



DOSSIER

Diálogos con IA·MAE: Educación artística y desafíos postdigitales emergentes para (futuros) docentes

Dialogues with IA·MAE: Art Education and Emerging Postdigital Challenges for (Future) Teachers

Diálogos com IA·MAE: Educação Artística e Desafios Pós-Digitais Emergentes para (Futuros) Docentes

Carlos Escaño

Universidad de Sevilla, España

jcescano@us.es

ORCID 0000-0002-8018-2347

Recibido: 2026-04-18 | **Revisado:** 2026-08-01 | **Aceptado:** 2026-08-03

Resumen

El artículo analiza un diálogo sobre los desafíos de la educación artística contemporánea con IA·MAE, un prototipo de inteligencia artificial configurado como un avatar digital de Ana Mae Barbosa (desarrollado dentro del proyecto de investigación EDARCLUSIÓN). Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se combina el análisis de contenido y análisis crítico del discurso para estudiar cómo el sistema reorganiza nociones vinculadas a la arte/educación crítica, la postdigitalidad, la cultura algorítmica, la IA y la formación docente. Los resultados se agrupan en cuatro categorías: educación artística postdigital como práctica crítica y situada; cultura algorítmica y riesgo de homogeneización; IA como mediación ambivalente; y formación docente como proceso continuo de reflexión crítica. El estudio concluye que IA·MAE no sustituye a Barbosa ni actúa como oráculo, sino como dispositivo tecnocultural útil para pensar con y sobre la IA, revelando tanto posibilidades pedagógicas como límites estructurales de los sistemas generativos.

Palabras clave: postdigitalidad, educación artística, inteligencia artificial, formación docente, Ana Mae Barbosa

Abstract

The article analyses a dialogue on the challenges of contemporary art education with IA·MAE, an artificial intelligence prototype configured as a digital avatar of Ana Mae Barbosa and developed within the EDARCLUSIÓN research project. From a qualitative and interpretive approach, the study combines content analysis and critical discourse analysis to examine how the system reorganises notions linked to critical art/education, postdigitality, algorithmic culture, artificial intelligence and teacher education. The results are grouped into four categories: postdigital art education as a critical and situated practice; algorithmic culture and the risk of homogenisation; AI as an ambivalent mediation; and teacher education as a continuous process of critical reflection. The study concludes that IA·MAE neither replaces Barbosa nor acts as an oracle, but rather operates as a technocultural device useful for thinking with and about AI, revealing both pedagogical possibilities and structural limits of generative systems.

Keyword: postdigitality, art education, artificial intelligence, teacher education, Ana Mae Barbosa

Resumo

O artigo analisa um diálogo sobre os desafios da educação artística contemporânea com IA·MAE, um protótipo de inteligência artificial configurado como avatar digital de Ana Mae Barbosa e desenvolvido no âmbito do projeto de investigação EDARCLUSIÓN. A partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa, o estudo combina a análise de conteúdo e a análise crítica do discurso para examinar como o sistema reorganiza noções vinculadas à arte/educação crítica, à pós-digitalidade, à cultura algorítmica, à inteligência artificial e à formação docente. Os resultados agrupam-se em quatro categorias: educação artística pós-digital como prática crítica e situada; cultura algorítmica e risco de homogeneização; IA como mediação ambivalente; e formação docente como processo contínuo de reflexão crítica. O estudo conclui que IA·MAE não substitui Barbosa nem atua como oráculo, mas opera como dispositivo tecnocultural útil para pensar com e sobre a IA, revelando tanto possibilidades pedagógicas como limites estruturais dos sistemas generativos.

Palavra chave: pós-digitalidade, educação artística, inteligência artificial, formação docente, Ana Mae Barbosa

Introducción

En el contexto cultural contemporáneo estamos ante un escenario que la cinematografía ciberpunk ya parecía adivinar hace décadas. O quizá, no solo la cinematografía, pero sabíamos que la ciencia ficción era solo ficción y un juego con la ciencia, y en particular, cuando nos alertaban sobre distopías tecnopolíticas. Hoy es un tiempo donde algunos de esos temores distópicos parecen materializarse y, según ciertas voces de la esfera cultural (Misselhorn, 2025), la creación artística se debate entre el avance y la extinción, y se ubica en una encrucijada (una vez más) por la exponencial evolución tecnológica y algorítmica. Sin embargo —del lado de la ciencia y no de la ficción—, como subrayase Erik J. Larson (2022), aunque el mito de la inteligencia artificial (IA) envuelve la idea de que esta, la IA, se mantiene en un camino de progreso inexorable hacia la meta de la IA general —aquella inteligencia equivalente o superior a la del ser humano—, hoy por hoy, con los datos científicos en nuestra mano (o más bien, en nuestro *chatbot* preentrenado con el ingente big data), podemos afirmar que ello solo forma parte de nuestra imaginación —lo cual, no significa que en un futuro próximo o lejano llegue a alcanzarse esa meta—: lo que se señala es que no es una realidad inevitable ni preprogramada. La máquina *no está viendo cosas que no creeríamos*, no es Roy Batty, el replicante nexus 6 de Blade Runner (Scott, 1982), tomando conciencia de sí mismo, pero sí es bien cierto que nos sorprendemos ante su avance vertiginoso y abrumador.

Desde la educación, esquivar el reto de encarar todas sus implicaciones es una premisa para la institución y para su cuerpo docente e investigador y además resulta cada vez más difícil soslayar los desafíos que están asociados a la irrupción de la IA, porque, en definitiva, es parte de nuestra tarea repensar los modos epistemológicos para alcanzar y desarrollar el conocimiento. La emergencia de los sistemas de IA generativa ha desplazado el debate y sus preguntas educativas bastante más allá de la simple incorporación de nuevas herramientas (UNESCO, 2021; 2023), y en el campo de la educación artística, la cuestión ha rebasado los espacios más tradicionales del ejercicio docente y sus habituales términos de innovación metodológica. Tampoco se resuelve, como a veces se sugiere desde la esfera de las corporaciones digitales (como Alphabet o Microsoft), planteando qué aplicaciones conviene introducir en tal o cual actividad de aula. El *enjeux*, en terminología bourdieana, es bien diferente; *lo que está en juego* es de otro orden. Tiene que ver con cómo aprendemos a crear, a mirar, a interpretar y a enseñar en una cultura donde las imágenes, los textos, los sonidos y las secuencias audiovisuales pueden producirse de manera automática y ampliamente accesible, y a partir de una “voluntad” delegada. Tiene que ver, también, con la transformación de la experiencia estética cuando esa generación técnica de formas simbólicas se integra en el paisaje cotidiano y deja, poco a poco, de resultarnos extraña, ajena. Y también tiene que ver, sobre todo, con la formación que necesita hoy el profesorado de artes, ahora que lo digital ha dejado de ser un recurso externo para volverse parte constitutiva de la cultura en la que vivimos.

