la tecnología se convierte en un proceso pedagógico que busca activar el pensamiento más que garantizar el dominio técnico y que reconoce al aula como espacio de exploración colectiva de resistencia a los discursos hegemónicos sobre innovación y progreso tecnológico.



Ejercicios pedagógicos para la apropiación crítica en la materia de *Performance y Tecnología*

La materia de *Performance y Tecnología* forma parte del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Visuales impartida en la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. Tiene carácter de asignatura optativa con una carga de tres horas a la semana y fue incorporada en la última modificación al plan de estudios, como un ejemplo de la búsqueda de la Facultad de actualizar contenidos más allá de las disciplinas artísticas tradicionales.

El diseño pedagógico realizado para la materia se basa en una serie de ejercicios prácticos concebidos como dispositivos de exploración crítica. Se mencionarán algunos ejercicios que adquieren un peso particular para este propósito por su capacidad para detonar tensiones y desplazamientos en la manera en que los estudiantes conciben la tecnología digital. Como se menciona en la introducción, estos ejercicios no funcionan como un programa cerrado ni como un método estricto, sino como ejemplos dentro del proyecto formativo de la materia bajo los objetivos ya presentados.

Los ejercicios combinan trabajo individual y colectivo, incorporan el uso de tecnologías digitales accesibles y algunas un poco más complejas, fomentan la interacción entre estudiantes y exigen distintos modos de documentación. En todos los casos, el objetivo no es la adquisición de destrezas técnicas, si bien esto puede ser una consecuencia útil, ni la producción de resultados “exitosos”, sino la generación de experiencias que permitan problematizar el uso cotidiano y naturalizado de las tecnologías en el ámbito artístico como un recurso neutral.

Integramos al curso lecturas requeridas de textos como los de Eugenio Tisselli (2025) e Irene Soria (2016), ambos referentes mexicanos, no para establecer un marco conceptual rígido, sino como detonantes de preguntas y experimentaciones. Tisselli ha desarrollado una larga trayectoria en la intersección del arte, la tecnología y la comunidad. Partiendo desde su formación inicial como ingeniero, comenzó sus incursiones artísticas en el arte y la literatura digital. Sin embargo, después de una reflexión profunda sobre las implicaciones ecológicas de estas prácticas, desistió de ellas, y comenzó a trabajar sobre la creación con recursos low tech y el trabajo comunitario y crítico con tecnología, dando vida a proyectos como *ojoVoz*, una plataforma de código abierto para la creación de memorias comunitarias. Por su parte, Irene



Soria, como diseñadora, investigadora y activista especializada en hackfeminismo, tecnología crítica y software libre ha explorado las relaciones entre mujeres, tecnología y posibilidades de apropiación crítica desde una postura feminista.

El primer ejercicio que se realiza en la materia es el manifiesto. A partir de una lectura múltiple del “Manifiesto del arte anti-moderno” (2025) de Tisselli y la discusión colectiva de su contenido, el cual es bastante provocativo, se invita a los estudiantes a formular una postura inicial frente a la tecnología, explicitando expectativas, entusiasmos, rechazos o contradicciones. Se solicita que cada manifiesto cuente con recursos visuales y textuales en un modo de libre experimentación con los elementos disponibles. Más que producir un texto formal, este trabajo opera como punto de partida para hacer visibles las ideas previas que los estudiantes tienen en su ingreso al curso y para establecer un posicionamiento inicial. El ejercicio recupera la tradición del manifiesto artístico como herramienta de política y estética (Abastado, 1980) pero lo sitúa en el contexto de las prácticas digitales contemporáneas, así, el acto de declarar una postura frente a la tecnología se vuelve un acto performático, crítico en sí mismo.

Otro de los ejercicios importantes es el que involucra el tema del fediverso y de los bots como recursos de reapropiación y alternativas digitales. Éste se orienta a cuestionar la aparente inevitabilidad de las plataformas hegemónicas y sus lógicas de uso. A partir de la exposición de los temas, se guía a los alumnos para que generen un bot crítico en Mastodon, una red social federada. El ejercicio busca mostrar que los recursos tecnológicos dominantes pueden ser apropiados de maneras no previstas por sus diseños originales y al mismo tiempo, que ya existen entornos digitales más abiertos, que al ser descentralizados se encuentran menos regulados por lógicas corporativas. Este ejercicio dialoga con las propuestas de Tisselli sobre la creación y utilización de herramientas situadas y comunitarias, así como los planteamientos de Soria sobre la importancia del software libre y la autonomía tecnológica. El trabajo con los bots, en particular, permite explorar la dimensión algorítmica de la comunicación digital y cuestionar nociones como autoría, intencionalidad y agencia.

