

Automatización, subjetividad y escuela.

Una aproximación crítica a la colonización algorítmica y una apuesta por la existencia en ámbitos educativos

Claudio Altisen

IES N.º 28 - UNR - UNTREF - ULP

claudioaltisen@gmail.com

Resumen

Este artículo propone una lectura crítica de los efectos culturales y subjetivos de la hibridación tecnológica en el mundo contemporáneo, especialmente en los ámbitos educativos.

A partir del concepto de *colonización algorítmica*, se examina cómo las racionalidades tecnocientíficas, bajo la hegemonía de la eficiencia y la automatización, tienden a subordinar la existencia humana a lógicas funcionales, negando su alteridad, conflictividad y potencia simbólica. Lejos de oponerse a la tecnología en términos neoludistas, el texto problematiza los modos de uso y los sentidos atribuidos a lo digital, señalando que la hibridación no es en sí una amenaza, sino un campo en disputa. La hipótesis central sostiene que la escuela reproduce, muchas veces de manera acrítica, las racionalidades técnicas dominantes, organizando sus prácticas en función del rendimiento, la estandarización y la cuantificación. En contraposición, se propone una pedagogía del conflicto y de la existencia, sustentada en una apropiación crítica de la transmedialidad, que habilite procesos de simbolización, creación colaborativa y afirmación de trayectorias singulares. Desde un enfoque atravesado por la pedagogía crítica, la filosofía y el psicoanálisis, el artículo plantea que resistir la colonización algorítmica implica disputar en la escena pedagógica bregando por una educación que promueva existencias en lugar de engranajes útiles para el funcionamiento del sistema.

Palabras clave

Colonización
algorítmica,
Hibridación
tecnológica,
Transmedialidad,
Trayectoria educativa

La escuela ante la lógica algorítmica

La hibridación tecnológica, entendida como la *integración* entre las capacidades humanas y las posibilidades de los artefactos digitales, está transformando de un modo muy radical las formas de vida social en las últimas décadas.

Si bien desde siempre el ser humano existe como autoproducción en hibridación con dispositivos, en la actualidad ese vínculo se ve potenciado por lo que, parafraseando a Heidegger (1994), podríamos llamar una *ilusión tecnocrática* que sostiene que todo lo que puede ser automatizado debe serlo. Esta tendencia no responde únicamente a motivaciones económicas o funcionales, sino que expresa mutaciones profundas en la concepción misma del trabajo humano, la gestión de los conflictos y la relación con la alteridad. Tal es el ideal de los "nuevos demiurgos" (tecnócratas) que predicán un modo de vida "post-orgánico".

Lejos de ser una integración equitativa, la tan vertiginosa como *fascinante* hibridación actual —que dificulta la posibilidad de una adecuada asimilación y acomodación por parte de los sujetos— opera a menudo como una *colonización* algorítmica que niega la diferencia cualitativa entre lo vivo y lo artefactual, imponiendo en lo inmediato unas lógicas de funcionamiento que subordinan la complejidad de la vida a las exigencias de calculabilidad y operatividad técnica.

Para comprenderlo, téngase en cuenta que un algoritmo se puede entender como una secuencia finita y precisa de instrucciones con las que se ordenan pasos para resolver un problema o ejecutar una tarea. La lógica algorítmica, por su parte, remite a una racionalidad instrumental que establece relaciones de conexión entre proposiciones o enunciados, privilegiando la sistematicidad, la eficiencia, la previsibilidad y la automatización, al tiempo que excluye dimensiones subjetivas, afectivas o ambiguas que no se ajustan a las exigencias de los procedimientos formalizables. En coherencia con este funcionamiento, lo que hacen los algoritmos informáticos es categorizar a las personas, modelizarlas y etiquetarlas. Entonces, su relación no es con los seres humanos reales y en territorio, sino con seres mapeados, capturados en "perfiles" o "máscaras".

