RMIE, 2026, VOL. 31, NÚM. 111, PP. 867-890 • https://doi.org/10.66708/rmie.v31i111.2051

Investigación temática

INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Una lectura desde la teoría crítica

ALEJANDRA TORRES LEÓN

Resumen:
El objetivo de este trabajo es analizar las implicaciones políticas, epistemológicas y pedagógicas del uso de las inteligencias artificiales generativas (IAG) en la educación superior. El análisis se fundamenta en la teoría crítica y la pedagogía crítica. La herramienta heurística para el análisis se construyó con los aportes de Habermas, Horkheimer y Giroux. El análisis permite sostener que la IAG no es una herramienta neutral, sino un dispositivo que reconfigura relaciones de poder y conlleva riesgos de tecnocratización, deshumanización y vigilancia algorítmica. El potencial uso emancipador de las IAG depende de una literacidad crítica y del fortalecimiento de la agencialidad docente para orientar la tecnología hacia la justicia social y el diálogo humanizador de espacios de aprendizaje.

Abstract:
The aim of this article is to analyze the epistemological and pedagogical implications of the use of generative artificial intelligence (GenAI) in higher education. The analysis is grounded in critical theory and critical pedagogy, and the heuristic framework guiding it draws on the contributions of Habermas, Horkheimer, and Giroux. The analysis supports the claim that GenAI is not a neutral tool, but an apparatus that reconfigures relations of power and carries risks of technocratization, dehumanization, and algorithmic surveillance. The potential for emancipatory use of GenAI depends on critical literacy and on strengthening teacher agency to steer the technology towards social justice and the humanizing dialogue of learning spaces.

Palabras clave: inteligencia artificial; educación superior; teoría crítica; pedagogía crítica; tecnología educativa.
Keywords: Artificial intelligence; higher education; critical theory; critical pedagogy; educational technology.

Alejandra Torres León: docente-investigadora del Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez. Ciudad Juárez, Chihuahua, México. CE: aletorresleon86@gmail.com / https://orcid.org/0000-0003-0962-7662

Introducción

La irrupción inesperada de las inteligencias artificiales generativas (IAG) en la vida social contemporánea ha reconfigurado, de manera acelerada y desigual, múltiples dimensiones de la experiencia humana. En el ámbito educativo (especialmente en la educación superior) su incorporación ha generado debates que oscilan entre el entusiasmo tecnocrático, el rechazo defensivo, el miedo al ridículo (Hernández Hernández, Monter Arizmendi, Rosales Morales y Valdivia, 2025), las dificultades para adquirir habilidades digitales (Rodríguez-Correa, Valencia-Arias, Ureta Medrano, Benjumea-Arias *et al.*, 2023) y la pérdida de interés por el estudio que provoca la falta de cercanía (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2021). El incremento en el uso de IAG en educación superior puede observarse en iniciativas llevadas a cabo en universidades que promueven su uso con la finalidad de automatizar procesos de evaluación, tutoría, planeación y producción de materiales educativos. Los discursos que justifican estas iniciativas se asocian a la eficiencia, la personalización y la optimización del aprendizaje. Estas narrativas requieren una mirada meticulosa que permita analizar cuáles son los alcances del uso de IAG en el campo de la educación.

Mientras algunos discursos celebran la promesa de eficiencia, personalización y automatización del aprendizaje, otros advierten sobre el riesgo de deshumanización, dependencia tecnológica y pérdida del sentido pedagógico. Justo en medio de estas posiciones polarizadas, persiste una pregunta fundamental que, con frecuencia, queda invisibilizada por asuntos éticos relacionados con el uso responsable de la IAG. Ante el silencio de lo político frente al uso de las tecnologías, cabe preguntarse, ¿cuáles son las implicaciones políticas, epistemológicas y pedagógicas que subyacen al uso de las IAG en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Gran parte de la literatura reciente sobre inteligencia artificial y educación se ha concentrado en aspectos instrumentales: usos didácticos, ventajas operativas, desafíos técnicos o dilemas asociados a la evaluación y la autoría (Llanos, 2025). En algunos otros documentos se señalan los beneficios potenciales asociados al uso de IAG, particularmente en tareas como apoyo académico y retroalimentación personalizada, así como a la forma en la que esta tecnología contribuye con la inclusión educativa (Baldeon Rios, Chucos Calixto, Baca Rosado, Villanueva Espinoza *et al.*, 2026; Mogollón-Beltrán, 2025; Urías Rivas, Lugo Hernández, Rivera Obregón, Fonseca Bojórquez *et al.*, 2026). Si bien estas discusiones son

relevantes, resultan insuficientes para comprender la profundidad del fenómeno social al que nos enfrentamos, especialmente en educación superior. La IAG no es un mero recurso neutral que se incorpora a las prácticas educativas preexistentes, sino un dispositivo sociotécnico que reconfigura relaciones de poder, formas de producción de conocimiento, modos de subjetivación y dinámicas de interacción pedagógica. En este sentido, su presencia en los espacios educativos exige un desplazamiento epistemológico del debate. Es decir, en este momento dicotómico intersticial en que nos encontramos entre el uso de habilidades cognitivas humanas o el traspaso de estas facultades a la IAG, cabe preguntarnos: ¿para qué, desde dónde y al servicio de quién se integran estas herramientas en la educación superior? Es en este punto en donde radica la contribución de este texto que, a diferencia de otras investigaciones centradas en aspectos técnicos, se propone problematizar el uso de la IAG desde una perspectiva política y epistemológica.

Desde un enfoque crítico, resulta problemático abordar las IAG únicamente como innovaciones técnicas y neutrales, desligadas de las condiciones históricas, materiales y sociales que posibilitan su desarrollo e implementación. Las tecnologías no emergen en el vacío; por el contrario, se producen en contextos atravesados por intereses económicos, lógicas de mercado, racionalidades instrumentales y proyectos políticos específicos. En consecuencia, el uso de IAG en la educación superior no puede comprenderse si no se aborda de forma articulada con las dinámicas propias del capitalismo contemporáneo, de la mercantilización del conocimiento y de la creciente tendencia a la burocratización y tecnocratización de los sistemas educativos.

En este marco, hemos de reconocer que, desde hace un tiempo, la educación corre el riesgo de ser reducida a un proceso de optimización de resultados, eficiencia operativa y gestión de datos. Esto trae como consecuencia el desplazamiento de su dimensión ética, política y humanizadora. Evidentemente, cuando la racionalidad técnica se impone como criterio dominante, el aprendizaje se concibe como acumulación de información; pero además, el profesorado es relegado a un rol instrumental y el estudiantado es tratado como un usuario o un consumidor de contenidos. Las IAG, integradas acríticamente a la educación superior, podrían reforzar estas lógicas. No porque representen en sí un peligro neutral, sino porque tienen la posibilidad de ser utilizadas como una estrategia técnica para

continuar con la lógica instrumental al automatizar procesos que deberían (si deseamos humanizar los espacios y los procesos de aprendizaje) estar atravesados por el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva de sentido.

