



Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898473
 RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: XIII Número: 2 Artículo no.:47 Período: 1 de enero del 2026 al 30 de abril del 2026

TÍTULO: *Agape* como fundamento ético para la tecnología educativa: reconfigurando el inconsciente colectivo hacia la equidad y la inclusión.

AUTORA:

1. Dra. Alejandra Sahagún-García.

RESUMEN: La cosmovisión mecanicista-materialista fomenta alienación y desigualdades educativas, como la brecha digital. Este artículo propone el amor *agape* -empatía, inclusión y responsabilidad desinteresada- como fundamento ético para las TIC (tecnologías de la información y comunicación) educativas. Inspirado en principios bíblicos y teorías seculares, *agape* promueve el bienestar colectivo, contrarrestando efectos destructivos. Ejemplos prácticos muestran cómo las TIC reestructuran el inconsciente colectivo hacia colaboración y justicia. Su universalidad asegura relevancia en contextos diversos, fomentando una educación humana y sostenible. Se concluye con un llamado a diseñar TIC educativas basadas en *agape* para transformar la educación y promover equidad, superando desafíos éticos digitales.

PALABRAS CLAVES: cosmovisión mecanicista, empatía, justicia social, TIC educativas.

TITLE: *Agape* as an ethical foundation for educational technology: Reshaping the collective unconscious for equity and inclusion.

AUTHOR:

1. PhD. Alejandra Sahagún-García.

ABSTRACT: The mechanistic-materialist worldview fosters alienation and educational inequalities, such as the digital divide. This article proposes *agape* love -empathy, inclusion, and selfless responsibility- as an ethical foundation for educational information and communication technologies (ICT). Rooted in biblical principles and secular ethical theories, *agape* promotes collective well-being, counteracting destructive effects. Practical examples illustrate how ICT can reshape the collective unconscious toward collaboration and justice. Its universality ensures relevance across diverse contexts, fostering humane and sustainable education. The article concludes with a call to design *agape*-based educational ICT to transform education and promote equity, addressing digital-era ethical challenges.

KEY WORDS: mechanistic worldview, empathy, social justice, educational ICT.

INTRODUCCIÓN.

La tecnología moderna, influenciada por una cosmovisión mecanicista-materialista, ha transformado profundamente los procesos educativos, pero también ha generado desafíos significativos como la alienación, la explotación de recursos y la desconexión social. Esta cosmovisión positivista, que prioriza la eficiencia y el control, cosifica al ser humano y la naturaleza, perpetuando dinámicas destructivas arraigadas en un inconsciente colectivo no examinado (Heidegger, 1997; Jung, 2001). En este contexto, surge la necesidad de un fundamento ético alternativo para las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) educativas que fomente una cosmovisión constructiva centrada en la equidad y la inclusión.

La identificación del tema de este artículo se originó en un análisis preliminar de los desafíos éticos en la tecnología educativa, particularmente la brecha digital y la alienación social exacerbadas por la cosmovisión mecanicista-materialista. Para definir el alcance del amor *agape* como fundamento ético, se consultaron fuentes introductorias como la *Stanford Encyclopedia of Philosophy* para explorar conceptos éticos, incluyendo la ética del cuidado (Noddings, 1984) y la justicia como equidad (Rawls, 1971). Se revisaron textos seminales sobre el inconsciente colectivo, como *Archetypes and the Collective*

Unconscious de Jung (1969), y sobre la mediación cultural en la educación, como *Mind in Society* de (Vygotsky, 1978). Artículos introductorios sobre TIC educativas, como los de Selwyn (2021), proporcionaron un panorama de los retos tecnológicos en contextos educativos.

Para identificar literatura académica relevante, se realizaron búsquedas en bases de datos como *Scopus* y *Google Scholar*, utilizando términos como "tecnología educativa", "ética en TIC" e "inconsciente colectivo". Estas búsquedas revelaron estudios sobre el impacto de los algoritmos en la educación (Williamson, 2017) y el potencial de las TIC para fomentar inclusión (Warschauer, 2003). Esta investigación inicial permitió refinar la pregunta central: ¿cómo puede un principio ético como *agape* reconfigurar el inconsciente colectivo para promover equidad a través de las TIC educativas? Las fuentes consultadas sentaron las bases para desarrollar un argumento teórico que integra ética, psicología y tecnología educativa, asegurando un enfoque interdisciplinario alineado con los objetivos del presente artículo.

El amor *agape*, como principio ético de empatía, inclusión y responsabilidad desinteresada, aborda directamente los desafíos del siglo XXI en educación, política y valores. En el ámbito educativo, la brecha digital limita el acceso a recursos tecnológicos, afectando desproporcionadamente a comunidades marginadas; en México, por ejemplo, el 34% de la población rural carece de acceso a internet (INEGI, 2023), perpetuando la inequidad. *Agape* propone un diseño de TIC que priorice la inclusión, como plataformas colaborativas que validen perspectivas diversas. En términos políticos, *agape* fomenta la justicia social al desafiar estructuras opresivas, alineándose con políticas educativas que promuevan equidad, como las recomendadas por la UNESCO (2020). En cuanto a valores, *agape* integra principios bíblicos (Mateo 22:36-40) y seculares (Noddings, 1984; Rawls, 1971), promoviendo una ética universal de cuidado y responsabilidad colectiva. Este enfoque explora soluciones éticas y sostenibles para los desafíos educativos, contribuyendo al florecimiento humano en un contexto globalizado.