Como señala el investigador Miguel Benasayag (2018), esta colonización trata lo vivo como una versión "incompleta" de lo técnico, reproduciendo un esquema colonial que considera al sujeto humano como una falla que debe evolucionar hasta poder migrar de la base biológica y venir a colocar la vida humana en la máquina.

En este artículo abordamos esa problemática desde una perspectiva pedagógica, interrogándonos acerca de los efectos culturales y subjetivos que la hibridación tecnológica produce en los vínculos escolares. Es que la hibridación plantea una disyuntiva: se puede orientar hacia un *funcionamiento* deshumanizante, donde lo vivo es absorbido por lógicas algorítmicas, o hacia una *coexistencia* que respete la alteridad de la vida, promoviendo nuevas potencialidades sin arrasar la *singularidad* de la vida específicamente humana. Es que no hay *continuidad* entre lo vivo y lo artificial. La vida no es reducible a algoritmos, ya que lo vivo se caracteriza por la experiencia corporal, la imprevisibilidad, la indeterminación y la capacidad de autoafectación.

En este escenario, la escena escolar aparece como un espejo del mundo actual, donde las tensiones del lazo social (imprevisible y conflictivo) pretenden ser resueltas mediante mecanismos de control, vigilancia o expulsión simbólica. Cuando eso ocurre, lo que sucede es que la escuela no sólo reproduce las lógicas técnicas del trabajo, sino que enfrenta el desafío de reinventarse para redefinirse, más que como un mero espacio de resistencia frente a la deshumanización y la colonización tecnocientífica, como un ámbito dialogante y reconfigurador de esas mismas lógicas.

Este desafío implica desarrollar formas *transgresivas* de utilizar lo digital, no al servicio del funcionamiento, sino de la vida, reconociendo que la hibridación no es una amenaza en sí misma, sino un proceso que se debe regular en orden a potenciar la existencia humana en cuanto tal.

Una disputa por la existencia

En el ámbito laboral, la hibridación tecnológica se presenta como una solución a las tensiones inherentes a las relaciones humanas. En este marco, conductas como la falta de compromiso, la resistencia a las directivas o el uso excesivo de dispositivos personales son interpretadas como obstáculos que justifican la adopción de tecnologías que maximicen la automatización y minimicen la interacción humana. Esta perspectiva refleja una concepción de la gestión empresarial que busca suprimir el conflicto como parte estructural del lazo social, privilegiando la eficiencia y la predictibilidad por sobre la producción de sentidos.

Sin embargo, esta lógica no sólo simplifica hasta el esquematismo las relaciones humanas, sino que promueve una interacción desequilibrada, donde lo humano es absorbido por lógicas algorítmicas que niegan su alteridad. Podríamos decir que el mapa suplanta al territorio.

La colonización tecnocientífica, en este sentido, opera tratando a lo vivo como un componente que se debe adaptar al funcionamiento técnico, negando su diferencia cualitativa y reproduciendo un esquema colonial que considera al sujeto como una "falla" que debe ser corregida (Benasayag, 2018).

En términos heideggerianos, esta dinámica corresponde al "enfrentamiento" (Ge-stell) de la técnica moderna, que no se limita a facilitar el hacer, sino que dispone al mundo como "stock", como "recurso" y también "capital", eliminando la apertura ontológica del ser (Heidegger, 1954). La tecnología, según esta perspectiva, cumple una función de cierre, porque elimina la mediación simbólica y promueve una "desubjetivación funcional" que cancela los márgenes de libertad y error.

Esta lectura se puede reforzar con el análisis lacaniano del Seminario "Psicoanálisis y Cibernética" (1955), donde se advierte que la pretensión cibernética de codificar el deseo humano en lógicas binarizadas expulsa al sujeto del lenguaje, sustituyéndolo por un operador abstracto. Lo cual se corresponde con un borramiento del sujeto entendido como ser abierto, deseante, inacabado.