Frente a este escenario, este texto se posiciona en el terreno de la teoría crítica y la pedagogía crítica. La intención es analizar las implicaciones políticas del uso de las inteligencias artificiales generativas en la educación superior. Lejos de proponer soluciones técnicas o lineamientos operativos, el texto busca ofrecer herramientas conceptuales que permitan, más que otra cosa, problematizar el lugar que ocupan las IAG en los procesos educativos. Aunado a ello, se busca cuestionar los intereses y las racionalidades que subyacen a su implementación en la educación superior. La pregunta que guía este trabajo no es si las IAG deben o no utilizarse en la educación, sino en qué condiciones epistemológicas, éticas y políticas su uso puede contribuir (o no) a la emancipación y a la justicia social.

Para ello, se recuperan los aportes de Habermas (1967, 1999), Horkheimer (2003) y Giroux (1990, 2004), cuyas propuestas permiten construir una problemática teórica orientada a la crítica de las relaciones de poder. Estos postulados son utilizados con la intención de analizar la producción de conocimiento y las prácticas educativas. Metodológicamente, este trabajo se configura a partir de la articulación de una problemática teórica utilizada como herramienta heurística con la intención de analizar algunos supuestos sociales y educativos que giran en torno del uso de IAG en educación superior. Para ello, desde Habermas, se retoma la noción de que todo conocimiento está guiado por intereses (técnicos, prácticos o emancipatorios), lo que posibilita interrogar los supuestos que orientan el uso de las IAG en la educación superior. Como complemento, Horkheimer aporta una concepción de la teoría como praxis crítica, comprometida no solo con la comprensión del mundo, sino además con su transformación. Por su parte, los aportes de Giroux permiten reinscribir el papel del profesorado como intelectual transformador, capaz de resistir la reducción tecnocrática de la docencia y con posibilidades de promover prácticas pedagógicas orientadas hacia la justicia social.

Desde esta propuesta teórica articulada como una referencia, se sostiene que las IAG pueden operar como mediaciones político-pedagógicas que reconfiguran la tríada tradicional docente-estudiante-conocimiento. Como una "tercera agencia", la IA no solo interviene en la producción y

el uso del saber, sino que altera los flujos de interlocución y las formas tanto de significación compartida como las del diálogo pedagógico. Esta mediación generada por la IAG no es neutral. Por el contrario, puede contribuir tanto a la reproducción de desigualdades y formas de control coercitivo como a la apertura de espacios de reflexión crítica. Ello depende del posicionamiento epistemológico y político desde el cual se integren estas tecnologías a la vida escolar.

Asimismo, es importante reconocer los riesgos que se presentan al intentar naturalizar la supuesta objetividad y neutralidad de las IAG. Al ser entrenadas con grandes volúmenes de datos producidos en contextos históricos específicos, tienden a reproducir sesgos, jerarquías y exclusiones. En el ámbito educativo, ello puede traducirse en la legitimación de visiones hegemónicas del conocimiento, en la invisibilización de saberes subalternos y en la profundización de brechas sociales y digitales. De ahí se desprende la necesidad de problematizar no únicamente el propio acceso a las tecnologías, sino también los marcos éticos que guían su uso, así como las implicaciones políticas que regulan su diseño, su empleo y evaluación.

La educación superior no puede renunciar a su función crítica frente a los procesos de automatización y digitalización contemporáneos. Al contrario, los espacios escolares deberían sentirse llamados a convertirse en lugares privilegiados para analizar, cuestionar y resignificar el papel de las tecnologías en la vida social. En este sentido, las IAG solo pueden considerarse una oportunidad educativa si su uso se inscribe en proyectos pedagógicos orientados al fortalecimiento del pensamiento crítico, la participación democrática y la construcción colectiva del conocimiento.

En este trabajo, el objeto de estudio no es la IAG en sí misma, tampoco se trata de un acercamiento a sus capacidades técnicas, sino más bien a las implicaciones políticas, epistemológicas y pedagógicas relacionadas con su uso en educación superior. Por ello, se espera que la lectura invite, de forma implícita, a la reflexión y el análisis sobre la forma en la que el uso de IAG participa en las relaciones de poder en este nivel educativo.

Problemática teórica para una lectura crítica

El análisis de las implicaciones del uso de inteligencias artificiales generativas en la educación superior requiere un desplazamiento epistemológico que permita ir más allá de los enfoques instrumentales y tecnocráticos

dominantes. En este sentido, la teoría crítica y la pedagogía crítica ofrecen un marco conceptual robusto para problematizar las relaciones entre conocimiento, poder, tecnología y educación. Este apartado propone un aporte teórico-crítico a partir del diálogo entre las contribuciones de Jürgen Habermas, Max Horkheimer y Henry Giroux, con el objetivo de construir una lectura situada que permita comprender a las IAG como mediaciones político-pedagógicas y no como herramientas neutrales.

Conocimiento, intereses y racionalidad técnica

Uno de los aportes fundamentales de Jürgen Habermas (1967) se encuentra en su tesis de que todo conocimiento está guiado por intereses constitutivos. Esta aportación es fundamental para el análisis crítico de la educación mediada por IAG, en tanto que, desde esta perspectiva, la producción de conocimiento no puede entenderse como un proceso neutral, objetivo o desinteresado, sino como una práctica social orientada por finalidades humanas históricamente situadas.

Habermas identifica tres intereses fundamentales: el técnico, orientado al control y la predicción; el práctico, vinculado a la comprensión intersubjetiva, y el emancipatorio, dirigido a la crítica y superación de las relaciones de dominación. Esta distinción es relevante para analizar el lugar que ocupan las IAG en la educación superior. En muchos de los discursos institucionales y políticos que promueven su incorporación, predomina una racionalidad técnica que concibe la educación como un proceso susceptible de ser optimizado mediante la automatización, la eficiencia y la gestión de datos. Desde este enfoque, las IAG se presentan como soluciones que permiten mejorar el rendimiento, personalizar el aprendizaje y reducir costos, sin problematizar los supuestos políticos, epistemológicos y éticos que sustentan dichas promesas.