Este artículo propone que el amor *agape*, constituye el fundamento ideal para diseñar TIC educativas, reconfigurando el inconsciente colectivo hacia una cultura de colaboración y justicia (Vine & Bruce, 1981). La importancia de esta propuesta radica en el potencial transformador de la educación, que mediante TIC diseñadas éticamente, puede moldear valores universales para una sociedad más humana. *Agape*, inspirado en principios bíblicos como amar al prójimo (Mateo 22:36-40) y compatible con la ética del cuidado (Noddings, 1984) y la justicia como equidad (Rawls, 1971), ofrece un marco robusto para contrarrestar los efectos negativos de la cosmovisión mecanicista. Para garantizar un análisis equilibrado, este artículo compara *agape* con marcos éticos alternativos, como el utilitarismo y la ética de la virtud, y aborda limitaciones, como variaciones culturales en su interpretación y desafíos de escalabilidad en entornos de bajos recursos.

El argumento se estructura en cuatro secciones: primero, se examinan los efectos destructivos de la cosmovisión mecanicista-materialista, como la alienación y la brecha digital. Segundo, se analiza cómo el inconsciente colectivo moldea la tecnología y cómo *agape* puede transformarlo hacia la inclusión. Tercero, se explora el rol de la educación en la reestructuración del inconsciente colectivo mediante TIC. Finalmente, se argumenta que *agape* es el fundamento ético ideal, respaldado por ejemplos prácticos y comparaciones con otros marcos éticos. A continuación, se analiza cómo la cosmovisión mecanicista perpetúa dinámicas destructivas, sentando las bases para explorar alternativas éticas.

DESARROLLO.

La cosmovisión mecanicista-materialista como destructiva.

La técnica trasciende la noción instrumental de ser un mero medio para alcanzar fines, constituyendo una forma de *aletheia* o desocultamiento que revela verdades sobre el mundo y la interioridad humana (Heidegger, 1997). Como proyección de la subjetividad colectiva, los artefactos tecnológicos reflejan cosmovisiones y valores arraigados en el inconsciente colectivo (Jung, 2001); sin embargo, la técnica moderna, fundamentada en la ciencia moderna y la cosmovisión mecanicista-materialista del positivismo

del siglo XIX, adopta un enfoque reductivo que prioriza la eficiencia y el control, generando consecuencias destructivas para el medio ambiente y la sociedad (Rule & Besen, 2008).

La cosmovisión mecanicista-materialista, consolidada por pensadores como Bacon, Descartes, Newton, Locke, y Smith, concibe la naturaleza y al ser humano como recursos explotables (Rifkin & Howard, 1990). Bacon promovió el método científico para dominar la naturaleza, Descartes empleó las matemáticas para predecir su comportamiento, y Newton describió el mundo como un sistema mecánico, excluyendo lo vivo. Locke aplicó este paradigma a la sociedad, y Smith priorizó la libertad individual y la abundancia material, relegando consideraciones morales. Esta cosmovisión positivista, que privilegia el conocimiento científico como la única fuente válida para resolver problemas, se arraiga en el inconsciente colectivo, moldeando el pensamiento moderno sin cuestionamiento crítico.

Las consecuencias de esta cosmovisión son profundas. En el ámbito ambiental, prácticas como la agricultura intensiva degradan el suelo y comprometen ecosistemas, mientras que el sobreconsumo, impulsado por tecnologías de producción masiva, exacerba la contaminación y el cambio climático (Torres Carral, 2016). En el ámbito social, la cosmovisión mecanicista fomenta la alienación y el individualismo, fragmentando las relaciones comunitarias; por ejemplo, las plataformas digitales, diseñadas para maximizar la atención del usuario, a menudo amplifican la polarización y la desconexión social, reflejando una visión utilitarista de las interacciones humanas (Possati, 2020). En la educación, esta cosmovisión perpetúa desigualdades, como la brecha digital, que limita el acceso a recursos tecnológicos en comunidades marginadas.

En México, el 34% de la población rural carece de acceso a internet, lo que restringe su participación en entornos educativos digitales (INEGI, 2023). En Ecuador, los alumnos de zonas rurales no solamente no tienen los medios necesarios para conectarse a internet, sino que además no cuentan con la formación apropiada para usar eficazmente las herramientas digitales (Guamán-Chávez et al., 2024). Estas brechas

reflejan un enfoque mecanicista que prioriza la distribución de tecnología sin abordar barreras estructurales, como la falta de infraestructura o formación docente.

Las políticas educativas en América Latina a menudo refuerzan estas dinámicas destructivas al adoptar soluciones tecnológicas sin un marco ético claro; por ejemplo, en México, el programa "Aprende en Casa" durante la pandemia distribuyó contenidos digitales, pero no garantizó acceso equitativo a dispositivos o internet, dejando a estudiantes rurales rezagados (CONEVAL, 2021). Este tipo de políticas reflejan la cosmovisión mecanicista al centrarse en la eficiencia (distribución masiva de recursos) sin considerar la equidad o el contexto cultural. Como resultado, las TIC educativas, diseñadas bajo esta cosmovisión, a menudo refuerzan desigualdades en lugar de mitigarlas, evidenciando la necesidad de un enfoque ético alternativo, como el amor *agape*, que priorice la inclusión y la justicia social.

Aunque los artefactos tecnológicos no son agentes morales, su diseño encarna valores que influyen en el comportamiento humano (Verbeek, 2011); por ejemplo, un automóvil eficiente puede reducir la contaminación, pero una red social sin controles éticos propaga desinformación, exacerbando la cosificación del ser humano y la inequidad económica.