La hibridación tecnológica, en su forma actual, no es una integración meramente funcional,

y mucho menos inocente, entre lo humano y lo técnico, sino un proceso que transforma radicalmente lo que significa ser humano. Como señalaba el filósofo Baruch Spinoza, “un cuerpo puede” en función de sus nuevas posibilidades, y las tecnologías digitales han introducido una macromutación: los cuerpos humanos ahora pueden comunicarse instantáneamente a cualquier distancia, acceder a múltiples realidades y co-crear en entornos digitales. Esta nueva potencia, sin embargo, no debe ser absorbida por lógicas coloniales que nieguen la alteridad de lo vivo. Para que haya una hibridación genuina, se debe reconocer la diferencia cualitativa entre lo vivo y lo artefactual, preguntándose cómo regular esta integración para potenciar la vida en lugar de subordinarla al funcionamiento.

En tal sentido, resulta relevante la distinción de Benasayag entre “funcionar” y “existir”. El “funcionar” reduce la vida humana a la operatividad, guiada por lógicas de eficiencia y adaptación a sistemas técnicos, mientras que “existir” implica una vida con intencionalidad, apertura, conexión afectiva y responsabilidad ética.

En la sociedad contemporánea, dominada por dispositivos técnicos, se ha invertido la pregunta existencial, pues ya no se interroga por el sentido (¿por qué existo?), sino por la utilidad (¿para qué sirvo?). Esta mutación epistémica, agravada por la inusitada rapidez de la hibridación tecnológica, lleva a una crisis existencial donde los individuos son valorados por su capacidad de integrarse como engranajes en sistemas económicos, escolares o tecnológicos, antes que por su potencia singular de existencia. La hibridación, en este contexto, se convierte en un proceso colonial de subordinación a la maquinabilidad.

El ámbito educativo no está exento de esta tendencia. Currículums estandarizados, evaluaciones por competencias y plataformas que cuantifican el rendimiento reflejan una pedagogía funcionalista que reduce al estudiante a un vector de desempeño.

Este señalamiento no apunta a dirigir la crítica exclusivamente a la pedagogía de competencias en su formulación tradicional, sino a la expansión de dicha perspectiva — junto con discursos afines, como el de la OCDE, la gestión de las emociones y la teoría del capital humano— en el ámbito educativo.

En paralelo, se observa una preocupante delegación de funciones cognitivas en dispositivos tecnológicos, cada vez más extendida en la sociedad, lo que permite advertir los riesgos de una *adaptación* acelerada al cambio, sin procesos adecuados de reconfiguración, reciclaje o reflexión crítica.

Este fenómeno también se expresa en el ámbito educativo, donde las prácticas que emulan la lógica del funcionamiento técnico ignoran la complejidad de lo humano y refuerzan la colonización algorítmica al tratar al estudiante como un componente que se debe adaptar a un sistema predefinido.

Por ejemplo, las plataformas digitales que monitorean el progreso estudiantil a menudo priorizan métricas cuantitativas sobre procesos cualitativos de aprendizaje, despojando al sujeto de su singularidad. Resistir esta lógica implica repensar la escuela como un espacio para la existencia, donde la hibridación tecnológica respete la alteridad de lo vivo, promoviendo el encuentro, la palabra, el deseo, el error y la invención simbólica. Recuperar la existencia frente al imperativo del rendimiento es un gesto ético y político que coloca a la

educación en el centro de una nueva disputa civilizatoria ante el avance del paradigma tecnocrático de colonización.

¿Interpelar o controlar?

La resonancia de la hibridación tecnológica en el ámbito educativo genera una creciente inquietud entre el cuerpo docente. En las escuelas, a diario se observan conductas estudiantiles que reflejan una desconexión con la escena pedagógica: inconstancia, desobediencia, dispersión y un uso recurrente del celular como herramienta de evasión al interior del aula. Estas actitudes no se deben interpretar únicamente como indicadores de desinterés o indisciplina, sino como respuestas desorganizadas a un modelo educativo que no logra interpelar subjetivamente a los estudiantes y que, en muchos casos, reproduce las lógicas de control y vigilancia imperantes en el mundo actual.