El predominio del interés técnico implica el riesgo de subordinar los fines educativos (relacionados con procesos de aprendizaje) a criterios de control y eficiencia, desplazando los intereses prácticos y emancipatorios que deberían orientar la formación en educación superior. En lugar de promover espacios de diálogo, reflexión y comprensión mutua, el uso acrítico y eficientista de IAG puede reforzar modelos de enseñanza centrados en la transmisión de información y en la reproducción de contenidos, limitando la posibilidad de una educación orientada a la autonomía y la emancipación del estudiantado.

Desde esta postura, el aporte teórico pretende visibilizar que la pregunta central no es si las IAG son útiles o eficientes, sino qué tipo de intereses orientan su diseño, su implementación y el uso pedagógico que se les da. Cuando se integran sin una reflexión crítica sobre los intereses que las vertebran, existe el riesgo de que operen como dispositivos que refuercen la racionalidad instrumental y contribuyan a la despolitización de la educación.

Teoría crítica y tecnología

La segunda aportación para construir una herramienta heurística que sirva de problemática teórica, se articula con la especificidad que propone Max Horkheimer entre teoría tradicional y crítica. Para Horkheimer (2003), la primera se caracteriza por su pretensión de objetividad y neutralidad, así como por la separación entre el sujeto que conoce y el objeto conocido. Este tipo de conocimiento tiende a describir la realidad sin cuestionar las estructuras sociales y las relaciones de poder que la configuran, lo que contribuye a la naturalización de las desigualdades existentes. Desde esta postura, se diría que la tecnología y las IAG son un acontecimiento neutral que no se inclina a favor de algún grupo social, sino que se encuentra disponible para cualquiera.

En contraste, la teoría crítica se define por su compromiso con la transformación social. No se limita a explicar el mundo, sino que se interroga por las condiciones históricas, materiales y sociales que hacen posible determinadas formas de conocimiento y de dominación (Horkheimer, 2003). Desde esta perspectiva, la tecnología no es un fenómeno autónomo ni neutral, sino una práctica social inscrita en relaciones de poder propias de la formación social capitalista. Si se asume una postura crítica, se puede cuestionar el acceso a las IAG, pero también la forma en la que el capital cultural (Bourdieu, 1998) de las y los usuarios favorece u obstaculiza su manejo.

Aplicada al análisis de las IAG en educación superior, la teoría crítica de Horkheimer permite cuestionar los discursos que presentan estas tecnologías como avances inevitables o intrínsecamente benéficos. La automatización de procesos educativos, la delegación de tareas cognitivas a sistemas algorítmicos y la creciente dependencia de plataformas tecnológicas no pueden comprenderse al margen de las lógicas de mercado, la mercantilización del conocimiento y la intensificación de mecanismos de control coercitivo y vigilancia.

Así, se visibiliza que el uso de IAG en educación puede contribuir a reforzar formas de dominación cuando se inscribe en una racionalidad que prioriza la productividad, la estandarización y la eficiencia sobre la formación crítica y la justicia social. Tal como advierte Horkheimer (2003), la tecnología, cuando se mantiene al margen de una reflexión crítica sobre sus fines, tiende a convertirse en un instrumento que reproduce las relaciones de poder existentes, y son estas son las que generan desigualdades sociales.

El aporte teórico-crítico de este trabajo consiste, entonces, en recuperar la teoría crítica como una herramienta heurística que permite analizar las IAG, no solo en términos de sus funcionalidades, sino más bien como parte de un entramado social que incide en la producción de subjetividades, en la organización del trabajo docente, en las formas en las que se gestan las relaciones pedagógicas y en las respuestas que da el estudiantado a las exigencias escolares. Desde esta perspectiva, el tema que debe interpelarnos no es cuestionar el uso de la tecnología en sí, sino más bien reflexionar sobre el sentido político que adquiere el uso de las IAG en contextos educativos concretos.

Pedagogía crítica y profesorado como intelectuales

El tercer elemento para la configuración de esta problemática teórica lo constituye el aporte de Henry Giroux, particularmente su conceptualización del profesorado como intelectuales transformadores. Giroux (1990) realiza una crítica a la visión reduccionista que se tiene de la docencia como una actividad técnica orientada a la aplicación de métodos, programas y tecnologías diseñadas externamente, sin considerar los saberes, experiencias y contextos del profesorado.

Giroux, en cambio, sostiene que la docencia es una práctica profundamente política, debido a que participa en la producción y legitimación de significados, valores y formas de conocimiento, es decir, en la conformación de subjetividades. En este sentido, el profesorado tiene la responsabilidad de analizar críticamente las condiciones sociales e ideológicas que atraviesan su práctica; este análisis debe, por supuesto incluir la *re-visión* del uso de tecnologías educativas como las IAG. Asumir al profesorado como intelectuales implica reconocer su capacidad para cuestionar, resignificar y transformar las mediaciones tecnológicas con la intención de configurar proyectos pedagógicos orientados a la justicia social.

La incorporación y el uso de IAG en la educación superior pueden reforzar una visión tecnocrática de la docencia cuando se concibe al profesorado como mero usuario de herramientas diseñadas por otros. Si se adopta la idea de que la formación y la actualización docente deben centrarse en el dominio técnico de plataformas y sistemas algorítmicos, corremos el riesgo de despojar al profesorado de su autonomía intelectual y de su capacidad crítica.

El aporte de Giroux es clave para realizar un análisis crítico, ya que permite reinscribir el debate sobre las IAG en el terreno de la agencialidad docente. Lejos de aceptar pasivamente la incorporación de estas tecnologías, el profesorado puede (y debe) participar activamente en la reflexión sobre sus implicaciones éticas, políticas y pedagógicas. Esto incluye problematizar los efectos de las IAG en la relación pedagógica, en la construcción del conocimiento y en la formación de subjetividades críticas.

El diálogo entre Habermas, Horkheimer y Giroux permite construir una mirada teórica-crítica que brinda posibilidades de realizar una lectura compleja de la relación entre la inteligencia artificial generativa y su uso en educación superior. Esta herramienta heurística construida se complementa con la intención de realizar una lectura social, epistemológica, política y pedagógica del uso de IAG en el campo de la educación superior.

Desde Habermas, se hacen visibles los intereses que orientan la producción y el uso del conocimiento; se recupera además la noción de intereses del conocimiento con la intención de analizar las racionalidades que orientan el uso de IAG. Con las afirmaciones de Horkheimer es posible cuestionar la neutralidad de la tecnología y se enfatiza la necesidad de realizar una crítica a las relaciones de poder; se incorpora además la posibilidad de analizar la racionalidad instrumental y las relaciones de dominación presentes en el uso de IAG en educación superior. Por último, desde las aportaciones de Giroux, se recupera el papel del profesorado como agente intelectual y político con posibilidades de transformación.