Finalmente, el último ejercicio a mencionar es el que trabaja con maquillaje antivigilancia, abordando específicamente los temas de tecnología, cuerpo y control. A partir de prácticas inspiradas en proyectos como *CV Dazzle* (Computer Vision Dazzle) del artista Adam Harvey



(2010) que utilizan maquillajes y peinados para interferir con sistemas de reconocimiento facial, el ejercicio pone en evidencia la dimensión corporal de la tecnología digital y los modos en que los datos biométricos son capturados, clasificados y utilizados. Harvey ha desarrollado múltiples estrategias de camuflaje contra la vigilancia algorítmica, desde el uso de patrones asimétricos de maquillaje que alteran las zonas de luz y sombra del rostro hasta proyectos como *Stealth Wear* (2013) e *HyperFace* (2016) que exploran cómo el diseño puede crear “anti-caras” o bloquear la detección térmica por drones.

La consigna para este ejercicio es que, a partir de la revisión del trabajo de Harvey, los estudiantes experimenten con materiales que puedan generar este tipo de estética y que sean susceptibles de no ser detectados por un sistema de reconocimiento facial. Se proponen recursos papeles reflejantes, etiquetas pequeñas, pintura para rostro, y se hace una “verificación” de su funcionamiento o efectividad utilizando aplicaciones para celular que cuentan con la tecnología de reconocimiento facial pero que no involucran la captura o almacenamiento de datos.

Este trabajo permite desplazar la discusión sobre tecnología hacia algunas de sus implicaciones como la vigilancia, exposición, consentimiento y la dimensión biopolítica de sistemas como los de reconocimiento facial, mostrando la inserción concreta del control tecnológico en los cuerpos y la vida cotidiana, más allá del uso obvio y normado. El ejercicio incluye una segunda parte, en la cual se genera una performance colectiva, fomentando el trabajo colaborativo mediante la asignación de roles escénicos, de dirección y de registro.

Un elemento común a estos ejercicios es la introducción deliberada de límites, errores y frustraciones. En general, los estudiantes que cursan la materia cuentan con poca experiencia previa en tecnología, por ello, las dificultades técnicas y las expectativas no cumplidas forman parte del proceso pedagógico. La razón de esto es que estas experiencias se conciben como oportunidades de aprendizaje que permiten cuestionar la idea tan difundida de la tecnología como una herramienta neutral o necesariamente emancipadora.

Desplazamientos y transformaciones: resultados de la experiencia pedagógica

Desde el inicio del curso el estudiantado explicitó un bajo nivel de habilidades técnicas en relación con la tecnología digital, así como una actitud indiferente hacia la reflexión al respecto de ellas. Aparecieron de





manera recurrente frases como “no se de tecnología” o “la tecnología no es lo mío”, evidenciando, por una parte, además de la percepción de carencia de conocimientos técnicos, una distancia simbólica frente a los dispositivos, percibidos como ajenos a su práctica artística o excesivamente complejos.

La frustración, mencionada en el apartado anterior, emergió con mayor claridad en el ejercicio del bot, principalmente debido a las dificultades técnicas que implicó. Sin embargo, lejos de aparecer rechazo o abandono, dicha dificultad operó como un desafío que movilizador, generando curiosidad y persistencia. En el curso, la frustración técnica no fue eliminada ni suavizada pedagógicamente, sino asumida como parte integral del proceso formativo.

A lo largo del semestre se observaron cambios progresivos en la disposición del estudiantado. Comenzó a manifestarse un interés creciente por la clase, acompañado por la sorpresa ante los descubrimientos realizados durante las sesiones y el cuestionamiento en torno a prácticas tecnológicas previamente normalizadas. La tecnología fue dejando de percibirse únicamente como herramienta funcional o espectáculo, para convertirse en un objeto atravesado por diversas dimensiones y que puede y debe ser problematizado.