Hasta ahora, la hibridación tecnológica, lejos de enriquecer la experiencia educativa, a menudo opera como una colonización algorítmica, donde el celular y otras herramientas digitales se suelen poner en juego reforzando un modelo enfocado en el "buen funcionamiento". Por ejemplo, en las aulas donde se hace uso del celular, este se suele limitar a funciones instrumentales, tales como buscar una definición rápida, localizar una imagen ilustrativa, copiar un fragmento de bibliografía o encontrar la supuesta "respuesta correcta" mediante una inteligencia artificial. Ese tipo de uso básico y elemental convierte al dispositivo en un mero accesorio de eficiencia informacional, que reemplaza el trabajo de comprensión, discusión o problematización. Se refuerza así una forma de uso que trata al conocimiento como un bien disponible a demanda, sin construcción subjetiva del saber.

Esta modalidad no solo reduce la función educativa del celular a la lógica de consumo rápido de información, sino que también promueve una actitud pasiva del estudiante, que consulta sin reelaborar, y subordina el pensamiento al dato, debilitando los procesos de simbolización y apropiación crítica. El ejemplo más frecuente: "copia y pega".

Ante este fenómeno, hoy como ayer, resuena la voz del pedagogo brasileño Paulo Freire (2015), quien denunció la "educación bancaria" como una forma de opresión simbólica que trata al estudiante como a un objeto pasivo, mero depositario de conocimientos. También la del pedagogo francés Philippe Meirieu (2005), quien advierte que la pedagogía moderna se encuentra tensionada entre la tentación de controlar al estudiante y la necesidad de reconocerlo como sujeto de deseo.

Desde estas perspectivas críticas, que cuestionan los modelos pedagógicos derivados del proyecto sociocultural gestado en la modernidad —centrados en procesos de transmisión controlados y unidireccionales—, la presencia del celular en el aula no puede ser reducida simplemente a una distracción. También se la puede leer como manifestación de una vacancia simbólica en la transmisión educativa; es decir, de una falta de diálogo genuino que convoque al estudiante como sujeto implicado. Una "vacante" que tiende a ser ocupada por aparatos.

Pero no todo el panorama es tan desalentador. Una adecuada hibridación puede resistir a la colonización. De hecho, al celular se le puede dar un uso didáctico si se lo incorpora a una

lógica de aula centrada en el encuentro, la palabra y la invención de sentido. Sin embargo, cuando actúa como vía de fuga hacia realidades más estimulantes, evidencia la dificultad de la escuela para dialogar con las nuevas potencias de la hibridación tecnológica.

Este fenómeno no se puede soslayar, porque no es una moda pasajera. La hibridación digital no se detendrá y ya está transformando veloz y radicalmente lo que un cuerpo humano puede hacer. En efecto, los investigadores en neurofisiología consideran que las tecnologías digitales están introduciendo una macromutación sin precedentes. La posibilidad de comunicarse instantáneamente, acceder a múltiples realidades y crear contenidos en colaboración mediante entornos digitales. Esta nueva potencia, que permite a los estudiantes interactuar con el mundo de formas antes impensables, es una oportunidad para redefinir la educación, pero también un riesgo si se subordina a lógicas reduccionistas y coloniales. Por eso, la escuela debe asumir esta hibridación para que potencie la existencia, no para que colonice a los sujetos, reduciéndolos a componentes funcionales de un sistema técnico. En tal sentido, la escuela enfrenta una encrucijada entre la presión por adoptar tecnologías que optimicen los procesos educativos y la necesidad de preservar la dimensión humana del aprendizaje.