La problemática teórica configurada con estos aportes permite sostener que las IAG no son meros instrumentos pedagógicos, sino dispositivos que posibilitan reconfigurar las condiciones de posibilidad del acto educativo. En consecuencia, su integración en el nivel superior no puede ser un acontecimiento visto desde la neutralidad, y su irrupción debe ser objeto de una reflexión crítica orientada por intereses emancipatorios. Se debe resistir a la tendencia reduccionista de ver a la educación como un proceso

técnico; por el contrario, se le debe reivindicar como un espacio de diálogo, humanización y transformación social.

La selección de estos autores no obedece a afinidades circunstanciales, sino más bien a su pertenencia a una tradición crítica interesada en comprender la relación entre conocimiento, poder y emancipación. Esta similitud constituye el fundamento epistemológico que hace posible su articulación analítica en el presente trabajo.

En este sentido, es importante mencionar que las aproximaciones de los tres autores cuestionan la neutralidad del conocimiento como una dudosa pretensión; sostienen además que toda producción de saber se encuentra atravesada por relaciones históricas, sociales y políticas. Así, el conocimiento no puede comprenderse al margen de los intereses que lo orientan, es decir, las estructuras de poder son una condición inherente a las posibilidades de transformación social. Asimismo, comparten una preocupación por la emancipación humana frente a las distintas formas de dominación. Estos aportes configuran una herramienta heurística que permite analizar las implicaciones políticas y epistemológicas del uso de la inteligencia artificial generativa en educación superior. Aunado a ello, permite la posibilidad de cuestionar los intereses que orientan el uso de las IAG, así como hacer visibles las relaciones de poder que atraviesan su utilización. Por último, se espera que la problemática teórica brinde algunas pistas que permitan pensar en posibilidades pedagógicas de resistencia y transformación.

Implicaciones políticas de las IAG en educación superior

La incorporación de las IAG en la educación superior no puede comprenderse únicamente como un fenómeno tecnológico ni como una innovación pedagógica neutral. Se trata, más bien, de un proceso profundamente político que reconfigura las relaciones entre conocimiento, poder, subjetividad y educación. En este sentido, las IAG, en determinados contextos, pueden operar como dispositivos que intervienen en la producción de significados, en la organización de los procesos educativos y en la definición de los criterios de validez del conocimiento.

Sesgos algorítmicos y reproducción de desigualdades

Uno de los principales riesgos asociados al uso de las IAG en educación superior es la reproducción (y en algunos casos la amplificación) de sesgos

sociales, culturales, epistémicos y políticos. Las IAG se entrenan a partir de grandes volúmenes de datos que no son neutros, sino producidos en contextos históricos específicos atravesados por relaciones de poder, desigualdades estructurales y jerarquías de saber. En consecuencia, los resultados que generan estas tecnologías tienden a reflejar y legitimar las visiones dominantes presentes en dichos datos (Morais da Rosa y Guasque, 2024).

Desde una perspectiva crítica, es fundamental reconocer que los sesgos algorítmicos no constituyen fallas accidentales del sistema, sino expresiones de las condiciones sociales en las que se produce la tecnología. Tal como advierten Morais da Rosa y Guasque (2024), los algoritmos pueden funcionar como armas cuando refuerzan estereotipos, exclusiones y formas de discriminación, particularmente hacia grupos históricamente marginados. En el ámbito educativo, estos sesgos pueden manifestarse en la generación de contenidos que privilegian epistemologías eurocéntricas, masculinistas o colonialistas, invisibilizando saberes subalternos y experiencias situadas.

En la educación superior, el uso acrítico de las inteligencias artificiales generativas para producir textos académicos, materiales didácticos o evaluaciones puede contribuir a la estandarización del conocimiento y a la legitimación de narrativas hegemónicas. Desde la teoría crítica, se hace visible que este proceso puede interpretarse como una forma de ideología en el sentido habermasiano, es decir, como una omisión sistemática de los intereses y relaciones de poder que subyacen a la producción del conocimiento (Habermas, 1967). Cuando las IAG producen respuestas "objetivas" o "neutrales", se corre el riesgo de ocultar las condiciones sociales que hacen posibles dichas producciones.

Aunado a lo anterior, el acceso diferencial a tecnologías, la alfabetización digital desigual y la dependencia de infraestructuras privadas pueden profundizar las brechas existentes entre estudiantes y entre instituciones. Con el resguardo de cientos de miles de millones de datos poblacionales depositados en plataformas privadas, la vida pública ha quedado en manos de empresas como Google y Microsoft. A esto se suma el hecho de que para ingresar a estos datos y a otra información, se requiere de dispositivos a los que solo se puede acceder mediante la propiedad privada, es decir, únicamente quien tiene condiciones materiales para adquirir un dispositivo, puede acceder a la información, aunque se afirme que esa información es de dominio público (Torres, 2023).

Desde este marco, el problema no radica únicamente en mejorar los algoritmos o en "corregir" los sesgos técnicos, sino en cuestionar los supuestos epistemológicos y políticos que orientan el diseño y el uso de las IAG. Una educación superior comprometida con la justicia social debe problematizar qué saberes se privilegian, cuáles se excluyen y quiénes participan y quiénes quedan fuera en la definición de los criterios que guían el uso de estas tecnologías.

Tecnocratización de la educación superior

Otra implicación política central del uso de IAG en educación superior es la profundización de la tecnocratización de los procesos educativos, es decir, la tendencia a concebir la educación como un conjunto de procedimientos técnicos susceptibles de ser optimizados mediante herramientas tecnológicas, indicadores de desempeño y modelos de eficiencia (Nicolau, 2022). En este enfoque, las decisiones pedagógicas se subordinan a criterios instrumentales, desplazando la reflexión ética, política y pedagógica (Giroux, 2004).

La introducción de la IAG en la educación superior suele justificarse a partir de discursos que enfatizan la innovación, la competitividad y la adaptación a las demandas del mercado laboral. Estos discursos, alineados con una racionalidad neoliberal, tienden a reducir la educación a la adquisición de competencias y habilidades funcionales, despojándola de su dimensión formativa y emancipadora (Apple, 2018). En este contexto, los discursos institucionales presentan a las IAG como soluciones eficientes que prometen personalizar el aprendizaje, automatizar la evaluación y optimizar la gestión académica. Sin embargo, desde la teoría crítica, esta lógica tecnocrática implica una despolitización de la educación. Al respecto, Horkheimer (2003) advierte que cuando la racionalidad instrumental se convierte en el criterio dominante, se pierde de vista la pregunta por los fines de la acción social. ¿Para qué estamos educando/aprendiendo? En el caso de la educación superior, la tecnocratización implica sustituir el debate sobre el sentido de la formación por la búsqueda de soluciones técnicas a problemas definidos por un mercado laboral que busca favorecer mayormente a ciertos grupos sociales a costa del detrimento de otros grupos.