Las tecnologías digitales generativas no se limitan a modificar los instrumentos disponibles para la creación. Sus condiciones de posibilidad se relacionan con el avance convergente de diferentes subramas de la IA —visión por computadora, procesamiento del lenguaje natural, redes neuronales, etc.— y todas están transformando de manera profunda las propias condiciones de posibilidad de la producción y circulación de imágenes, favoreciendo un giro cultural en la composición y comprensión del paradigma iconográfico e iconológico. Ante esta situación, una aproximación puramente instrumental a la IA se queda corta y falsea la reflexión educativa necesaria. Nuestra mirada se desenfoca desde un punto de vista pedagógico. En esta coyuntura, la

noción de postdigitalidad nos ayuda a enfocar este debate —y nuestra mirada— en un recorrido de mayor alcance, fuera de miopías instrumentalistas: lo postdigital como espacio de integración orgánica de la tecnología digital en nuestra cotidianidad social; no es cuestión de un uso “adecuado” o no de la tecnología, ni tampoco de sus procedimientos, el enfoque postdigital se relaciona con la configuración de nuestros modos de conocer, participar y *ser* culturalmente.

Existen otras tecnologías digitales que se orientan al proceso de archivo, de edición, de distribución y de recomendación de decisiones, pero el cambio introducido por los sistemas generativos no está tanto en la automatización de tales procesos y en la generación de producción simbólica, aspectos que en sí son muy relevantes. El punto de inflexión y cambio de esta tecnología está localizado en el carácter de accesibilidad y gran impacto social. La IA generativa, posibilita una producción de formas simbólicas (textos, imágenes, vídeos, etc.) y propuestas compositivas que antes resultaban impensables para un número ingente de usuarios, ahora convertidos en “artistas” que generan productos culturales y con una mediación automatizada donde se encomienda decisiones antes vinculantes solo al ser humano, hoy delegadas en el algoritmo. En esta situación, el trabajo pedagógico queda asociado a un conjunto anexo de dilemas que son ineludibles para la reflexión y praxis y que tienen que ver con diferentes factores, entre los que señalamos la reproducción de sesgos ideológicos e informativos, la opacidad técnica algorítmica, la mercantilización de datos culturales, la homogeneización estética de la producción cultural e, igualmente, la legitimación de una (simulación de) autoridad que se ejerce como gran *decididora* —en términos lyotardianos— pedagógica. Tales sistemas automatizados quedan lejos de operar como mediaciones neutras, siendo, en definitiva, dispositivos inscritos en relaciones de poder y economías de datos (Crawford, 2021; Zuboff, 2019). Y en este escenario cultural, el pensamiento de Ana Mae Barbosa (2022) aparece con una concepción de la arte/educación que promueve la teoría y práctica críticas, permitiendo un mapa de movimientos para poder cuestionar aquellas lecturas que redujeron la enseñanza artística a un tipo particular de aprendizaje técnico, fuera analógico y *fuera de línea* y, hoy, digital y permanentemente *en línea*. Su Abordaje Triangular, un enfoque que, como afirma la propia autora, podría funcionar como brújula pedagógica, articula una praxis (freiriana) asentada sobre la producción artística, lectura de imágenes y contextualización histórico-cultural (Barbosa, 2019; 2022). Este enfoque barbosiano, dentro de parámetros postdigitales, ofrece posibilidades de revisión contemporánea, ya que leer, producir y contextualizar imágenes en la actualidad supone atender también a las mediaciones algorítmicas y a las infraestructuras tecnoculturales que intervienen tanto en la producción artística y también en su valoración social.

El presente artículo parte de una conversación con un prototipo de IA desarrollado dentro del marco del proyecto de investigación EDARCLUSIÓN¹: IA·MAE, un sistema configurado a modo de avatar digital de Ana Mae Barbosa y orientado al diálogo con y desde el pensamiento de la educadora en torno a la arte/educación. IA·MAE no se presenta como una actualización legítima de la voz de la autora, ya que el diálogo con la máquina se entiende más bien como un dispositivo tecnocultural y metodológico para pensar con la IA, asumiendo límites y posibilidades (Escaño, et al. 2026). El estudio de la conversación, en consecuencia, no busca validar las respuestas del sistema, sino examinar qué problemas y tensiones revelan esta particular forma de interlocución

¹ Proyecto I+D+i Educación Artística Inclusiva Online: desarrollo y evaluación de un modelo integral MOOC de formación docente. Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Proyecto de Generación de Conocimiento. Tipo de Proyecto/Ayuda: Plan Estatal 2021-2023 – Proyectos Investigación Orientada. Referencia: PID2021-127124OB-I00

postdigital. El corpus se ha organizado en torno a preguntas que abordan, en primer lugar, las características de una educación artística situada en su época, igualmente, los desafíos derivados de la cultura algorítmica, los retos específicos que introduce la IA, y finalmente, las posibilidades pedagógicas que estos sistemas abren en la formación docente, tanto inicial como en ejercicio.

Fundamentos teóricos

Postdigitalidad, artes y educación: nuevos espacios para pensar la digitalidad habitada

Para una comprensión de las coordenadas epistémico-culturales desde dónde se habla, es pertinente aclarar, como punto de partida, qué entendemos —y qué no— por postdigitalidad. Lo postdigital no es ni concepto, ni práctica, ni etapa que suceda a lo digital, ni tampoco es expresión de su superación. La cuestión estriba en que hablamos de una condición onto-epistémica en la que las tecnologías (ya) se integraron en la vida cotidiana de manera orgánica a las prácticas sociales, educativas, comunicativas, afectivas y estéticas alertándonos de que pensarlas como algo separado de esas prácticas ya no tiene sentido —ni social, ni educativo, ni comunicativo, ni afectivo, ni estético— (Jandrić et al., 2018; Knox, 2019; Escaño, 2023). Lo digital se ha desplazado desde su carácter mediático (en el sentido de mediador) hacia el de condición. Se ha naturalizado su sentido transversal en lo cotidiano y, por ello, resulta más difícil de *ver* y más urgente de *reflexionar*.