El problema político de fondo es que la incorporación acrítica de herramientas como plataformas educativas, evaluación automatizada o sistemas de gestión, refuerza la lógica del "funcionar" a la medida de la máquina, reduciendo la educación a un conjunto estandarizado de indicadores cuantificables.

Sin embargo, estas tecnologías, si se utilizan reflexivamente, ofrecen oportunidades para repensar el aula como un espacio de creación y diálogo, donde la hibridación entre lo humano y lo digital respeta la diferencia cualitativa entre lo vivo y lo artefactual. Por ejemplo, los proyectos que integran herramientas digitales de manera colaborativa, como la creación de contenidos *transmedia*, pueden transformar el celular en un dispositivo de co-creación, permitiendo a los estudiantes construir conocimiento en interacción con múltiples lenguajes y plataformas.

Educar para existir

Los desafíos de la época nos imponen reflexiones pedagógicas profundas. ¿Qué se pierde cuando se expulsa lo humano del trabajo y de la escuela? ¿Qué formas de subjetividad cultivamos al privilegiar la eficiencia sobre el vínculo? ¿Qué lugar queda para la palabra, el error, la espera, en un sistema que todo lo mide, audita y vigila?

La hibridación tecnológica, si tan solo se orienta hacia el funcionamiento, entonces reproduce un esquema colonial que niega la alteridad de lo vivo, tratando al sujeto como una "falla" que se debe adaptar a la máquina. Resistir esta colonización no implica adoptar actitudes reaccionarias, de corte neoludista y con afán restaurador, como en un gesto nostálgico, sino desarrollar formas transgresivas de uso de lo digital, no al servicio del funcionamiento, sino de la vida, como ocurre en el arte, donde los creadores emplean las herramientas digitales con el propósito de conseguir material de base para potenciar su expresión sin quedar subordinados a ellas.

Desde una lectura inspirada en la pedagogía crítica (Freire, Dussel, Meirieu) y en el psicoanálisis (Lacan), educar no consiste en optimizar procesos ni en controlar desviaciones, sino en abrir un espacio simbólico donde el sujeto pueda comprender lo que hace y apropiarse discursivamente de lo que le pasa por el cuerpo, incluso si eso entra en tensión con las reglas instituidas. Es que no se trata tan solo de “rendir”, sino de algo mucho más importante, como es el reponer en el horizonte del deseo la idea de que estudiar vale la pena. Para eso, el aula debería ser un escenario donde el conflicto se simbolice, se trabaje y se elabore, reconociendo que la conflictividad es inherente al lazo social. La “experiencia” educativa, cuando es tal, excede toda lógica de mera productividad. Esta perspectiva exige abandonar la idea de una educación que homogeneíce, apostando por una que aloje la complejidad de lo humano.

Recuperar lo humano en la educación implica resistir la hibridación asumiéndola a contramarcha de la colonización. Es decir que no se trata de rechazar la tecnología, sino de disputar sus usos, sentidos y efectos sobre la subjetividad. El celular, como emblema de la época, se puede resignificar como un interrogante: ¿Qué experiencia del saber permite y cuál impide? ¿Tan solo fascina? ¿Invoca a la curiosidad para convocar a la estudiosidad? ¿Cómo?

En este punto, la *pedagogía transmedia* ofrece una potente oportunidad.

En efecto, según la definición del académico estadounidense especializado en medios Henry Jenkins (2022), las *narrativas transmedia* constituyen relatos que se despliegan a través de múltiples plataformas, en las cuales los sujetos se hacen presentes como productores de significados. Lo cual es muy potente para poder usar transgresivamente el mundo algorítmico, para poder profanarlo poéticamente; esto es, conservando el soplo vivo que pasa en la palabra, como diría Platón.

La transmedialidad sucede gracias a la dinámica de la época, que Jenkins describe como un expansivo y acelerado proceso de convergencia tecnológica que reconfigura no solo la comunicación y el entretenimiento, sino también la educación. Además, conviene no perder de vista este proceso, ya que la narrativa transmedial, desplegada en un contexto de *convergencia* de plataformas, es lo que de hecho caracteriza las prácticas cotidianas en el ciberespacio que tienen estudiantes y docentes en tanto *prosumidores* (y no simples receptores).