El uso de IAG en contextos educativos puede reforzar esta tendencia al desplazar el papel del profesorado hacia funciones de supervisión y control,

mientras las decisiones sobre contenidos, ritmos y evaluaciones se delegan a los sistemas algorítmicos. Giroux (1990) señala que esta reducción del profesorado a un rol técnico contribuye a la pérdida de autonomía profesional y a la erosión de su dimensión intelectual. Aunado a lo anterior, al percibirse la docencia como una profesión que se ejerce de manera técnica (asociada a una formación técnica y no como una profesión), genera una imagen que la precariza. En lugar de ser reconocidos como agentes críticos, las y los docentes son interpelados como usuarios de tecnologías diseñadas externamente.

Desde esta perspectiva, la tecnocratización no solo afecta la organización de la enseñanza, sino también la concepción misma del conocimiento y de la profesión docente. Las IAG, al operar mediante patrones y probabilidades, tienden a privilegiar formas de conocimiento estandarizadas y fácilmente cuantificables, en detrimento de saberes complejos o críticos. Esto puede conducir a una homogeneización del pensamiento académico y a la marginación de enfoques críticos que no se ajustan a los criterios de eficiencia que tanto le interesan al mercado.

Deshumanización de los procesos pedagógicos

La deshumanización constituye otra implicación política relevante del uso de IAG en el nivel superior. Desde una perspectiva crítica, la educación no debe reducirse a la transmisión de información ni a la optimización de procesos cognitivos; se trata, por encima de todo, de una práctica social basada en la interacción humana, el diálogo y la construcción colectiva de sentido (Freire, 2022).

El uso intensivo de las IAG como mediadoras de la relación pedagógica puede contribuir a la erosión de estas dimensiones. Cuando las interacciones entre docentes y estudiantes son sustituidas o mediadas de manera predominante por sistemas automatizados, se corre el riesgo de transformar la educación en un proceso pragmático, orientado a la resolución rápida de tareas y a la producción de resultados inmediatos. Producto de esta tendencia, se corre el riesgo de que algunas prácticas educativas mediadas por IAG favorezcan cadenas de dinámicas de simulación académica: docentes que planifican con esta tecnología, estudiantes que realizan las tareas y actividades con ella, docentes que evalúan y retroalimentan con IAG. Desde la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1999), este desplazamiento puede interpretarse como una colonización del mundo

de la vida por sistemas regidos por la racionalidad instrumental. La vida escolar se ve truncada por la invasión de IAG. La deshumanización de la vida escolar no implica necesariamente la ausencia de personas en los procesos educativos, sino la reducción de su participación a roles funcionales. Mientras el estudiantado puede ser visto como consumidor de contenidos, el profesorado se puede ver reducido a un gestor y administrador de plataformas.

Este proceso debilita el carácter dialógico de la educación y limita las posibilidades de construcción de subjetividades críticas. Freire (2022) advierte que una educación que no está mediada por el diálogo reproduce las relaciones de opresión. En este sentido, el uso acrítico de inteligencia artificial puede reforzar una concepción bancaria de la educación, en la que prevalece la idea de que el conocimiento se deposita en el estudiantado sin promover la reflexión sobre la realidad social. Las IAG, al proporcionar respuestas inmediatas y aparentemente objetivas, pueden desalentar el ejercicio del pensamiento crítico y el análisis de los contextos históricos y sociales.

Desde una perspectiva política, la deshumanización de la educación superior tiene implicaciones profundas para la formación ciudadana y democrática. Una educación orientada exclusivamente por criterios técnicos y automatizados corre el riesgo de formar sujetos adaptables y funcionales, pero no profesionales críticos ni comprometidos con la transformación social.

Control, vigilancia y racionalidad instrumental

El uso de IAG en educación superior plantea también interrogantes fundamentales en torno al control y la vigilancia. Como afirma Williamson (2018), debido a que las tecnologías digitales permiten recopilar, procesar y analizar grandes cantidades de datos sobre el comportamiento, el rendimiento y las interacciones de estudiantes y docentes, las IAG pueden convertirse en herramientas de monitoreo y regulación que intensifiquen el control institucional sobre los procesos educativos.

Desde la teoría crítica, este fenómeno puede interpretarse como una extensión de la racionalidad instrumental al ámbito educativo. Horkheimer (2003) advierte que la instrumentalización de la razón nos lleva a formas de dominación que se presentan como necesarias o inevitables. En el contexto de la educación superior, la recopilación de datos y la automatización de

decisiones pueden justificarse en nombre de la eficiencia y la calidad, lo que lleva a un ocultamiento de sus implicaciones políticas.

La vigilancia algorítmica puede afectar la autonomía del profesorado y del estudiantado, cuando somete sus prácticas a criterios de evaluación definidos externamente; es decir, cuando las decisiones se toman intentando responder a demandas ajenas a la propia escuela o al entorno económico y sociocultural que se habita. Desde la perspectiva de Habermas (1967), el predominio del interés técnico sobre los intereses prácticos y emancipatorios es una amenaza para la educación como espacio de formación crítica. Cuando el fin de la educación es el control y la predicción, se pierde la posibilidad de que esté orientada al entendimiento mutuo y a la emancipación.

Las implicaciones políticas del uso de IAG en la educación superior deben encaminar las discusiones hacia la necesidad de abordar este fenómeno desde una perspectiva crítica. Las IAG no son herramientas neutrales ni inevitables, sino dispositivos que encarnan racionalidades específicas y que pueden contribuir tanto a la reproducción de desigualdades como a la apertura de posibilidades emancipadoras. El desafío para la educación superior no consiste en rechazar o adoptar acríticamente estas tecnologías, sino en someterlas a un análisis político y pedagógico riguroso que permita reorientar su uso hacia fines emancipatorios, humanizadores y socialmente justos.

IAG para la emancipación

Si bien el análisis político del uso de las IAG en la educación superior revela riesgos importantes como sesgos, tecnocratización, deshumanización y control, una lectura crítica no puede quedarse únicamente en la descripción del fenómeno. Desde la teoría y la pedagogía críticas, el objetivo no es únicamente develar las formas de dominación, sino explorar las condiciones de posibilidad para su transformación (Horkheimer, 2003). En este sentido, resulta necesario preguntarse, ¿en qué condiciones el uso de IAG podría reorientarse hacia fines emancipatorios, sin desconocer las tensiones y contradicciones inherentes a su inserción en contextos educativos atravesados por lógicas neoliberales y tecnocráticas?