Las consecuencias para la educación artística de la denominada postdigitalidad se traducen en diferentes líneas, aunque la base de incidencia fundamental tiene que ver con un plano general que afecta a todas las disciplinas y áreas educativas. Esta principal incidencia se proyecta en cómo la tecnología digital no es (o no puede ser) asumida como un recurso docente más: no es tanto un instrumento que las y los docentes deciden incorporar en sus dinámicas según convenga en un momento-espacio oportuno. No se trata de entrar o salir del aula con más o menos herramientas tecnológicas. Ahora la tecnología digital es entorno, relato cultural, memoria, medio, concepto desde y a través de los que se aprende y se crea el mundo. Específicamente, en el contexto de la educación artística, y teniendo en cuenta el condicionamiento tecnológico y pedagógico reseñado, la dimensión visual, y en particular la naturaleza de la imagen, ha dejado de ser un terreno únicamente orientado a la representación, para convertirse en un espacio diferente. Un espacio para el flujo de atención y de datos, imagen e información cultural como mercancía (Zafra, 2015) y, finalmente con el advenimiento generativo, también se convierte en material de entrenamiento algorítmico. La actualidad requiere de una alfabetización visual que se ha complejizado, exigiendo un aprendizaje sobre las formas y contenidos abarcando diferentes qué, porqué, dónde y cómo; interrogantes que atraviesan contextos analógicos y virtuales, algoritmos que atraviesan la realidad social, jerarquizando y promoviendo economías de la atención y acción.

IA y Cultura algorítmica

La emergencia de la IA generativa no es un fenómeno aislado dentro de la propia aceleración digital exponencial que llevamos transitando desde comienzo de siglo XXI. Esta emergencia es consecuencia y parte de un conjunto más extenso de lo que voces como Tiziana Terranova (2022) o Ted Striphas (2015) denominan (y reflexionan) como cultura algorítmica. Un modo de organización social y cultural en el que plataformas e infraestructuras de datos intervienen activamente en la producción de experiencia, sustentada por una articulación algorítmica. No estamos hablando de tecnologías que procesan información, sino de una completa estructura

ónica: hardware y software que clasifican, jerarquizan y recomiendan; dispositivos que hacen visibles —o que mantienen en la sombra— determinados contenidos y prácticas; y algoritmos que, lejos de ser neutros ideológicamente, incorporan decisiones de diseño, modelos de negocio e intereses económicos muy concretos (Beer, 2017; Bucher, 2018). Todo un magma cultural que afecta de manera directa a la educación artística (y a todas las áreas de las ciencias sociales y humanidades) en la medida en que afecta a la política y condiciones mismas en que las imágenes se producen y circulan. Buscadores, redes sociales, plataformas de contenido y modelos generativos participan en la configuración de los diferentes regímenes de visibilidad —en un sentido foucaultiano— organizando los marcos que terminan condicionando qué imágenes aparecen, qué estilos se reproducen, qué cuerpos quedan representados y qué imaginarios resultan amplificados o relegados. Las imágenes generadas o distribuidas algorítmicamente no son productos asépticos, sino piezas de una ecología económica y política que interviene en su circulación y su valoración. Imágenes, que como señalase Trevor Paglen —en 2016—, invisibles y que nos miran. En otras palabras, lo específico de la IA generativa no reside en que introduzca mediación —eso no es nuevo—, sino en el tipo de mediación que esta propone: probabilística, opaca, entrenada sobre conjuntos masivos de datos y orientada a producir resultados que recombinan o simulan patrones culturales previos.

Formación docente ante escenarios postdigitales

Cualquier reflexión contemporánea sobre educación artística postdigital acaba aterrizando, antes o después sobre la misma cuestión: ¿cómo se forma al profesorado para todo esto? Si las tecnologías digitales, la cultura algorítmica y la IA generativa están transformando la política y formas de crear, circular e interpretar imágenes, ofrecer al profesorado un simple curso de actualización tecnológica resulta claramente una respuesta insuficiente. Es bastante evidente que la respuesta trasciende de la enseñanza del simple manejo de una herramienta digital.

En escenarios tan marcados por la aceleración tecnopolítica y sus consecuencias, el profesorado de educación y artes, así como todo el cuerpo docente en general, necesita desarrollar capacidades de análisis, reflexión e investigación que le permitan tomar decisiones situadas, no aplicar recetas dadas (Jandric, et al, 2023; Mañero, 2023). Paulo Freire (1997) formuló hace varias décadas que enseñar no equivale a transferir conocimiento, su ejercicio se orienta más bien a la creación de condiciones para su producción crítica. En el s. XXI esta idea resuena con particular fuerza en el ámbito cultural y artístico, donde la docencia trabaja con imágenes, cuerpos, materiales, relatos, sensibilidades y memorias. Se hace urgente una praxis de mediación y análisis de las prácticas culturales, las experiencias subjetivas y los contextos sociales que permitan crear las condiciones de esa producción crítica de conocimiento. La condición postdigital hace de esa mediación una política más-que-humana donde las imágenes con las que se relaciona el alumnado ya no proceden solo del hacer histórico de artistas y de museos, libros o medios tradicionales, sino de múltiples *usuarios* de la red —antes llamados *internautas*, y cuyo cambio de denominación no es baladí—, de plataformas y redes sociales, de videojuegos y memes, de entornos inmersivos, sistemas de recomendación y modelos generativos. Estamos, en suma, ante una cultura postdigital y visual cotidiana que se produce en una ecología híbrida y plural donde lo artístico, lo mediático, lo comercial, lo algorítmico y lo social se entrelazan de forma permanente. Y en este contexto, el profesorado necesita formarse no solo para comprender las imágenes, sino también para atender y entender las infraestructuras que las producen, gestionan y dotan de valor social y cultural.

Esta concepción enlaza con una imagen del profesorado que poco tiene que ver con la del mero aplicador de recursos. Giroux (1990) defendió en su momento la figura del docente como intelectual transformativo, como alguien capaz de intervenir en las condiciones culturales y políticas de la educación. El profesorado de artes no se limitaría a proponer actividades que pudieran ser más o menos creativas, por el contrario, participaría activamente en procesos de lectura cultural, producción simbólica y construcción (*online* y *offline*) de imaginarios: base del abordaje triangular de Ana Mae Barbosa.

Metodología

Un enfoque cualitativo e interpretativo

El estudio que aquí se presenta mantiene un carácter cualitativo e interpretativo. Un análisis de un diálogo con un chatbot especializado en el pensamiento de Ana Mae Barbosa con la pretensión de observar cuáles son los problemas y tensiones que afloran cuando la tecnología de IA funciona como interlocutora. No se pretende analizar el funcionamiento de un chatbot particular, el diálogo con esta IA está propuesto como una especie de dispositivo de indagación crítica. Es decir, sus respuestas no equivalen a las de un sujeto humano y tampoco le atribuimos al sistema una agencia intelectual propia. Lo que se analiza aquí es una mediación discursiva: el modo en que ciertos marcos —arte/educación crítica, pensamiento de Barbosa, cultura algorítmica o formación docente— se reorganizan al atravesar un sistema generativo. Para abordar ese material combinamos el análisis cualitativo de contenido propuesto por Kuckartz (2014) y el análisis crítico del discurso (Fairclough, 2003; van Dijk, 2008).