Esta dinámica actual viene de lejos, pero se consolidó especialmente a partir del auge de las redes sociales en 2010 y se intensificó sobre todo con la aceleración digital iniciada en 2020.

En este entramado narrativo digital, las comunidades educativas se enfrentan a una disyuntiva: persistir en lógicas obsoletas o integrarse con prudencia a la cultura de la convergencia sin perder su espíritu crítico.

Ahora bien, la responsabilidad en afrontar esa disyuntiva no recae tan solo sobre los hombros de los docentes en la soledad de las aulas. Si el Estado se retira de su rol activo en políticas digitales, educativas y culturales, surgen varios problemas para la convergencia de plataformas y el desarrollo de formatos transmedia.

Es que la convergencia *nos atañe a todos*, y exige conectividad, dispositivos adecuados, habilidades digitales y alfabetización mediática. Entonces, si el Estado no interviene al servicio de la comunidad:

- *Se profundiza la brecha digital*. La falta de inversión en infraestructura y políticas públicas deja fuera a millones de personas que no acceden en condiciones equitativas a estos entornos convergentes.
- *El acceso queda en manos del mercado*, lo que tiende a reproducir desigualdades sociales: quienes tienen recursos acceden a contenidos múltiples y participan activamente; los demás quedan como usuarios pasivos o excluidos.

De hecho, es deber del Estado garantizar el acceso y la tutela de los bienes colectivos, cuya salvaguardia no se puede dejar en manos de los simples mecanismos del mercado. De lo contrario, se instaura una tiranía invisible y virtual, que impone de forma unilateral e implacable sus leyes y reglas, al compás del seteo definido por los empresarios dueños de las plataformas.

En concreto, se requieren política pública, inversión estatal, marcos normativos y una visión inclusiva para que en verdad se le brinden a la comunidad las condiciones materiales y simbólicas requeridas para una efectiva expansión narrativa, establecida en clave de derechos y en tensión emancipatoria. Porque si el Estado mismo resulta colonizado por el mercado y se retira, entonces lo que queda es un terreno fértil para la concentración, la exclusión y la homogeneización cultural.

El enfoque transmedial redefine los formatos didácticos y las condiciones del vínculo pedagógico: frente al control, la expansión expresiva; frente a la exigencia de repetición, la pluralidad de lenguajes; frente a la vigilancia, la creación colaborativa.

Se echa de ver que incorporar la transmedialidad no es un gesto técnico, sino político, ya que abre la experiencia educativa al entramado narrativo contemporáneo, reconociendo que los modos actuales de construcción de sentido son rizomáticos y colaborativos.

La *pedagogía del conflicto* (que aborda las dificultades como oportunidades para el cambio) encuentra en la transmedialidad un lugar donde alojar la complejidad de lo humano sin reducirla a meros esquemas de corte disciplinario. Por ejemplo, desde la perspectiva del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), los *proyectos transmedia* que integren narrativas digitales, como la creación colectiva de historias en plataformas digitales o la producción de contenidos multimedia, pueden transformar el celular en un dispositivo de creación colectiva, permitiendo a los estudiantes construir conocimiento a través de la interacción con múltiples lenguajes. Esta aproximación no solo responde a las formas contemporáneas de producción cultural, sino que reintroduce la dimensión ética y política de la educación, promoviendo sujetos capaces de interrogar el mundo y construir sentido en relación con los otros. Además, fomenta una hibridación que respeta la alteridad de lo vivo, utilizando lo digital para potenciar la existencia en lugar de colonizarla.