Debemos partir de la premisa de que las IAG no son, en sí mismas, tecnologías emancipadoras ni opresivas; es el uso lo que le otorga especificidad. Su potencial político depende del terreno epistemológico desde

el cual se integran a los procesos educativos, de los intereses que orientan su uso y de las mediaciones pedagógicas que las articulan con la vida cotidiana (dentro y fuera de las escuelas). Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica ofrece un marco indispensable para cuestionar y orientar el sentido de la IA en la educación superior, así como para evitar que su incorporación refuerce la racionalidad instrumental dominante.

En tal sentido, cabe enfatizar que las IAG no poseen una intencionalidad o voluntad propia que les permita, de manera autónoma, determinar o anticipar que su uso pueda ser para fines emancipadores u opresivos. Sin embargo, esto tampoco significa que pueda considerarse a la IAG como neutral, ya que en su diseño, entrenamiento e implementación se encuentran inscritas relaciones históricas de poder, intereses económicos y aspectos culturales específicos. Por ello, los efectos políticos del uso de las IAG dependen de las condiciones sociales y pedagógicas en las que se utilizan.

Emancipación, diálogo y agencialidad en contextos mediados por IA

Desde la obra de Jürgen Habermas, la emancipación se vincula estrechamente con la posibilidad de generar procesos de comunicación no distorsionados ni distorsionadores, sino orientados al entendimiento mutuo y a la reflexión crítica sobre las condiciones sociales que limitan la autonomía humana, es decir, la libertad humana (Habermas, 1967). En el ámbito educativo, esto implica concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje como prácticas dialógicas, en las que el conocimiento se construye colectivamente y no se impone como verdad acabada.

El uso de IAG en la educación superior puede ser muy cuestionable si se emplea como un sustituto del diálogo pedagógico o como un mecanismo de resolución inmediata de problemas cognitivos o sociales. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, se hace posible pensar las IAG como mediaciones secundarias, subordinadas a procesos de diálogo humano, y no como actores que los reemplazan. En este punto, resulta clave subrayar que la IA no dialoga, solo produce respuestas. El diálogo habermasiano, en cambio, sigue siendo una práctica exclusivamente humana, atravesada por la ética, la historicidad y la responsabilidad social.

Para que las IAG no contribuyan a la erosión o el desgaste del diálogo pedagógico, su uso debe formar parte de prácticas que fortalezcan la agencialidad del estudiantado y del profesorado, debe ser un apoyo para

robustecer la capacidad de reflexionar críticamente sobre el conocimiento; un soporte para cuestionar sus supuestos y situarlo en contextos históricos y sociales concretos. Esto implica desplazar el uso de la IA desde una lógica de "consumo de respuestas" hacia una lógica de *problematización del conocimiento producido*. Así, el aporte emancipador no reside en la tecnología, sino en la mediación pedagógica crítica que permite analizar con el estudiantado cuestionamientos como los siguientes: ¿de qué forma se produce la información?, ¿qué intereses la atraviesan?, ¿qué voces están ausentes?, ¿qué efectos políticos tiene su circulación? De este modo, la IAG puede convertirse en un objeto de análisis crítico más que en una fuente incuestionable de saber.

Pedagogía crítica frente a la racionalidad tecnocrática

Los aportes de Henry Giroux (1990, 2004) representan una respuesta directa a la tecnocratización de la educación y a la reducción de la docencia a una práctica instrumental. Desde este enfoque, enseñar no equivale a aplicar métodos ni a gestionar tecnologías, sino a participar de forma activa en la producción de significados, valores y formas de conocimiento que inciden en la vida social.

Incorporar el uso de IAG en la educación superior representa un campo de disputa pedagógica. Cuando estas tecnologías se integran bajo una lógica tecnocrática, contribuyen a reforzar la subordinación de la educación a criterios de eficiencia, rendimiento y control. En cambio, desde la pedagogía crítica, el uso de IAG puede resignificarse como una oportunidad para hacer visible la ideología que atraviesa los discursos tecnológicos, así como para cuestionar la naturalización de la innovación como un valor incuestionable que atraviesa la vida escolar.

Giroux (2004) advierte que la pedagogía crítica no consiste en rechazar la tecnología, sino en interrogar los proyectos políticos que sostienen a la pedagogía misma. En este sentido, el uso analítico de los aportes de la pedagogía crítica implica, más que respuestas, el planteamiento de preguntas tales como: ¿quién diseña estas tecnologías?, ¿con qué fines?, ¿bajo qué modelos de conocimiento?, ¿en beneficio de qué grupos sociales? Estas preguntas permiten reinsertar la tecnología en el terreno de lo político y evitar su fetichización, es decir, otorgarle cualidades que, como tecnología, no le corresponden.

Desde esta mirada conformada por los aportes de Giroux, el profesorado adquiere un papel central como intelectual transformador, que es capaz tanto de resistir la imposición de modelos tecnopedagógicos estandarizados como para construir colectivamente criterios éticos y pedagógicos para el uso de IAG. Esto implica recuperar la autonomía docente frente a la presión institucional por adoptar tecnologías sin debate, cuestionar los supuestos políticos que le subyacen a las ideas de la eficiencia, así como fortalecer espacios de reflexión colectiva sobre sus implicaciones.

Literacidad crítica en IA y formación política del estudiantado

Uno de los aportes más relevantes de una perspectiva emancipadora sobre la inteligencia artificial en educación superior radica en la noción de literacidad crítica. A diferencia de los enfoques que conciben la alfabetización en IA como el desarrollo de competencias técnicas para el uso eficiente de herramientas, la literacidad crítica implica la capacidad de analizar, cuestionar y problematizar los sistemas algorítmicos como construcciones sociopolíticas (Selwyn, 2020). Este concepto, aunque incluye la palabra "crítica", no tiene un compromiso político como el que asume la escuela de Frankfurt. Por el contrario, para Selwyn, la palabra "crítico" deja ver supuestos relacionados con habilidades cognitivas, y no con la intención de develar las desigualdades sociales. Sin embargo, en este contexto, la literacidad crítica puede apoyarse de fundamentos filosóficos articulados con la teoría crítica de Frankfurt y con la pedagogía crítica. Así, formar en esta literacidad en IA supone que el estudiantado comprenda que las IAG no piensan, no comprenden ni toman decisiones éticas, sino que operan a partir de patrones estadísticos derivados de datos históricos. Esta comprensión permite desmontar la ilusión de neutralidad y objetividad que suele acompañar a los discursos sobre la inteligencia artificial y abrir un espacio para la reflexión política sobre sus efectos.