Este desplazamiento evidencia un proceso de desnaturalización de la tecnología. Los estudiantes comenzaron a reconocer que los dispositivos y plataformas digitales que utilizan cotidianamente están estructurados por intereses corporativos y empresariales, lógicas algorítmicas, mecánicas económicas y dinámicas de control que necesitamos identificar y cuestionar a pesar de la creencia inicial que manifiesta la mayoría: “la tecnología no es buena ni mala, depende cómo la uses”.

Las discusiones colectivas fueron mayoritariamente detonadas por la docente, aunque la estructura de los ejercicios facilitó intercambios



significativos entre estudiantes, a partir de la realización de algunas actividades en grupos pequeños. Si bien se observó un consenso general en muchas de las posturas críticas que se fueron generando, también aparecieron matices y diferencias que enriquecieron el debate, expresando énfasis en dimensiones estéticas, políticas o éticas del uso tecnológico.

De manera no prevista, emergió con fuerza el tema de la seguridad digital, sobre todo a partir del libro *Ética hacker* (Soria, 2016) especialmente en relación con la filtración de datos personales e imágenes y la necesidad de conocer estrategias de protección. Este desplazamiento, desde la producción artística hacia las condiciones materiales y políticas del entorno digital, da cuenta de un comienzo de apropiación crítica que trasciende los objetivos iniciales de los ejercicios.

Esa emergencia del tema de seguridad digital refleja una comprensión situada de que la tecnología no es solo un medio de expresión artística, sino un entorno donde circulan datos personales, imágenes y rastros biométricos que pueden ser capturados, comercializados o utilizados sin consentimiento, debido a la inercia en la utilización de las redes y plataformas. Esta preocupación sobre la vulnerabilidad de datos personales representa una transformación significativa en la comprensión de la tecnología, que pasa de ser vista como simple herramienta a ser reconocida como infraestructura potencialmente extractiva y vigilante.

En relación con la práctica artística, el estudiantado comenzó a matizar su visión sobre la tecnología en el arte como un elemento espectacular e innovador. Se identificó una valoración positiva en el uso irónico y desobediente de herramientas y plataformas, así como una mayor conciencia sobre las implicaciones políticas y éticas que acompañan a la dimensión estética. Esta reconfiguración puede relacionarse con lo que Tiselli (2019) denomina “actitud farmacológica”, una forma de adopción crítica de la tecnología que reconoce tanto sus potencialidades como sus riesgos, buscando determinar una “dosis justa” en función de contextos y necesidades específicas.

Entre las limitaciones del proceso, se reconoce la dificultad para lograr la participación de ciertos estudiantes, aunque en este caso fueron minoritarios. El tiempo asignado al curso resultó suficiente para el desarrollo de los ejercicios planteados. Se utilizó una bitácora digital que fue alimentándose de manera constante y funcionó como un insumo importante para documentar procesos y resultados, permitiendo



dar seguimiento al avance individual y colectivo, sin dejar de lado la valoración de los productos finales.

Conclusiones y horizontes

La experiencia docente presentada muestra que la apropiación crítica de la tecnología en la formación artística puede construirse de manera efectiva a partir de ejercicios prácticos y experiencias situadas que evitan la necesidad de un dominio técnico avanzado. En el contexto de la asignatura Performance y Tecnología, los dispositivos pedagógicos implementados permiten desplazar la tecnología de su uso más común, instrumental o espectacular, hacia un espacio de exploración y cuestionamiento. Estos principios se alinean con la propuesta de la pedagogía crítica de Henry Giroux (1997) y Paulo Freire (2005), entendiendo la educación como una práctica cultural y política.