Pero si lo que sigue impactando en la escuela es la vieja racionalidad técnica heredada de los siglos de la modernidad —aunque revestida de nuevas formas burocráticas y disciplinarias—, entonces se continuará configurando un modo de relación con el otro

tendiente a eliminar la conflictividad inherente al vínculo humano. Y frente a esa racionalidad, los sujetos seguirán encontrando en las pantallas de sus dispositivos digitales renovadas formas de fuga, interrupción y desobediencia, que se pueden leer como resistencias ante una lógica que niega lo humano. Estas resistencias no son fallas del sistema, sino expresiones de la vitalidad de lo vivo. Sin embargo, sin una debida elaboración simbólica y un adecuado acompañamiento educativo, los sujetos acaban siendo paradójica e inadvertidamente capturados por la colonización algorítmica. Esto sucede porque, si bien la posmodernidad marcó la crisis del proyecto moderno, hoy asistimos al ingreso a un tiempo hipermoderno (individualista, tecnocrático y transhumanista) ante el cual los trabajadores de la transmisión cultural deberían desplegar un renovado empeño crítico y transgresor, que no se sostenga en actitudes ni ludistas ni tecnofóbicas.

En esta época de ascenso gubernamental de mercaderes inhumanos y tecnócratas, la pedagogía enfrenta el desafío de recuperar el conflicto como parte constitutiva de la experiencia educativa, reponiendo la palabra como construcción colectiva. Para ello, la transmedialidad ofrece un soporte plural y creativo que permite expandir los márgenes del aula hacia nuevas formas de inscripción subjetiva, habilitando a los estudiantes a habitar la hibridación tecnológica desde la creatividad y no desde la sumisión.

Esta perspectiva se enriquece con la ya mencionada distinción de Benasayag entre “funcionar” y “existir”. En una sociedad regida por la lógica técnica, se espera que los sujetos *funcionen*: que se adapten, produzcan y respondan eficientemente a las exigencias de los sistemas. Pero educar, si pretende ser un acto verdaderamente humano, no se puede limitar a formar engranajes útiles al sistema. Debe promover existencias: trayectorias singulares que se abren paso en medio de la incertidumbre, que elaboran sentido en relación con los otros, que resisten la homogeneización y el control.

Este enfoque requiere un rechazo al mesianismo tecnocrático que intenta provocar una ruptura radical que transforme la realidad para reorganizarla por completo en torno al mercado como eje ordenador de la vida, tal como lo vienen advirtiendo las críticas al pensamiento colonial. Pero las críticas decoloniales no se deben agotar en el diagnóstico de la situación, permaneciendo a la espera de que tal vez algo ocurra. Por el contrario, la crítica se debe plasmar en una resistencia ejercida aquí y ahora, desarrollando nuevos usos posibles de lo digital que desafíen a la colonización algorítmica. En tal sentido, la producción del acto pedagógico adquiere una dimensión ético-política insoslayable. Constituye una apuesta por la *existencia* en un mundo que privilegia la *funcionalidad*. En un mundo que privilegia el mapa (digital) sobre el territorio (carnal). Lo cual implica no solo revisar críticamente el uso de tecnologías, sino también interrogar los fines mismos de la educación, su potencial transformador y su capacidad para escuchar lo que no funciona, lo que irrumpe, lo que se desvía. En definitiva, lo humano.

Referencias bibliográficas

Benasayag, M. (2018). *Fonctionner ou exister*. Le Pommier.

Benasayag, M. (2012). *Elogio del conflicto*. Granica.

Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1977).

Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1968)

Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica. *Conferencias y artículos*. Barcelona: Serbal. (Obra original publicada en 1954).

Jenkins, H. (2022). *Cultura de la convergencia: Donde colisionan los medios antiguos y nuevos* (Ed. actualizada). Gedisa.

Lacan, J. (1985). Psicoanálisis y cibernética. *Intervenciones y textos*. Manantial. (Seminario original dictado en 1955).

Meirieu, P. (2005). *El maestro y los derechos del alumno*. Octaedro.