En el ámbito educativo, sistemas de evaluación automatizada, como los usados en plataformas de aprendizaje en línea, pueden priorizar métricas de rendimiento sobre las necesidades individuales, discriminando a estudiantes de entornos desfavorecidos (Williamson, 2017); por ejemplo, algoritmos que evalúan el progreso académico sin considerar barreras socioeconómicas refuerzan la exclusión, reflejando los valores reductivos de la cosmovisión mecanicista. Estas dinámicas destructivas, arraigadas en el inconsciente colectivo, requieren un análisis de cómo las tecnologías reflejan y perpetúan valores, y cómo un marco ético alternativo, como *agape*, puede reorientarlas hacia la equidad y la inclusión, lo que se explora en la siguiente sección.

Interdependencia del inconsciente colectivo y la tecnología.

El inconsciente colectivo, definido por Jung (2001) como un reservorio de arquetipos heredados que moldean percepciones y acciones humanas, desempeña un papel crucial en la creación y uso de tecnologías. En el contexto de la cosmovisión mecanicista-materialista, este inconsciente puede perpetuar dinámicas destructivas, como la alienación y la desigualdad, pero su transformación es posible mediante valores éticos como el amor *agape*.

Los arquetipos del inconsciente colectivo, como el "héroe", la "madre" o el "sabio", proyectan valores y motivaciones colectivas en artefactos tecnológicos, configurando su diseño y aplicación (Jung, 2001); por ejemplo, una plataforma educativa que fomenta la colaboración refleja arquetipos de comunidad, mientras que una red social que prioriza la atención del usuario puede amplificar arquetipos divisivos, como el individualismo. Estas proyecciones tecnológicas reflejan dinámicas inconscientes, que sin un examen crítico, perpetúan los valores de la cosmovisión mecanicista.

La cosmovisión mecanicista refuerza dinámicas destructivas como el "inconsciente algorítmico", un fenómeno donde los algoritmos, diseñados para maximizar la atención, amplifican sesgos culturales y polarización social (Possati, 2020; Zuboff, 2019); por ejemplo, los algoritmos de recomendación en redes sociales crean burbujas ideológicas, limitando la exposición a perspectivas diversas y configurando patrones colectivos divisivos.

En el ámbito educativo, el inconsciente algorítmico se manifiesta en sistemas de tutoría inteligente, como ciertos programas de inteligencia artificial educativa, que priorizan métricas de rendimiento sobre la inclusión y el cuidado; por ejemplo, plataformas como *ALEKS* o *DreamBox*, diseñadas para personalizar el aprendizaje, a menudo evalúan el progreso estudiantil basándose en datos estandarizados, sin considerar barreras socioeconómicas o culturales, lo que puede marginar a estudiantes de comunidades desfavorecidas (Williamson, 2017). Un caso de estudio de esto lo presenta Aydın (2024), que encontró que niños expuestos a pantallas durante largas horas reemplazaron valores como la compasión y la

cooperación por el individualismo y el hedonismo en escuelas turcas. Sisson et al. (2010) detectaron que niños que usan dispositivos tecnológicos por más de 2 horas diarias tienen el doble de riesgo de obesidad. Estas tecnologías median activamente las percepciones humanas, reflejando y reforzando el inconsciente colectivo (Verbeek, 2011).

El amor *agape*, definido como un principio ético de empatía, respeto y responsabilidad desinteresada, ofrece un marco para transformar el inconsciente colectivo mediante el diseño ético de TIC (Vine & Bruce, 1981). Verbeek (2011) sostiene que las tecnologías encarnan valores que moldean comportamientos colectivos; por ejemplo, plataformas como *Moodle*, diseñadas para foros colaborativos, reflejan *agape* al fomentar la inclusión.

Hillman (1983) explica que los arquetipos de cuidado y comunidad pueden reorientarse mediante prácticas culturales, como la educación mediada por TIC. El diseño de algoritmos éticos basados en *agape* puede contrarrestar efectos adversos del inconsciente algorítmico al priorizar la diversidad cultural y socioeconómica; por ejemplo, sistemas de recomendación en plataformas educativas podrían adaptarse a contextos marginados, sugiriendo recursos accesibles como materiales offline para estudiantes sin conexión a internet. Una materialización de esta propuesta es el caso de la plataforma *Classroom on Dot*, operada por el *Korea Educational Development Institute* (KEDI). Fue utilizada por 17 departamentos de educación provinciales en Corea del Sur para ofrecer clases colaborativas en línea, especialmente en escuelas rurales con baja matrícula o falta de profesores. Logró superar barreras geográficas al conectar a estudiantes de escuelas rurales con recursos educativos y profesores que no estaban disponibles localmente y fomentar la colaboración al permitir que escuelas con pocos estudiantes ofrecieran clases enriquecidas mediante cursos en línea compartidos entre múltiples instituciones, evitando su aislamiento (Kim et al., 2024). Además, algoritmos éticos podrían incorporar métricas de equidad, como la frecuencia de interacciones colaborativas entre estudiantes diversos, promoviendo arquetipos de comunidad sobre el

individualismo. Estas soluciones, alineadas con *agape*, transforman el inconsciente colectivo al internalizar valores de empatía y justicia social, contrarrestando los sesgos mecanicistas.