La literacidad crítica (aunque habilidad cognitiva), articulada con la teoría y la pedagogía críticas (en tanto referentes políticos y filosóficos), debe orientarse a fortalecer la conciencia histórica y social del estudiantado, permitiéndole identificar cómo los sistemas algorítmicos participan en la reproducción de desigualdades, pero también cómo pueden ser disputados, regulados y resignificados. En este sentido, la IA puede convertirse en un contenido pedagógico que habilite el análisis crítico del capitalismo digital, la colonialidad del saber y las nuevas formas de control social (Williamson,

2018). Este enfoque se aleja de la formación de usuarios competentes y se aproxima a la formación de sujetos críticos, capaces de intervenir en debates públicos sobre tecnología, educación y justicia social. Así, la educación superior recupera su función política como espacio de formación ciudadana y no solo como instancia de capacitación técnica.

Condiciones institucionales para un uso emancipador de la IAG

No se puede restringir el uso de IAG a la voluntad individual; el tema debe ser abordado desde las instituciones. Pensar esta tecnología desde una perspectiva emancipadora implica también reconocer que las prácticas pedagógicas no ocurren en el vacío, sino en instituciones atravesadas por políticas educativas, marcos normativos y condiciones materiales específicas. Desde la teoría crítica, resulta insuficiente apelar únicamente a la voluntad individual del profesorado o del estudiantado; es necesario analizar las condiciones estructurales que posibilitan o limitan el uso crítico de las tecnologías (Horkheimer, 2003). Entre estas condiciones se encuentran el acceso equitativo a tecnologías, la transparencia en el uso de datos, la participación democrática en la toma de decisiones institucionales y la existencia de marcos éticos claros. Sin estas condiciones, el uso de IAG corre el riesgo de profundizar las desigualdades existentes y de reforzar la lógica de control y vigilancia.

Asimismo, una perspectiva emancipadora exige que las instituciones de educación superior reconozcan el carácter político de la tecnología y habiliten espacios de deliberación colectiva sobre su uso. En este sentido, no se trata solo de hacer circular documentos con orientaciones éticas sobre el uso de IAG, sino además generar espacios de reflexión y análisis colectivo que brinden posibilidades de compartir experiencias y repensar lo que ocurre en los espacios intersticiales de la vida escolar. Esto implica resistir la adopción acrítica de plataformas y sistemas algorítmicos impulsados por intereses corporativos, y promover, en cambio, procesos de reflexión, análisis y codiseño pedagógico que involucren a docentes, estudiantes y otras comunidades como cuerpos académicos.

Desde la teoría y la pedagogía críticas, el uso de inteligencias artificiales generativas en la educación superior solo puede considerarse emancipador si se inscribe en proyectos orientados a la justicia social, el diálogo y la humanización de los espacios educativos. Es indispensable reconocer que esto requiere desplazar la mirada reduccionista de la tecnología hacia

temáticas articuladas con las relaciones sociales que, si bien están mediadas por la tecnología, no se restringen a ella. Aunado a lo anterior, es imperante transitar del paradigma de la eficiencia hacia la visibilización de las implicaciones éticas y políticas que trae consigo el uso de IAG en educación superior.

Las IAG, lejos de ser soluciones automáticas, constituyen un campo de disputa política y pedagógica. En este debate, la pedagogía crítica ofrece herramientas para resistir la racionalidad instrumental, recuperar la agencialidad docente y estudiantil, y reorientar el uso de la tecnología hacia fines emancipatorios. Solo así será posible evitar que la IA se convierta en un nuevo dispositivo de dominación y, en cambio, brindará abrir la posibilidad de configurar prácticas educativas más justas, dialógicas y humanas.

Conclusiones y consideraciones finales

La incorporación de las inteligencias artificiales generativas en la educación superior constituye uno de los desafíos más complejos del presente educativo. En este trabajo se ha sostenido que este desafío no puede abordarse desde una perspectiva exclusivamente técnica ni desde una lógica de adaptación instrumental al cambio tecnológico. Por el contrario, el análisis crítico desglosado permite reconocer que la IAG debe ser comprendida como un fenómeno profundamente político, cuyas implicaciones exceden por mucho el ámbito de la pedagogía y alcanzan dimensiones epistemológicas, éticas y sociales de la educación.

La herramienta heurística construida con las aportaciones de Horkheimer, Habermas y Giroux permite visibilizar tres aspectos. En primer lugar, destaca el interés que orienta la producción y el uso del conocimiento; por otro lado, pero como complemento, se encuentran las relaciones de poder y la racionalidad instrumental presentes en algunas prácticas pedagógicas en educación superior y, finalmente, se encuentra la posibilidad de agencia pedagógica y transformación social desde las acciones del profesorado. En tal sentido, la herramienta heurística no produjo respuestas definitivas ni la confirmación de una hipótesis. Por el contrario, la teoría concatenada a manera de problemática teórica abre un horizonte de análisis que permite ver el uso de las IAG como un fenómeno político, epistemológico y pedagógico antes que reducirlo a un fenómeno exclusivamente tecnológico que ocurre en educación superior.

La reflexión teórica brinda posibilidades de argumentar que la inteligencia artificial generativa no es, ni puede ser, neutral. La idea de neutralidad tecnológica (comúnmente difundida en los discursos institucionales y corporativos) opera como una forma de ideología en la medida en que oculta los intereses, valores y relaciones de poder que subyacen al diseño, entrenamiento e implementación de las IAG. Tal como permite argumentar la teoría crítica, toda producción de conocimiento está orientada por intereses y se encuentra situada en contextos históricos determinados. En este sentido, el uso apolítico de las IAG reproduce (y en ocasiones incluso amplifican) sesgos, jerarquías y exclusiones presentes tanto en los datos con los que se entrena a estas tecnologías como en los marcos políticos que regulan su uso. La IAG no posee voluntad política, sin embargo, esto no la hace una herramienta neutral, ya que se encuentra condicionada a responder a intereses sociales en un momento histórico específico.

Reconocer la no neutralidad de la IA y su uso, implica desplazar el debate desde la eficacia de las herramientas hacia el cuestionamiento de los proyectos políticos que les dan sustento. En el ámbito de la educación superior, este desplazamiento es fundamental para evitar que las IAG se conviertan en dispositivos que legitimen desigualdades bajo la apariencia de objetividad y eficiencia. Asumir una posición crítica frente a la IA no significa que debamos rechazar su uso sino que, más bien, se puede ver como una oportunidad de desnaturalizar su presencia y someterla a un escrutinio ético y político permanente.

La educación no puede reducirse a un proceso técnico susceptible de ser optimizado mediante las tecnologías. La creciente tecnocratización de la educación superior amenaza con vaciar de sentido pedagógico los procesos formativos. Cuando la enseñanza se concibe como la aplicación de métodos estandarizados y la evaluación es vista como medición automatizada de resultados, se pierde de vista el carácter histórico, social y relacional del acto pedagógico.