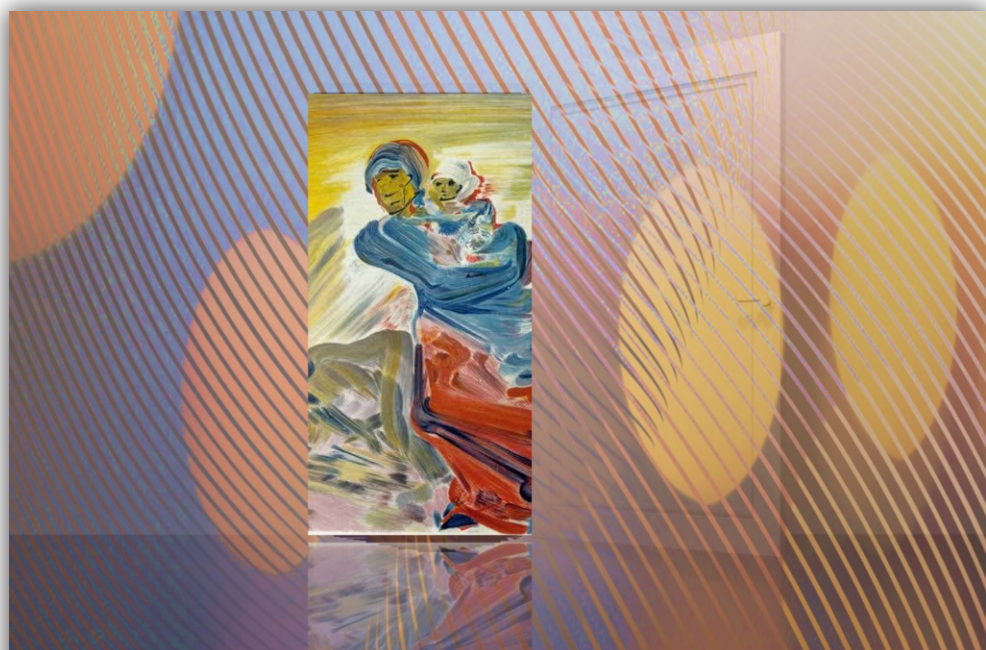
Uno de los principales aportes de la propuesta radica en la centralidad de la experimentación como forma de aprendizaje. Los ejercicios funcionan como situaciones problemáticas que invitan a los estudiantes a enfrentarse a límites técnicos, conceptuales y corporales, favoreciendo procesos de descubrimiento, negociación y reformulación de sus ideas iniciales sobre la tecnología.

Como señala Kolb (1984) el aprendizaje experiencial requiere que los estudiantes estén dispuestos a participar activamente en la experiencia, sean capaces de reflexionar sobre ella, posean habilidades analíticas para conceptualizarla y desarrollen capacidad de toma de decisiones para aplicar las nuevas ideas obtenidas. En el curso, estas ideas se despliegan cuando los estudiantes se involucran en los ejercicios, reflexionan colectivamente, conceptualizan críticamente el papel de la tecnología y experimentan con formas alternativas de su uso.

La frustración, la incomodidad y el error se integran como condiciones productivas del aprendizaje, más que como obstáculos a superar. Esa decisión pedagógica reconoce que, como muestran las investigaciones de Baker *et al* (2010) y Spann *et al* (2019), las emociones consideradas negativas pueden ser indispensables para activar procesos de ensayo cognitivo y aprendizaje efectivo, contrario a las narrativas tecnosolucionistas que propician experiencias sin fricción ni dificultad.

De igual manera, el trabajo colectivo se vuelve un elemento clave en la construcción del pensamiento crítico. Las dinámicas de intercambio, discusión y observación entre pares permiten que las reflexiones no se produzcan de manera aislada, sino en diálogo con otras experiencias y





sensibilidades. Este carácter colectivo enriquece las perspectivas individuales y genera una lectura más situada de los usos tecnológicos en el arte y en la vida cotidiana.

Esta aproximación dialógica vuelve a fundamentarse en los planteamientos de Giroux (2006) y Freire (2005) concibiendo la educación como un acto de comunicación horizontal donde el conocimiento se construye colectivamente a través del diálogo y estableciendo la importancia de crear espacios “seguros” donde sea posible pensar a contracorriente, espacios para imaginar el mundo desde distintos puntos de vista y para reflexionar sobre nosotros mismos y los demás, asumiendo un sentido de responsabilidad política y social.