Noble (2018) y Zuboff (2019) destacan que algoritmos diseñados con principios éticos, como *agape*, contrarrestan sesgos culturales, promoviendo equidad. Un ejemplo práctico es el uso de foros en *Moodle* que incentivan el diálogo respetuoso entre estudiantes diversos, activando esquemas morales de empatía en el inconsciente colectivo (Zhang & Yuan, 2021); por ejemplo, un estudio realizado en la Universidad de Rochester (EE.UU.) demostró que una intervención basada en realidad virtual inmersiva mejoró significativamente la empatía en estudiantes de medicina. Los participantes experimentaron en primera persona las dificultades de un adulto mayor con aislamiento social mediante el escenario *The Frank Lab*, combinado con sesiones de *debriefing* (Alieldin et al., 2024). Este enfoque contrasta con plataformas mecanicistas, como sistemas de gamificación que premian el rendimiento individual sin considerar contextos sociales, reforzando arquetipos divisivos. *Agape* también puede integrarse en el diseño de TIC mediante interfaces que promuevan la reflexión ética, como cuestionarios en *Canvas* que guíen a los estudiantes a evaluar la equidad en sus interacciones, reestructurando patrones colectivos hacia la inclusión.

Como muestran Verbeek (2011) e Hillman (1983), *agape* reestructura arquetipos colectivos al integrar valores éticos en el diseño de TIC, preparando el camino para su aplicación transformadora en la educación, explorada en la siguiente sección.

Papel transformador de la educación.

La educación desempeña un papel central en la transformación del inconsciente colectivo, al actuar como un vehículo cultural que reestructura los procesos psicológicos superiores y fomenta una cosmovisión. Según la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), procesos mentales como el pensamiento, la atención y la identidad se desarrollan mediante herramientas culturales, incluyendo las TIC, que permiten superar limitaciones biológicas y psicológicas. En el contexto de la cosmovisión mecanicista-materialista, que

perpetúa alienación e inequidad, la educación ofrece un medio para reorientar el inconsciente colectivo hacia el bienestar humano y la sostenibilidad.

Las TIC, como instrumentos psicológicos, median el aprendizaje y transforman la cognición y las relaciones sociales (Vygotsky, 1978). Estas tecnologías operan en el ámbito semiótico, donde signos y símbolos configuran la experiencia humana, alterando estructuras de pensamiento e intereses; por ejemplo, plataformas como *Moodle* y *Canvas*, al facilitar el acceso al conocimiento y la comunicación, moldean la percepción y la interacción social de estudiantes y docentes (Díaz Barriga Arceo, 2015). Este proceso de mediación permite internalizar valores culturales, reemplazando dinámicas individualistas por normas de colaboración (Esteban-Guitart, 2013).

Las TIC educativas, cuando están diseñadas éticamente, promueven valores como la empatía, la cooperación y la justicia social, reestructurando el inconsciente colectivo (Spector, 2016); por ejemplo, foros colaborativos en *Moodle* incentivan el diálogo respetuoso, cultivando empatía entre estudiantes diversos. Programas de formación docente que utilizan Google Classroom para implementar currículos de pedagogía crítica empoderan a los educadores para fomentar reflexiones sobre equidad, reforzando normas colectivas de inclusión (Moore & Tillberg-Webb, 2023).

Un caso de estudio en Sudáfrica ilustra esta transformación. Foros en línea y aulas virtuales de la Universidad de Limpopo, bajo un enfoque pedagógico crítico, promovieron la participación activa de estudiantes rurales en discusiones colaborativas, fomentando conciencia social y capacidad de acción. Estas plataformas facilitaron la co-creación de conocimientos situados en las realidades rurales sudafricanas; por ejemplo, actividades que vinculaban debates sobre justicia histórica con el análisis de datos locales en entornos virtuales fortalecieron la identidad cultural de los estudiantes mientras deconstruían narrativas hegemónicas. Este enfoque no solo incrementó la retención académica en las universidades históricamente marginadas, sino que también redujo las asimetrías de participación entre estudiantes urbanos y rurales. Los resultados demuestran cómo las TIC, alineadas con pedagogías

transformadoras, pueden reconfigurar dinámicas de poder institucionales y promover equidad epistémica (Modiba, 2024). Este caso evidencia que la inclusión digital, cuando es mediada por marcos pedagógicos críticos, trasciende el acceso técnico para convertirse en un acto de justicia cognitiva.

Estas prácticas se alinean con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (UNESCO, 2020). El ODS 4 enfatiza metas como el acceso universal a la educación y la eliminación de disparidades de género y socioeconómicas, objetivos que las TIC basadas en *agape* apoyan directamente; por ejemplo, el proyecto en las universidades sudafricanas históricamente marginadas permitió a estudiantes rurales acceder a plataformas digitales con contenidos adaptados a contextos locales, incluyendo materiales en lenguas indígenas, lo que redujo barreras educativas y fortaleció identidades culturales (Modiba, 2024).

Informes de la UNESCO (2020) destacan que las TIC inclusivas, cuando se diseñan con un enfoque ético, contribuyen a la meta 4.5 del ODS, que busca eliminar disparidades en el acceso educativo para grupos vulnerables. Al integrar valores de *agape*, como la empatía y la responsabilidad colectiva, estas tecnologías no solo mejoran el acceso, sino que también transforman las normas culturales hacia la equidad.

Estas prácticas transforman no solo la cognición individual, sino también las normas culturales colectivas, alineándolas con una cosmovisión más humana; sin embargo, el impacto de las TIC depende de un diseño guiado por principios éticos explícitos para evitar perpetuar sesgos inconscientes (Floridi, 2021). La capacidad de las TIC educativas para fomentar valores éticos resalta la importancia de un marco ético robusto, como *agape*, que oriente su diseño hacia el bienestar colectivo, como se analiza en la siguiente sección.