IA·MAE: génesis, arquitectura y configuración del dispositivo

En primer lugar, se hace pertinente dentro de este marco metodológico, una exposición de la configuración, modo y sentido de IA·MAE. Este chatbot de IA surgió dentro del marco del proyecto EDARCLUSIÓN como un modelo conversacional centrado en la educación artística inclusiva y en el pensamiento de Ana Mae Barbosa. Se construyó sobre LLMeducakit², una plataforma pensada para que docentes e investigadores e investigadoras puedan personalizar modelos de lenguaje recurriendo a herramientas abiertas y modulares (Feltre et al., 2026). La intención no era construir una IA de carácter generalista y con una atención estándar a cualquier temática, en este caso específico se pretendía un dispositivo capacitado para articular y relacionarse, tanto en español como portugués, con los núcleos conceptuales de la autora brasileña. Desde el punto de vista técnico, el sistema puede asociarse a diferentes modelos: en particular, el seleccionado fue Mistral 7B, un modelo de libre uso, sobre el que aplicamos una estrategia de personalización mediante generación aumentada por recuperación (RAG, la sigla en inglés de *Retrieval Augmented Generation*). Esta técnica permite al sistema que no dependa únicamente del conocimiento general propio que el modelo base usado incorpora, puesto que es capaz de explorar y recuperar información de una base de conocimiento cribada y preparada previamente por las personas interesadas y posteriormente alojada en la propia plataforma. La técnica RAG ofrece ventajas que resultan especialmente útiles en contextos educativos, puesto que no exige reentrenar

² LLMeducakit ha sido diseñada por un grupo de investigadores y técnicos en el proyecto RYC2024-049375. Proyecto del programa Ramón y Cajal, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y el Fondo Social Europeo.

el modelo y permite anclar las respuestas a un corpus delimitado por quienes diseñan la experiencia. La base de conocimiento utilizada en este caso se ha construido con una curaduría que ha sido progresiva: seleccionamos once textos que recorren un arco amplio de escritos fundamentales y accesibles de Ana Mae Barbosa, arrojando diferentes temáticas propias de la autora.

Una vez definida la base de conocimiento, configuramos el modelo mediante instrucciones generales que orientan y califican la identidad discursiva, su tono y, también, sus límites. IA·MAE debía presentarse como una IA especializada, avatar de Ana Mae Barbosa, recuperar información de los textos incorporados, responder en español o portugués y mantener un tono que fuera pedagógico y crítico. La arquitectura abierta y ejecutable en local de LLMeducakit (basada en el software abierto OpenWebUI) encaja con criterios de soberanía tecnológica, control de datos, transparencia y adaptabilidad de la UNESCO (2021).

Corpus y procedimiento

El corpus de investigación en el presente estudio queda constituido por una conversación, la cual ha sido desarrollada con IA·MAE y articulada en torno a preguntas abiertas que abordan seis puntos reflexivos:

- Qué caracteriza a una educación artística de nuestro tiempo.
- Qué desafíos plantea una cultura atravesada por algoritmos y tensiones sociopolíticas.
- Qué retos específicos introduce la IA en este campo.
- Qué puede aportar la propia IA frente a esos retos.
- Cómo formar a futuros docentes comprometidos con este tiempo y coyuntura.
- Cómo afecta todo ello a la formación de los docentes en ejercicio.

Un conjunto interrogante con carácter exploratorio y situado que facilita el estudio de un caso concreto y del que también podemos abrir más preguntas y reflexiones sobre el uso de estos dispositivos dentro de la investigación en educación artística y la formación docente.

El análisis se desarrolló en cuatro momentos:

1. En primer lugar, lectura exploratoria del diálogo. Este acercamiento está orientado a detectar núcleos de sentido.
2. Codificación temática reflexiva (Braun & Clarke, 2021) entendida como un proceso interpretativo.
3. Agrupación de ideas en cuatro categorías analíticas:
 - a. La educación artística postdigital (como práctica crítica y situada).
 - b. La cultura algorítmica como amenaza de homogeneización.
 - c. La IA como mediación ambivalente.
 - d. Formación docente como proceso continuo de reflexión crítica.
4. Interpretación discursiva.

La transcripción completa de la conversación con IA·MAE queda disponible en el repositorio digital Zenodo ([si el artículo es aceptado se subirá al repositorio reseñado y se incorporará enlace]) para permitir replicabilidad y el contraste directo entre análisis presentado y el material que lo sustenta. Asimismo, el detalle de instrucción de sistema y el conjunto de textos se detalla en Escaño, et al (2026).

Resultados

Tabla 1. Categorías desarrolladas

Categorías de conversación con IA·MAE	
Categoría 1: la educación artística postdigital como práctica crítica y situada	
<i>Verbatim de IA·MAE</i>	<i>Comentario</i>
Una educación artística contemporánea en el seno de esta era se caracteriza por una mayor presencia de la tecnología, lo cual no debe ser entendido como un elemento que excluya al arte, sino como un medio críticamente incorporado para reflexionar sobre los nuevos lenguajes, formatos y modos de producción cultural. [Respuesta a pregunta 1]	Esta primera categoría agrupa respuestas que caracterizan la educación artística en la contemporaneidad postdigital, y un rasgo que define la posición de IA·MAE ante la coyuntura vigente se focaliza en la educación artística crítica frente a la presencia tecnológica.
Frente a la exclusión del arte en los currículos, la estandarización tecnocrática y la desvalorización simbólica del docente, esta educación artística busca responder de manera ética-estética al impacto de la cultura mediática [Respuesta a pregunta 1]	El posicionamiento con el que IA·MAE responde es un posicionamiento ético, que da sentido pedagógico teleológico.
<i>Ideas generales de la categoría</i>	
En relación con esta categoría aparecen códigos/nociones que transitan a lo largo del diálogo y que caracterizan una educación artística situada y crítica, aludiendo a la exclusión curricular de la disciplina educativo-artística, a su desvalorización docente, y finalmente, el impacto de la cultura mediática. IA·MAE incorpora un mapa conceptual problemático y lo aplica con consistencia en el desarrollo conversacional.	
Categoría 2: La cultura algorítmica: entre homogeneización y alfabetización crítica	
<i>Verbatim de IA·MAE</i>	<i>Comentario</i>
La homogeneización cultural impide la aceptación de diferentes formas de pensamiento y prácticas culturales, lo cual limita la creatividad y la comprensión de las necesidades específicas de cada comunidad. [Respuesta a pregunta 2]	La articulación del binomio discursivo algoritmo/decolonialidad supone una acción característica del sistema. Su discurso no se conforma con señalar el problema técnico, en este caso, también lo reconecta con un eje político-cultural más amplio.
Es importante abordar esta cuestión desde un enfoque decolonial que incluya la recuperación de conocimientos ancestrales y la promoción de prácticas culturales autóctonas. [Respuesta a pregunta 2]	
<i>Ideas generales de la categoría</i>	