Desde una perspectiva educativa, esta experiencia sugiere que es posible fomentar una relación crítica y reflexiva con la tecnología a partir de estrategias pedagógicas basadas en la acción, la experiencia y el intercambio. En ese sentido, el aula se configura como un espacio de exploración, donde el conocimiento se produce en la práctica y la discusión compartida, reconociendo que la educación artística ofrece un terreno fértil para problematizar la tecnología como un objeto cultural, político, ético y estético. Acorde a una postura de trabajo específica en las artes, que involucra un continuum entre pensamiento y acción, esta propuesta se distancia tanto de enfoques puramente instrumentales, como de aproximaciones exclusivamente teóricas.

Como líneas de trabajo futuro se plantea profundizar en el diseño y la sistematización de este tipo de ejercicios pedagógicos, documen-



tando con mayor detalle tanto los procesos de implementación como los desplazamientos observados en el estudiantado. Resulta necesario desarrollar instrumentos de análisis que permitan identificar con mayor precisión los momentos clave donde se producen transformaciones en la comprensión crítica de la tecnología, así como las condiciones que favorecen u obstaculizan estos procesos.

Asimismo, resulta pertinente explorar la posible transferencia de este tipo de estrategias pedagógicas a otros contextos educativos y disciplinas, adaptándolas a las particularidades de cada campo, pero manteniendo sus principios de experimentación, reflexión crítica, trabajo colectivo, y sobre todo, de cuestionamiento de las narrativas hegemónicas sobre la tecnología. Es importante indagar cómo estas experiencias pueden seguir articulando formas de aprendizaje que articulen tecnología y educación crítica desde enfoques situados y sensibles a las condiciones reales del aula, a contextos socioculturales específicos y las urgencias políticas y éticas que atraviesan el mundo digital contemporáneo.

Finalmente, se reconoce la necesidad de generar espacios de intercambio y colaboración con otras experiencias pedagógicas que trabajen en direcciones similares, tanto en México como en América Latina, construyendo redes de diálogo que permitan fortalecer prácticas educativas críticas frente a la tecnología desde perspectivas situadas, feministas, decoloniales y orientadas a la transformación social. ●

Referencias

- Baker, R. S., D'Mello, S. K., Rodrigo, M. M. T. y Graesser, A. C. (2010). Better to be frustrated than bored: The incidence, persistence, and impact of learners' cognitive-affective states during interactions with three different computer-based learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 68(4), 223-241. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2009.12.003>
- Escobar, A., (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1), 51-86.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.
- Giroux, H. A. (2006). La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna. México: Siglo XXI.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

- Mignolo, W. D. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, (8), 243-282.
- Mignolo, W. (Comp.). (2019). *Aníbal Quijano. Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Ediciones del Signo.
- Morales, S. y Natansohn, L. G. (2025). "Apropiación de tecnologías digitales, límites y posibilidades". *Revista Estudos Feministas*, 33(1), <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2025v33n1104257>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y ProFuturo. (2023). *El futuro de la inteligencia artificial en educación en América Latina*. <https://acortar.link/e0icrc>
- Parra-Taboada, M. E., Trujillo-Arteaga, J. C., Álvarez-Abad, D. R., Arias-Domínguez, A. S. y Santillán-Gordón, E. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 169-181 <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.14>
- Pila Guzmán, P. V., y Estrada, O. N. (2022). Approach to Feminist cyberactivism in Latin America in the XXI century. *Política, Globalidad Y Ciudadanía*, 9(17), <https://doi.org/10.29105/pgc9.17-1>
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Soria Guzmán, I. (2016). *Ética hacker, seguridad y vigilancia*. Universidad del Claustro de Sor Juana.
- Spann, C. A., Shute, V. J., Rahimi, S. y D'Mello, S. K. (2019). The productive role of cognitive reappraisal in regulating affect during game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 100, 358- 369. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.002>
- Tisselli, E. (2019). El peso de la luz. *Revista Código*. <https://acortar.link/B6GGof>
- Tisselli, E. (2025). Manifiesto del arte anti-moderno. *Revista NODO*, 19(38), 80-86.

Obras de arte incluidas en el diseño de las ilustraciones:

- *El hombre controlador del universo*, Diego Rivera, p. 31.
- *El hombre ante el infinito*, Rufino Tamayo, p. 36.
- *La huida*, David Alfaro Siqueiros, p. 39.