Amor *agape* como fundamento ético.

El amor *agape*, definido como un principio ético de empatía, respeto y responsabilidad desinteresada, constituye un fundamento ideal para orientar el diseño y uso de las TIC educativas, transformando el

inconsciente colectivo hacia la equidad y la inclusión (Vine & Bruce, 1981). *Agape*, inspirado en principios bíblicos como amar al prójimo (Mateo 22:36-40) y cuidar la Tierra (Génesis 2:15), fomenta acciones que priorizan el bienestar colectivo, contrarrestando la alienación y la inequidad de la cosmovisión mecanicista-materialista (Freire, 1970).

Esta acción social no recíproca reconoce la humanidad compartida, extendiendo el amor incluso a los marginados o adversarios, sin esperar retribución, lo que trasciende lógicas mercantiles y fomenta la justicia epistémica al validar perspectivas diversas (Borstner & Vrdoljak, 2024; Iorio, 2015). Además, *agape* integra una dimensión reflexiva, requiriendo una intención consciente para reconocer las necesidades auténticas del otro, evitando un cuidado mal dirigido que podría perpetuar daños (Iorio, 2015; Toner, 1975). Su potencial emancipatorio desafía estructuras opresivas, promoviendo la renovación social y la formación de identidades autónomas mediante el reconocimiento intersubjetivo (Hummels & Van Der Put, 2023; Iorio, 2015).

La universalidad de *agape* radica en su compatibilidad con la ética del cuidado (Noddings, 1984) y la justicia como equidad (Rawls, 1971), trascendiendo barreras culturales o religiosas al priorizar relaciones empáticas y equidad. Esta universalidad se refuerza al concebir *agape* como un amor no condescendiente que afirma la dignidad intrínseca de cada persona, incluyendo su singularidad y vulnerabilidad, sin imponer superioridad (Borstner & Vrdoljak, 2024; Toner, 1975).

Verbeek (2011) sostiene que las tecnologías “materializan moralidad”, encarnando valores como *agape* en artefactos que promueven comportamientos inclusivos. Desde un marco postfenomenológico, las TIC educativas median prácticas que internalizan una subjetividad ética que puede estar alineada con *agape* (Verbeek, 2011).

La integración de *agape* en TIC educativas se materializa en herramientas que promueven inclusión, empatía y justicia social. Plataformas como *Moodle*, configuradas con foros colaborativos, fomentan el diálogo respetuoso en cursos sobre desafíos sociales, como la desigualdad educativa, cultivando

responsabilidad colectiva (Spector, 2016). Entornos virtuales de aprendizaje (EVA) incorporan módulos de reflexión ética, como cuestionarios sobre honestidad académica, que refuerzan esquemas morales colectivos (Rosado García et al., 2025). *Far From Home*, en su versión digital, capacita a docentes mediante escenarios que simulan desafíos de estudiantes internacionales, promoviendo empatía y diálogo crítico (Shan & Illingworth, 2025). En *Canvas*, rúbricas éticas evalúan ensayos, ofreciendo retroalimentación correctiva para casos de plagio, equilibrando justicia y cuidado (Spector, 2016); asimismo, plataformas como *Smart Sparrow* pueden personalizar el aprendizaje para afirmar las identidades diversas de los estudiantes, promoviendo la inclusión y contrarrestando la injusticia epistémica al validar perspectivas marginadas (Borstner & Vrdoljak, 2024). Herramientas como *Kialo*, diseñadas para debates estructurados, fomentan conflictos constructivos que refuerzan el reconocimiento mutuo, reflejando la capacidad de *agape* para transformar relaciones mediante la reflexión consciente (Iorio, 2012, 2015). Estas aplicaciones ilustran cómo *agape* transforma el inconsciente colectivo hacia normas de colaboración y equidad (Jung, 2001).

El potencial emancipatorio de *agape* se manifiesta en su capacidad para desafiar estructuras sociales opresivas y fomentar la renovación colectiva, integrando una dimensión reflexiva que distingue el cuidado intencional del automático (Iorio, 2012, 2015); por ejemplo, plataformas de realidad virtual como *ClassVR* pueden simular escenarios que inviten a los estudiantes a cuestionar normas discriminatorias, promoviendo una transformación social alineada con la ética del cuidado de Noddings y la justicia de Rawls (Hummels & Van Der Put, 2023). Además, *agape* puede operacionalizarse mediante marcos empíricos, como el pentadimensional de Sorokin, que permite evaluar su impacto en entornos educativos (Iorio, 2012, 2015).

Herramientas de analítica como *Blackboard Analytics* pueden medir comportamientos altruistas, como la frecuencia de apoyo entre pares, reforzando la formación de comunidades educativas basadas en *agape*. Estas aplicaciones prácticas aseguran que las TIC no solo promuevan la equidad, sino también la

autonomía y la dignidad, resonando con la responsabilidad levinasiana de priorizar al otro (Hummels & Van Der Put, 2023).