Categorías de conversación con IA·MAE

IA·MAE introduce la idea de homogeneización como riesgo central del presente. Asimismo, la cultura algorítmica se nombra, pero apenas se describe en sus mecanismos concretos. No aparecen los sistemas de recomendación, ni las plataformas, ni la lógica de la viralización, ni tampoco las economías de la atención. El algoritmo opera como categoría problemática y no como objeto técnico susceptible de análisis. Se trata de una omisión coherente con la base documental sobre la que trabaja el sistema (orientada al pensamiento de Barbosa y a la arte/educación crítica, no a los estudios de plataformas) y, en ese sentido, es interpretativamente reveladora, ya que muestra qué puede y qué no puede aportar un sistema RAG según el corpus que lo alimenta.

Categoría 3: La IA como mediación ambivalente

Verbatim de IA·MAE

El desafío de integrar la IA de manera crítica e inclusiva en la educación artística. Dado que la IA es una herramienta tecnológica, es importante enfatizar la importancia del pensamiento crítico para evitar su uso como instrumento de control o exclusión social. [Respuesta a pregunta 4]

Comentario

IA·MAE habla de la IA, de sí misma, y su respuesta no resuelve las tensiones propias generadas en la contemporaneidad, incluso las sostiene. Se *autopercibe* problematizadora y problemática en la coyuntura social, en términos de vigilancia y posible falta de inclusión.

la Inteligencia Artificial (IA) puede ayudar a enfrentar los desafíos que surgen en el proceso de la educación artística. La IA es una tecnología con gran potencial para transformar la educación artística, pero también presenta retos específicos en cuanto a su integración y uso ético, ético-ético y crítico. Dado que el pensamiento de Ana Mae Barbosa se basa en el desarrollo de soluciones prácticas y teóricas que permitan una mejor integración de la IA en el proceso educativo, es importante enfatizar la importancia del pensamiento crítico y ético para asegurar que la IA sea un instrumento que sirva a los intereses de la comunidad y no se utilice solo como medio comercial. [Respuesta a pregunta 4]

Se evidencia, igual que en la categoría 2, la relevancia de un corpus de conocimiento barbosiano que sitúa el conocimiento y aporta soluciones desde la ética educativa.

Ideas generales de la categoría

La tercera categoría es, quizá, la más interesante desde el punto de vista discursivo. La fórmula “herramienta críticamente incorporada”, que se despliega a lo largo de todo el diálogo, funciona como *leitmotiv* que equilibra rechazo y adopción. Aunque lo significativo es que el sistema no se *autopromueve*: no encontramos en la conversación ningún “gracias a la IA será posible...” y ni siquiera cuando la pregunta habría dado pie a una respuesta más celebratoria. Ese carácter enunciativo de “autopromoción” admite por lo menos dos lecturas: parece responder al efecto de los indicadores del prompt, donde se solicitaba tono crítico y decolonial; y también, al igual que en anteriores categorías, un reflejo de la configuración RAG, en la medida en que el corpus barbosiano carece de formulaciones tecno-optimistas.

Categoría 4: La formación docente como proceso continuo de reflexión y actualización crítica

Verbatim de IA·MAE

Comentario

Categorías de conversación con IA·MAE

La formación docente debe apoyarse en un proceso de reflexión y autoconocimiento que permita a los futuros docentes reconocer sus propias creencias y asumir responsabilidades por su trabajo pedagógico. [Respuesta a pregunta 5]

En esta cuarta categoría se agrupan las respuestas relativas a la formación inicial y permanente del profesorado y, con este verbatim representativo, se observa cómo IA·MAE despliega su discurso más programático, proponiendo horizontes con prescripción de tareas y objetivos.

La formación continua es crucial para los maestros actuales, ya que permite el desarrollo constante de capacidades en términos de conocimiento, habilidades y competencias pedagógicas. [Respuesta a pregunta 6]

Asimismo, se destaca una focalización sobre competencias y habilidades, relegando con ello la adquisición de técnicas a una posición subordinada.

Ideas generales de la categoría

En relación con esta categoría, hay dos aspectos a destacar. Uno que se focaliza en la centralidad del autoconocimiento como punto de partida, frente a una concepción meramente instrumental de la formación. Para IA·MAE la formación es un trabajo de los y las docentes sobre sí mismos y sobre sus creencias. El segundo aspecto o rasgo se relaciona con la idea de que la formación, ya sea inicial o en ejercicio, presenta un grado relevante de circularidad: reflexión, autoconocimiento, formación continua, dinamismo, adaptación... términos que se encadenan en formulaciones casi tautológicas, donde cada noción remite a la siguiente sin que el discurso llegue a aterrizar del todo.

Nota: Tabla elaborada por el autor.

Discusión y conclusión

Al aproximarse al diálogo con IA·MAE conviene resistir la tentación de leerlo como un experimento que arroja un resultado unívoco y sin aristas interpretativas. No lo es ni puede serlo. Por diferentes razones. La primera de ellas alude a la propia naturaleza probabilística de la IA (Larson, 2022) que, por lógica interna, traduce sus respuestas en patrones estadísticos y predictivos generando, por su naturaleza algorítmica, respuestas basadas en inferencias inductivas y porcentajes asociados. Modificando respuestas en función de tales predicciones, facilitando así múltiples aristas (semánticas) para la interpretación. Asimismo, lo que tenemos delante es una conversación que funciona como espejo deformante que devuelve una imagen reconocible del pensamiento de Ana Mae Barbosa pero, al mismo tiempo, deja ver con nitidez las costuras del dispositivo que la produce. Las categorías que organizaron los resultados no describen tanto “lo que la IA piensa” ni “lo que piensa Barbosa”, si acaso, lo que describen son los límites para hacerla hablar de determinada manera.

Un primer hallazgo deducido de los resultados se centra en la consistencia conceptual del sistema IA·MAE. En las respuestas dadas se observa un mapa problemático de conceptos que se muestra estable y lo aplica con una coherencia que, en un interlocutor humano, denominaría “fidelidad a unos principios”. Esta consistencia garantiza que el dispositivo no se disperse ni tampoco traicione los núcleos del pensamiento barbosiano. No obstante, a su vez, esta misma consistencia hace que las preguntas se reordenen siempre desde las mismas coordenadas, y los

marcos alternativos —que una persona investigadora experimentada introduciría por instinto— sencillamente no se dan en la acción de la máquina. Es decir, como se indicaba previamente aludiendo a Crawford (2021) y Zuboff (2019), estos sistemas nunca serán mediaciones neutrales. La estabilidad discursiva de IA·MAE no brota de convicciones ni razonamientos abductivos sobre proqués, sino de la delimitación previa de su base de conocimiento. Lo que puede parecer coherencia ética es en definitiva un efecto de diseño, un simulacro de convicción.