Desde la pedagogía crítica, educar no equivale a transmitir información ni a gestionar aprendizajes, sino a participar en la producción colectiva de significados y en la formación de sujetos capaces de comprender y transformar su realidad. Así pues, las IAG no pueden sustituir el juicio pedagógico, el diálogo ni la responsabilidad ética del profesorado. Debido a que la educación superior es un espacio de formación intelectual y política, no puede delegar sus fines a los sistemas algorítmicos. Por el contrario,

se trata de aprovechar la coyuntura para realizar una reflexión colectiva sobre su uso tanto en espacios educativos como en otros de socialización y aprendizaje.

La reducción de la educación a lo técnico no solo empobrece la experiencia pedagógica, sino que contribuye a la despolitización del conocimiento. Si se prioriza la eficiencia y la productividad, se desplazan preguntas fundamentales sobre el sentido de la formación, el tipo de sociedad que se desea construir y el papel de la educación en la lucha contra las desigualdades y la injusticia sociales. La tarea central del profesorado es que, en colectividad con el estudiantado, impida que el uso de IAG se convierta en aliado de la racionalidad instrumental dominante.

La humanización de la educación debe asumirse como una posición política frente al avance de la automatización y la lógica algorítmica. Humanizar la educación no implica oponerse a la tecnología, sino afirmar que el centro del proceso educativo son las personas, sus relaciones, sus historias y sus contextos. La humanización implica defender el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva de conocimiento. Supone reconocer que el aprendizaje no es un proceso lineal ni cuantificable, sino una experiencia que involucra otras dimensiones. En este sentido, la interacción con sistemas de IA no puede reemplazar la relación pedagógica, sino que, en todo caso, debe subordinarse a ella.

Las conclusiones del análisis expuesto en este trabajo no pretenden ofrecer recetas ni lineamientos cerrados para la incorporación de las IAG en la educación superior. Por el contrario, buscan crear intersticios de problematización que permitan a las comunidades educativas cuestionar críticamente sus propias prácticas y territorios. Así, la pregunta por el uso de la IA en educación no es una cuestión técnica que pueda resolverse mediante protocolos o manuales, sino un asunto de política que exige posicionamientos éticos y epistemológicos claros.

Declaración de transparencia

La autora declara que el aparato conceptual, la argumentación teórica y las conclusiones de este artículo son de su entera autoría intelectual. El uso de herramientas de inteligencia artificial generativa se limitó exclusivamente a la revisión editorial final para atender, de forma puntual y rigurosa, las observaciones técnicas de los dictámenes emitidos por esta revista.

Referencias

Álvarez-Pérez, Pedro Ricardo y López-Aguilar, David (2021). "El burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de COVID-19", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 90, pp. 663-689. Disponible en: https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/163

Apple, Michael. W. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*, Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Baldeon Rios, Jorge Luis; Chucos Calixto, Walter Luis; Baca Rosado, Benedicto; Villanueva Espinoza, José Alfredo y Arteaga-Villanueva, Alicia Emma (2026). "Integración de la IA en las metodologías de enseñanza: Revisión sistemática sobre las percepciones docentes", *Revista INVECOM*, vol. 6, núm. 3, pp. 1-13. https://doi.org/10.5281/zenodo.17982372

Bourdieu, Pierre (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (2022). *Pedagogía del oprimido*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.

Giroux, Henry A. (2004). *Teoría y resistencia en educación*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Habermas, Jürgen (1967). *Conocimiento e interés*, Barcelona Paidós.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus.

Hernández Hernández, María del Rocío; Monter Arizmendi, Náyade Soledad; Rosales Morales, Francisco Javier y Valdivia, Patricia (2025). "¡Tabletas y netbooks para tod@s! Una revisión de la implementación de programas de inclusión digital en México y Argentina a la luz de los aportes de Justa Ezpeleta", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 30, núm. 105, 419-444. Disponible en: https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1199

Horkheimer, Max (2003). *Teoría crítica*, Buenos Aires: Amorrortu.

Llanos Torrico, Boris Adolfo (2025). "La evaluación educativa en la era de la inteligencia artificial", *Educación Superior. Revista Científica*, vol. 12, núm. 1, pp. 70-85. https://doi.org/10.53287/undf7848pz65o

Mogollón-Beltrán, Mary Tahís (2025). "Inteligencia artificial generativa en la educación superior virtual: desafíos y percepciones docentes", *Revista Colombiana de Educación*, vol. 97, e22440. https://doi.org/10.17227/rce.num97-22440

Morais da Rosa, Alexandre y Guasque, Bárbara (2024). "Inteligência artificial, vieses algorítmicos e racismo: o lado desconhecido da justiça algorítmica", *Opinión Jurídica*, vol. 23, núm. 50, pp. 1-23. https://doi.org/10.22395/ojum.v23n50a49

Nicolau, Antonio (2022). "Educación y neocapitalismo", *Reflexão e Ação*, vol. 30, núm. 3, pp. 12-23. https://doi.org/10.17058/rea.v30i3.17720

Rodríguez-Correa, Paula Andrea; Valencia-Arias, Alejandro; Ureta Medrano, Juan Carlos; Benjumea-Arias, Martha Luz y Neyra Alemán, Karla Juvicza (2023). "Aceptación *de m-learning* en docentes universitarias(os) en el marco de la pandemia por COVID-19",

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 28, núm. 99, pp. 1055-1079. Disponible en: https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/19

Selwyn, Neil (2020). *¿Deberían los robots sustituir al profesorado? La IA y el futuro de la educación*, Madrid: Morata.

Torres León, Alejandra (2023). "Un análisis crítico de la educación a distancia ¿Qué aprendimos de todo esto?", en A. Díaz Cabrales (coord.), *Educación e innovación. México 2023*, Ciudad de México: Asociación Normalista de Docentes Investigadores, pp. 226-239.

Urías Rivas, María Oralia; Lugo Hernández, Lourdes Teresa; Rivera Obregón, Mónica Liliana; Fonseca Bojórquez, Cristal y Díaz Huicho, Dulce Valeria (2026). "Impacto del uso de la inteligencia artificial en la educación superior", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 56, núm. 1, pp. 189-214. https://doi.org/10.48102/rlee.2026.56.1.760

Williamson, Ben (2018). *Big data en educación. El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*, Madrid: Morata.

Artículo recibido: 15 de abril de 2026
Dictaminado: 22 de junio de 2026
Segunda versión: 1 de julio de 2026
Aceptado: 28 de julio de 2026