Aunque *agape* promueve una ética relacional, otros marcos éticos ofrecen enfoques alternativos para las TIC educativas, cada uno con limitaciones. El utilitarismo prioriza resultados medibles, como mejoras académicas mediante la tutoría inteligente (Siemens, 2013), pero puede perpetuar desigualdades al beneficiar a grupos privilegiados, descuidando la equidad relacional (Noddings, 1984); por ejemplo, sistemas de tutoría inteligente como *Century Tech*, diseñados con un enfoque utilitarista, priorizan el rendimiento académico mediante algoritmos que optimizan el progreso individual, pero a menudo ignoran la diversidad estudiantil, como las necesidades de estudiantes con acceso limitado a tecnología en zonas rurales de México (Williamson, 2017). Esto refuerza la exclusión al no considerar contextos socioeconómicos, a diferencia de *agape*, que en plataformas como *Canvas*, utiliza rúbricas éticas que evalúan ensayos considerando la diversidad cultural y circunstancial, promoviendo inclusión y justicia epistémica (Spector, 2016). La ética utilitarista, a diferencia de *agape*, carece de la dimensión no instrumental que reconoce la dignidad intrínseca sin cálculos de utilidad, al enfatizar el reconocimiento de la humanidad compartida (Borstner & Vrdoljak, 2024; Iorio, 2015).

La ética de la virtud fomenta rasgos individuales, como la responsabilidad, a través de programas de alfabetización digital (Vallor, 2016), pero su enfoque en el carácter personal limita su impacto en normas colectivas, a diferencia de *agape* (Rawls, 1971); por ejemplo, plataformas como *Edmodo*, que fomentan la responsabilidad individual mediante tareas gamificadas, pueden perpetuar sesgos al priorizar estudiantes con habilidades digitales avanzadas, excluyendo a aquellos con menos acceso o experiencia tecnológica (Selwyn, 2021). En contraste, plataformas basadas en *agape*, como *Smart Sparrow*, personalizan el aprendizaje para validar identidades diversas, promoviendo equidad y contrarrestando la injusticia epistémica (Borstner & Vrdoljak, 2024). *Agape* actúa como guardián de las virtudes, asegurando

que rasgos como la honestidad se ejerzan con empatía para evitar daños, como en sistemas de retroalimentación en *Canvas* que promueven críticas constructivas (Rakhmawati, 2024; Toner, 1975).

El deontologismo enfatiza deberes, como la protección de datos bajo reglamentos (Mittelstadt et al., 2016), pero ignora la empatía que *agape* promueve; por ejemplo, el deontologismo no aborda la vulnerabilidad inherente al cuidado, que *agape* abraza al fomentar conexiones auténticas (Borstner & Vrdoljak, 2024). El hedonismo aboga por el bienestar digital, como limitar el tiempo de pantalla (Pulijala, 2024), pero restringe plataformas colaborativas que materializan *agape*.

Holmes et al. (2022) destacan enfoques complementarios: el diseño centrado en el usuario prioriza usabilidad, pero le falta un principio ético unificador, y la ética pedagógica enfatiza la autoactualización, pero no integra el bienestar colectivo como *agape*. Un ejemplo de esto ocurrió en Australia, que mostró que en una plataforma utilitarista *BowerBird*, herramienta digital de ciencia ciudadana para registrar y compartir observaciones de biodiversidad, la estructura occidental de clasificación científica marginaba el conocimiento ecológico *Yolngu* de Elcho Island (Territorio del Norte), hasta que la autora indígena Kathy Guthadjaka redefinió los campos para incluir sistemas de *clan* y *moiety*. Frente a estos, *agape* es superior por combinar calidad educativa con empatía y justicia, transformando el inconsciente colectivo mediante TIC inclusivas (Freire, 1970).

La superioridad de *agape* y su aplicación práctica en TIC educativas preparan el escenario para un resumen final y la identificación de limitaciones en las conclusiones.

CONCLUSIONES.

La cosmovisión mecanicista-materialista perpetúa alienación e inequidad, amplificadas por un inconsciente colectivo no examinado, manifestándose en la educación a través de la brecha digital y prácticas deshumanizantes; sin embargo, las TIC diseñadas éticamente pueden reestructurar el inconsciente colectivo hacia una cosmovisión constructiva centrada en la colaboración y la justicia.

El amor *agape*, un principio ético de empatía y responsabilidad desinteresada es fundamental para esta transformación. Al guiar el diseño de TIC educativas, *agape* fomenta prácticas que respetan la dignidad individual y fortalecen la comunidad, contrarrestando la alienación mecanicista y alineándose con principios bíblicos como amar al prójimo (Mateo 22:36-40) y cuidar la naturaleza (Génesis 2:15). Ejemplos prácticos ilustran su impacto: *Moodle* promueve foros inclusivos; entornos virtuales de aprendizaje refuerzan la integridad ética; *Far From Home* fomenta empatía en docentes; y *Canvas* equilibra justicia y cuidado mediante rúbricas éticas. Estas aplicaciones demuestran cómo *agape* transforma el inconsciente colectivo hacia normas inclusivas.

La universalidad de *agape* radica en su compatibilidad con la ética del cuidado y la justicia, asegurando relevancia en contextos diversos; sin embargo, enfrenta limitaciones: las interpretaciones culturales varían con sociedades colectivistas priorizando la comunidad y las individualistas la autonomía; la escalabilidad en entornos de bajos recursos requiere infraestructura costosa; y la empatía es difícil de medir con métricas tradicionales; por ejemplo, en comunidades indígenas de Ecuador, *agape* puede interpretarse como un compromiso colectivo con la reciprocidad comunitaria, mientras que en contextos individualistas, como en escuelas urbanas de México, puede percibirse como un énfasis en la autonomía personal, lo que requiere diseños de TIC adaptados a estas diferencias culturales. Además, medir la empatía en TIC educativas requiere indicadores no tradicionales, como la frecuencia de interacciones colaborativas, que son difíciles de cuantificar con herramientas analíticas convencionales. Para abordar estas limitaciones, se proponen estudios transculturales que exploren cómo *agape* se interpreta en diversos contextos educativos, como un análisis comparativo entre comunidades indígenas y urbanas en América Latina. También se sugieren investigaciones para desarrollar métricas éticas, como índices de equidad basados en la participación inclusiva en foros virtuales, que evalúen el impacto de *agape* en la equidad educativa.