El segundo punto que se subraya en esta discusión es uno de los más reveladores dentro del estudio y tiene que ver con aquello que el sistema no puede decir. Al abordar la cultura algorítmica, IA·MAE la nombra como amenaza: homogeneización, pérdida de diferencia, necesidad de un giro decolonial..., pero no llega a describir explícitamente sus mecanismos. No aparecen los sistemas de recomendación, ni las economías de la atención que en el apartado teórico habíamos reseñado de la mano de Striphas (2015) o Terranova (2022). El algoritmo opera en su discurso como categoría política y no como objeto técnico. Muestra con claridad (didáctica) qué puede y qué no puede ofrecer un sistema RAG según el corpus que lo alimenta. Además de por la propia estructura carente de razonamiento abductivo, un sistema generativo anclado a una base de conocimiento delimitada no puede expandir el pensamiento de una autora como Barbosa, lo que reproduce es una proyección dentro de un perímetro marcado. Y reconocer ese perímetro es ya una forma de lectura crítica de la cultura algorítmica (no muy distinta de la que Barbosa proponía para las imágenes).

Un tercer hallazgo, el sistema no se autopromueve. IA·MAE sostiene la tensión en lugar de resolverla a su favor: responde a los indicadores del prompt y refleja a la vez la orientación teórica del corpus barbosiano. Y este dato desmiente la sospecha de que estos dispositivos tienden inevitablemente a favorecerse en su reputación social: un dispositivo desarrollado sobre open source y con instrucciones precisas puede anular ese sesgo. Esto devuelve la responsabilidad al lugar de las decisiones humanas de diseño, curaduría y prompting.

La última categoría, relacionada con la formación docente, acota el cuarto hallazgo y aspecto a reseñar: el discurso se vuelve más programático. El autoconocimiento como punto de partida y la subordinación técnica al mismo. De este modo, escuchamos las resonancias freirianas invocando la premisa de un aprendizaje que se aleja de la transferencia de conocimientos y se aproxima a la generación de condiciones para la producción crítica del conocimiento. Pero el discurso se enreda después en una circularidad muy marcada, que va desde la reflexión al autonocimiento, pasando a la formación continua, y después a la adaptación, encadenando nociones sin concretar y resolver finalmente, regresando el sistema a la enunciación general. Esta circularidad es sintomática de un límite estructural de la IA generativa, la cual es solvente en el plano de los principios y frágil en el de la praxis situada.

Estos cuatro puntos confirman que una aproximación puramente instrumental a la IA es a todas luces insuficiente. IA·MAE no es ni un oráculo ni un sucedáneo de Barbosa; es un dispositivo tecnocultural que nos sirve para pensar con la IA y, sobre todo, para pensar sobre ella. No es un límite del estudio, sino una puerta de investigación abierta para el futuro. Su mayor utilidad pedagógica no está en las respuestas que da, está en las preguntas que su funcionamiento nos obliga a formular y pensar. El Abordaje Triangular de la propia Barbosa —producir, leer y contextualizar imágenes— encuentra aquí una prolongación interesante: aplicado al propio sistema, nos invita a leer el discurso generado, a contextualizar las infraestructuras que lo producen y a generar, desde esa lectura crítica, un conocimiento que la máquina por sí sola no entrega.

Agradecimientos

Al equipo de investigadores y técnicos del proyecto RYC2024-049375, especialmente a Roberto Feltrero. Proyecto del programa Ramón y Cajal, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y el Fondo Social Europeo.

Al equipo de investigadores y técnicos del proyecto RYC2024-049375, especialmente a Roberto Feltrero. Proyecto del programa Ramón y Cajal, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y el Fondo Social Europeo.

Reconocimientos

Este artículo forma parte del proyecto de investigación PID2021-127124OB-I00 financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE. Asimismo, del proyecto RYC2024-049375, Proyecto del programa Ramón y Cajal, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y el Fondo Social Europeo.

Declaración de uso de IA

Se ha utilizado la IA LLMeducakit para el trabajo de conversación desarrollado y ChatGPT de OpenAI como herramienta auxiliar para tareas de revisión lingüística, y traducción y síntesis. El contenido final ha sido revisado, editado y asumido íntegramente por el autor/a.



Modificación de las estructuras, técnica mixta. Nora Urquiza

Referencias bibliográficas

- Barbosa, A. M. (2019). *A imagem no ensino da arte: Anos 1980 e novos tempos*. Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados*. CLACSO.
- Beer, D. (2017). The social power of algorithms. *Information, Communication & Society*, 20(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1216147>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bucher, T. (2018). *If... then: Algorithmic power and politics*. Oxford University Press.
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.
- Escaño, C. (2023). Educación postdigital: Un enfoque desde la pedagogía crítica y mediática para un contexto post-COVID19. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(2), 243–257. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.23899>
- Escaño, C., Ferreira de Lima, S. P., & Feltrero, R. (2026). Educación artística inclusiva e inteligencia artificial: Análisis discursivo comparativo entre Ana Mae Barbosa y su avatar digital. *Arte, Individuo y Sociedad*, 38(2), 433–445. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.105507>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Feltrero, R., García-Cuadrado, C., & Escaño, C. (2026). Modelos de lenguaje personalizados e innovación abierta para la educación artística con LLMeducakit, en C. Escaño & J. Mañero. *Educación Artística Inclusiva. Fundamentos y praxis para tiempos postdigitales*. (pp. 273–300). Dykinson.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Jandrić, P., Escaño, C., & Mañero, J. (2023). Pedagogía crítica postdigital y justicia social bioinformacional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 61–80. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.24645>
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Knox, J. (2019). What does the postdigital mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education*, 1, 357–370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. SAGE.
- Larson, E. J. (2021). *The myth of artificial intelligence: Why computers can't think the way we do*. Harvard University Press.
- Mañero, J. (2023). La no revolución digital o cómo la postdigitalidad cuestiona nuestro presente cultural. *ASRI. Arte y Sociedad. Revista de Investigación en Artes y Humanidades Digitales*, 23, 1–12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8182808>
- Misselhorn, C. (2025). *La inteligencia artificial y el fin del arte*. Herder.
- Paglen, T. (2016). *Invisible images: Your pictures are looking at you*. The New Inquiry.