Las implicaciones políticas de implementar TIC basadas en *agape* son significativas para sistemas educativos nacionales. Los ministerios de educación en América Latina, como los de México y Ecuador,

podrían adoptar guías éticas para el diseño de TIC que prioricen *agape*, inspirándose en políticas inclusivas existentes; por ejemplo, el programa “Educación Intercultural Bilingüe” de Ecuador integra materiales en lenguas indígenas en plataformas digitales, promoviendo inclusión.

En México, la Secretaría de Educación Pública podría incorporar principios de *agape* en programas como “Aprende en Casa”, asegurando que los recursos digitales sean accesibles para comunidades rurales y reflejen valores de empatía y justicia. Estas políticas requerirían capacitación docente en ética digital y la creación de estándares para evaluar el impacto de TIC inclusivas. Estas medidas fortalecerían los sistemas educativos nacionales, promoviendo una educación equitativa que fomente el florecimiento humano.

Preguntas abiertas incluyen: ¿cómo adaptar TIC basadas en *agape* a contextos culturales diversos? ¿Qué indicadores evaluarían su impacto en la equidad educativa? Estas cuestiones requieren futuras investigaciones para consolidar su viabilidad. Se exhorta a diseñadores, educadores y responsables de políticas a priorizar *agape* como principio rector en las TIC educativas, mitigando desafíos éticos como la brecha digital y promoviendo una educación sostenible que fomente el florecimiento humano y un futuro más equitativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Alieldin, R., Peyre, S., Nofziger, A., & Borasi, R. (2024). Effectiveness of immersive virtual reality in teaching empathy to medical students: a mixed methods study. *Virtual Real.*, 28, 129. <https://doi.org/10.1007/s10055-024-01019-7>
2. Aydın, İ. (2024). Ethical Issues in Educational Technology. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1426735>
3. Borstner, B., & Vrdoljak, J. (2024). Addressing Agape in Relation to Humanity. *Bogoslovni Vestnik*. <https://doi.org/10.34291/bv2024/02/borstner>
4. CONEVAL, C. N. de E. de la P. de D. S. (2021). Evaluación Inicial a la Estrategia Aprende en Casa 2021.

https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/Políticas/TemasEstrategicos/Documents/Presentacion_Caracterizacion_Aprende_Casa.pdf

5. Díaz Barriga Arceo, F. (2015). Principios educativos para el uso de las TIC en educación. In F. Díaz Barriga Arceo, M. A. Rigo Lemini, & G. Hernández Rojas (Eds.), *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: pautas para docentes y diseñadores educativos*. Universidad Nacional Autónoma de México / NEWTON, Edición y Tecnología Educativa.
6. Esteban-Guitart, M. (2013). Principios y aplicaciones de la psicología cultural. Una aproximación vygotskiana. Miño y Dávila.
7. Floridi, L. (2021). Artificial Agents and Their Moral Nature. In *Philosophical Studies Series* (Vol. 144). https://doi.org/10.1007/978-3-030-81907-1_12
8. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva / Siglo XXI Editores.
9. Guamán-Chávez, R., Mendoza-Loor, J. J., & Boné-Andrade, M. F. (2024). Importancia de la alfabetización digital en zonas rurales del Ecuador. In M. F. Boné-Andrade, L. A. Núñez-Freire, & R. Guamán-Chávez (Eds.), *Gestión Inteligente Sinergias en las Tecnologías de la Información y Comunicación*. (pp. 35–46). Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.cl.79>
10. Heidegger, M. (1997). *Filosofía, ciencia y técnica*. Editorial Universitaria, S.A.
11. Hillman, J. (1983). *Archetypal Psychology: A Brief Account*. Spring Publications.
12. Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., Santos, O. C., Rodrigo, M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 504–526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
13. Hummels, H., & Van Der Put, A. (2023). Agape in the Workplace. A Survey Among Medium and Large Dutch Companies. *Humanistic Management Journal*. <https://doi.org/10.1007/s41463-023-00158-4>

14. INEGI, I. N. de E. y G. (2023). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2023. <https://www.inegi.org.mx/programas/endutih/2023/>
15. Iorio, G. (2012). Agape: un concetto per le scienze sociali. *Società Mutamento Politica*, 2(4 SE-Articles), 101–114. <https://doi.org/10.13128/SMP-10607>
16. Iorio, G. (2015). *Sociology of Love. The Agapic Dimension of Societal Life*. Vernon Press. <https://consensus.app/papers/sociology-of-love-hardback-edition-gennaro/0b4e2147c9a65ce1a17abc9e43c45f54/>
17. Jung, C. G. (1969). *Collected Works of C.G. Jung, Volume 9 (Part 1): Archetypes and the Collective Unconscious* (G. Adler & R. F. C. Hull, Eds.). Princeton University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt5hhrnk>
18. Jung, C. G. (2001). *Civilización en transición* (Vol. 10). Trotta.
19. Kim, M. Y., Kim, Y., & Lee, D. (2024). The Design of Teaching and Learning Platform to Support Exchange Learning for Elementary and Middle Schools in Korea. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*. <https://doi.org/10.18517/ijaseit.14.5.11590>
20. Mittelstadt, Brent Daniel, Allo, Patrick, Taddeo, Mariarosaria, Wachter, Sandra, & Floridi, Luciano. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2), 2053951716679679. <https://doi.org/10.1177/2053951716679679>
21. Modiba, N. (2024). The Contribution of Transformative Pedagogy to the Learning Space of Scholars: A Case of South African Universities. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*. <https://doi.org/10.38159/ehass.202451650>
22. Moore, S. L., & Tillberg-Webb, H. K. (2023). *Ethics and Educational Technology: Reflection, Interrogation, and Design as a Framework for Practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203075241>

23. Noble, S. U. (2018). *Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism*. New York University Press.
24. Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
25. Possati, L. M. (2020). Algorithmic unconscious: why psychoanalysis helps in understanding AI. *Palgrave Communications*, 6(1), 1–13. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0445-0>
26. Pulijala, S. (2024). Ethical Considerations in Educational Technology : Balancing Innovation and Responsibility. *International Journal of Scientific Research in Computer Science, Engineering and Information Technology*, 10(5 SE-Research Articles), 315–325. <https://doi.org/10.32628/CSEIT241051023>
27. Rakhmawati, S. M. (2024). The Role of the Concept of Agape in Improving Aristotle’s Ethics. *Jurnal Filsafat*. <https://doi.org/10.22146/jf.82115>
28. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice: Original Edition*. Harvard University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9z6v>
29. Rifkin, J., & Howard, T. (1990). *Entropía hacia el mundo invernadero*. Ediciones Urano S.A.
30. Rosado García, T. L., Alcívar Vera, T. P., Cobeña Cedeño, A. A., Chancay Chancay, M. M., García Espinoza, M. I., & Bernal Mendieta, C. J. (2025). Desarrollo de valores éticos en la educación digital. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 29(especial), 114–123. <https://doi.org/10.47460/uct.v29ispecial.885>
31. Rule, J. B., & Besen, Y. (2008). The Once and Future Information Society. *Theory and Society*, 37(4), 317–342. <https://doi.org/10.1007/s11186-007-9049-6>
32. Selwyn, N. (2021). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (3rd ed.). Bloomsbury Publishing.

33. Shan, S. S., & Illingworth, S. (2025). Fostering Empathy Through Play: The Impact of Far From Home on University Staff's Understanding of International Students. *Behavioral Sciences*, 15(6), 820. <https://doi.org/10.3390/bs15060820>
34. Siemens, George. (2013). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380–1400. <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>
35. Sisson, S. B., Broyles, S. T., Baker, B. L., & Katzmarzyk, P. T. (2010). Screen Time, Physical Activity, and Overweight in U.S. Youth: National Survey of Children's Health 2003. *Journal of Adolescent Health*, 47(3), 309–311. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.02.016>
36. Spector, J. M. (2016). Ethics in educational technology: towards a framework for ethical decision making in and for the discipline. *Educational Technology Research and Development*, 64(5), 1003–1011. <http://www.jstor.org/stable/45018701>
37. Toner, J. (1975). The Ethical Features of "Agape." *The Journal of Religion*, 55, 462–465. <https://doi.org/10.1086/486454>
38. Torres Carral, G. (2016). Reflexiones alrededor de la epistemología ambiental. *Revista de Estudios Sociales No.35*, 58(17), 39–51. <https://doi.org/10.7440/res58.2016.03>
39. UNESCO. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000374802
40. Vallor, S. (2016). *Technology and the Virtues: A Philosophical Guide to a Future Worth Wanting*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190498511.001.0001>
41. Verbeek, P.-P. (2011). *Moralizing Technology: Understanding and Designing the Morality of Things*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/M/bo11309162.html>

42. Vine, W. E., & Bruce, F. F. (1981). Vine's Expository Dictionary of Old and New Testament Words. F.H. Revell Co.
43. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
44. Warschauer, M. (2003). Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6699.001.0001>
45. Williamson, B. (2017). Big Data in Education: The digital future of learning, policy and practice. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529714920>
46. Zhang, L., & Yuan, J. (2021). The Effect of Subconscious on Life and Ethical Behavior. Proceedings of the 2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021), 615, 1007–1011. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211220.172>
47. Zuboff, S. (2019). The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. Profile Books.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Sociedades Bíblicas Unidas (2004. Revisión de 1960) Mateo 22:36-40. La Santa Biblia. Antiguo y Nuevo Testamento. Apartado 61-281. 06600 México D.F. Biblia RVR. RVR052 series11549. Versión impresa. Impreso en Corea, 2004 59.5M. pp. 900-901.
2. Sociedades Bíblicas Unidas (2004. Revisión de 1960) Génesis 2:15. La Santa Biblia. Antiguo y Nuevo Testamento. Apartado 61-281. 06600 México D.F. Biblia RVR. RVR052 series11549. Versión impresa. Impreso en Corea, 2004 59.5M. pp.6.

DATOS DE LA AUTORA.

1. **Alejandra Sahagún García.** Doctora en Ciencias en Educación Agrícola Superior. Adscripción en el Departamento de Fitotecnia de la Universidad Autónoma Chapingo donde es Profesora-Investigadora. México. Correo electrónico: asahagung@chapingo.mx

RECIBIDO: 4 de septiembre del 2025.

APROBADO: 15 de octubre del 2025.