- Scott, R. (Director). (1982). *Blade Runner* [Película]. The Ladd Company; Shaw Brothers; Warner Bros.
- Striphas, T. (2015). Algorithmic culture. *European Journal of Cultural Studies*, 18(4–5), 395–412. <https://doi.org/10.1177/1367549415577392>
- Terranova, T. (2022). After the Internet: Digital networks between capital and the common. *Semiotext(e)*.
- UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>
- UNESCO. (2023). *Foundation models such as ChatGPT through the prism of the UNESCO Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. UNESCO. <https://doi.org/10.54678/BGIV6160>
- van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power*. Palgrave Macmillan.
- Zafra, R. (2015). *Ojos y capital*. Cosinni.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. Public Affairs.

Anexo metodológico

Transcripción de la conversación con IA·MAE utilizada como corpus de análisis

1. Metadatos

Autor: Carlos Escaño. **Afiliación:** Universidad de Sevilla

Proyecto de investigación: EDARCLUSIÓN. Educación Artística Inclusiva Online: desarrollo y evaluación de un modelo integral MOOC de formación docente

Documento complementario del artículo: Diálogos con IA·MAE: Educación artística y desafíos postdigitales emergentes para (futuros) docentes. Publicado en: *enlace a revista*

Fecha de la conversación: 24/11/2025

Fecha de depósito: [indicar fecha]

Repositorio: Zenodo

Licencia: Creative Commons BY-NC 4.0.

2. Introducción técnica

Este documento recoge la transcripción íntegra de una conversación mantenida con IA·MAE, un prototipo de inteligencia artificial configurado como avatar digital de Ana Mae Barbosa y desarrollado en el marco del proyecto de investigación EDARCLUSIÓN. La conversación fue generada como corpus de análisis para el estudio titulado Diálogos con IA·MAE: Educación artística y desafíos postdigitales emergentes para (futuros) docentes.

El objetivo de este anexo es favorecer la transparencia metodológica del estudio, permitiendo el contraste directo entre el análisis desarrollado en el artículo y el material discursivo sobre el que dicho análisis se fundamenta.

3. Transcripción de la conversación

1. Vivimos en una época postdigital, ¿qué características son propias de una educación artística de nuestra época?

IA·MAE:

Es interesante que plantees esta pregunta a partir del contexto del trabajo de Ana Mae Barbosa y la era postdigital. Una educación artística contemporánea en el seno de esta era se caracteriza por una mayor presencia de la tecnología, lo cual no debe ser entendido como un elemento que excluya al arte, sino como un medio críticamente incorporado para reflexionar sobre los nuevos lenguajes, formatos y modos de producción cultural. Además, esta educación artística se posiciona en torno a una perspectiva crítica, situada, interdisciplinar y comprometida con la diversidad cultural. Frente a la exclusión del arte en los currículos, la estandarización tecnocrática y la desvalorización simbólica del docente, esta educación artística busca responder de manera ética-estética al impacto de la cultura mediática y enfatizar la necesidad de fortalecer políticas públicas y la formación continua del profesorado.

2. Y en una época atravesada por el algoritmo y tensiones políticas y sociales, ¿qué desafíos se relacionan de manera directa con la educación artística?

IA·MAE:

Tu pregunta sobre los desafíos que se relacionan directamente con la educación artística es particularmente relevante en una época atravesada por el algoritmo y tensiones políticas y sociales. En el trabajo de Ana Mae Barbosa, se enfatiza la urgencia de responder a estas transformaciones culturales contemporáneas, en especial al impacto de las nuevas tecnologías y los cambios socioeconómicos que influyen en la formación artística. Los desafíos directamente relacionados con la educación artística incluyen:

- La exclusión del arte en los currículos escolares, lo cual impide el acceso igualitario a las prácticas y conocimientos artísticos y culturales. Esto se debe enfrentar promoviendo una perspectiva interdisciplinar que incorpora los nuevos lenguajes, formatos y modos de producción cultural.
- La estandarización tecnocrática en la educación artística impide la diversidad y flexibilidad necesarias para responder a las necesidades específicas de cada individuo o comunidad. Se debe enfatizar la importancia del pensamiento crítico, ético y situado que permita una perspectiva más amplia y flexible en el proceso educativo.
- La desvalorización simbólica del docente artístico es un obstáculo para la formación de profesores capacitados para enfrentar las nuevas exigencias en la educación artística. Es importante fortalecer la formación continua del profesorado y el respeto por su trabajo, ya que es clave para una mejoría en la calidad de la educación artística en general.
- La homogeneización cultural impide la aceptación de diferentes formas de pensamiento y prácticas culturales, lo cual limita la creatividad y la comprensión de las necesidades específicas de cada comunidad. Es importante abordar esta cuestión desde un enfoque

decolonial que incluya la recuperación de conocimientos ancestrales y la promoción de prácticas culturales autóctonas.

- Finalmente, el impacto de la cultura mediática es una amenaza para la autonomía y creatividad del arte, ya que puede llevar a la reproducción de imágenes y narrativas hegemónicas. Es importante enfatizar la importancia del pensamiento crítico y ético en el proceso educativo, lo cual permitirá una mejor comprensión de las exigencias actuales en la educación artística.

3. Y de manera particular, ¿qué retos específicos propone la Inteligencia Artificial para la educación artística?

IA·MAE:

Es interesante que te preguntes qué retos específicos propone la Inteligencia Artificial (IA) para la educación artística. La IA tiene un gran potencial para transformar la educación artística, pero también presenta retos específicos en cuanto a su integración y uso ético, ético-ético y crítico:

- El desafío de integrar la IA de manera crítica e inclusive en la educación artística. Dado que la IA es una herramienta tecnológica, es importante enfatizar la importancia del pensamiento crítico para evitar su uso como instrumento de control o exclusión social.
- El desafío de preservar la autonomía y creatividad del arte en la educación artística. La IA puede servir como herramienta para ampliar las posibilidades de creación artística, pero también puede ser una amenaza para la autonomía y creatividad del arte. Es importante enfatizar la importancia del pensamiento crítico ético en el proceso educativo para asegurar que la IA sea un instrumento que sirva a los intereses de la comunidad y no se utilice solo como medio comercial.
- El desafío de adaptar la IA a las necesidades específicas de cada individuo o comunidad. Dado que la educación artística se basa en la diversidad cultural, es importante enfatizar la importancia del pensamiento crítico-decodal para desarrollar una IA que sea adaptable y flexible para respuesta a las necesidades específicas de cada individuo o comunidad.
- El desafío de enfrentar los prejuicios y estereotipos asociados con la IA. Dado que la IA es una tecnología nueva, es común que se asocie a ella prejuicios y estereotipos negativos que pueden impedir su aceptación y uso en la educación artística. Es importante enfatizar la importancia del pensamiento crítico para desafiar estos prejuicios y promover un uso más amplio de la IA en la educación artística.
- Finalmente, el desafío de fortalecer la investigación sobre la IA en la educación artística. Dado que la IA es una tecnología reciente, es importante enfatizar la importancia de la investigación y el desarrollo científico para mejorar su uso y adaptabilidad en la educación artística. Es importante trabajar conjuntamente con investigadores e investigadoras de la IA y la educación artística para desarrollar soluciones prácticas y teóricas que permitan una mejor integración de la IA en el proceso educativo.

4. ¿Y de qué manera puede ayudar la Inteligencia Artificial a enfrentar esos propios desafíos en educación artística?

IA·MAE:

Es interesante reflexionar sobre cómo la Inteligencia Artificial (IA) puede ayudar a enfrentar los desafíos que surgen en el proceso de la educación artística. La IA es una tecnología con gran potencial para transformar la educación artística, pero también presenta retos específicos en cuanto a su integración y uso ético, ético-ético y crítico. Dado que el pensamiento de Ana Mae Barbosa se basa en el desarrollo de soluciones prácticas y teóricas que permitan una mejor integración de la IA en el proceso educativo, es importante enfatizar la importancia del pensamiento crítico y ético para asegurar que la IA sea un instrumento que sirva a los intereses de la comunidad y no se utilice solo como medio comercial.

En primer lugar, la IA puede servir como herramienta para el apoyo en el proceso de reflexión y análisis pedagógico, al facilitar la organización y clasificación de los contenidos educativos, lo que permite una mejor comprensión de las ideas y conceptos a desarrollar. Además, la IA puede ayudar a los docentes en el proceso de formación, facilitando la búsqueda de recursos didácticos relevantes y adaptables a las necesidades específicas de cada individuo o comunidad.

En segundo lugar, la IA también puede servir como herramienta para la creación de contenidos educativos más adaptables y flexibles, lo que permite una mejor respuesta a las necesidades específicas de cada estudiante y a las demandas pedagógicas actuales. Por ejemplo, la IA puede ser utilizada para generar contenidos didácticos personalizados en base al perfil de cada estudiante, lo que permite una mejor comprensión de los conocimientos y habilidades existentes y un mejor desarrollo de las áreas donde falta capacidad.

En tercer lugar, la IA puede servir como herramienta para el apoyo en el proceso de investigación y desarrollo científico, al facilitar la búsqueda de información relevante y actualizada sobre la educación artística inclusiva. Esto permite una mejor comprensión de los avances recientes en la materia y un mejor desarrollo de soluciones prácticas y teóricas que permitan una mejor integración de la IA en el proceso educativo.

En resumen, la Inteligencia Artificial puede ayudar a enfrentar los desafíos que surgen en el proceso de la educación artística, siempre desde un enfoque crítico y ético. La IA puede servir como herramienta para el apoyo en el proceso de reflexión y análisis pedagógico, formación docente y creación de contenidos educativos, así como para el apoyo en el proceso de investigación y desarrollo científico. Sin embargo, es importante enfatizar la importancia del pensamiento crítico y ético para asegurar que la IA sea un instrumento que sirva a los intereses de la comunidad y no se utilice solo como medio comercial.

5. Dentro de esta época y sus características propias, ¿cómo podemos formar a los futuros docentes para el ejercicio de una educación artística comprometida con su tiempo?

IA·MAE:

Es interesante que te preguntes cómo podemos formar a los futuros docentes para el ejercicio de una educación artística comprometida con su tiempo. Este tema ha sido clave en la trayectoria de Ana Mae Barbosa y ha propuesto algunas ideas importantes para desarrollar capacidades en los futuros profesores.

Como parte de un enfoque crítico, decolonial y transformador, la formación docente debe apoyarse en un proceso de reflexión y autoconocimiento que permita a los futuros docentes reconocer sus propias creencias y asumir responsabilidades por su trabajo pedagógico. Además, esta formación debe centrarse en la comprensión de las realidades históricas y sociales actuales y la capacidad para abordar temas de manera crítica y de forma interdisciplinaria.

En términos prácticos, es necesario desarrollar recursos pedagógicos que permitan a los futuros docentes trabajar con diferentes medios artísticos y tecnologías y apoyarse en la creación de contenidos educativos personalizados en base al perfil de cada estudiante. Además, es

importante apoyar a los futuros docentes para que desarrollen habilidades de investigación y desarrollo científico, así como la capacidad para abordar temas relacionados con la inclusión y los derechos culturales en su trabajo pedagógico.

Es importante mencionar que la formación docente debe ser un proceso continuo y dinámico, donde el maestro aprenda constantemente y se adapta a las necesidades de sus estudiantes y a los cambios actuales en la sociedad. En resumen, la formación de futuros profesores de educación artística comprometida con su tiempo debe apoyarse en un proceso de reflexión, autoconocimiento, comprensión de realidades históricas y sociales y desarrollo de habilidades interdisciplinarias, investigativas y tecnológicas.

6. ¿Y cómo formarnos los docentes actuales, que ya estamos en ejercicio, para ese futuro escenario?

IA·MAE:

Es interesante que te preguntes sobre el proceso de formación de los docentes actuales para el futuro escenario comprometido con la educación artística inclusiva. Esto es un tema importante para todos aquellos que están trabajando en la materia y es crucial apoyar a los maestros existentes para que se adapten a las necesidades de sus estudiantes y a los cambios actuales en la sociedad.

La formación continua es crucial para los maestros actuales, ya que permite el desarrollo constantemente de capacidades en términos de conocimiento, habilidades y competencias pedagógicas. Por lo tanto, es importante apoyar a los maestros existentes en su proceso de reflexión, autoconocimiento y formación profesional continuada, que les permitan adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes y abordar temas relacionados con la inclusión y los derechos culturales.

En términos prácticos, es importante apoyar a los maestros existentes para que desarrollen habilidades de investigación y desarrollo científico, así como la capacidad para abordar temas interdisciplinarios en su trabajo pedagógico. Además, es importante apoyar a los maestros existentes en la creación de recursos pedagógicos que permitan a los estudiantes trabajar con diferentes medios artísticos y tecnologías y abordar temas relacionados con la inclusión y los derechos culturales.

Es importante mencionar que la formación de maestros existentes debe ser un proceso dinámico, donde el profesor aprende constantemente y se adapta a las necesidades de sus estudiantes y a los cambios actuales en la sociedad. En resumen, la formación continua de los maestros existentes es crucial para adaptarse al futuro escenario comprometido con la educación artística inclusiva y debe incluir reflexión, autoconocimiento, investigación, desarrollo científico y capacidad para abordar temas interdisciplinarios.