ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: https://doi.org/10.14201/teri.32283

LA RELACIÓN EDUCATIVA EN UN MUNDO DIGITALIZADO: PARADOJAS DE LA HIPERCONEXIÓN

The Educational Relationship in a Digitalized World: Paradoxes of Hyperconnection

Eduardo S. VILA MERINO y Victoria E. ÁLVAREZ JIMÉNEZ
Universidad de Málaga. España.
eduardo@uma.es; victoria.alvarez@uma.es
https://orcid.org/0000-0002-8598-7654; https://orcid.org/0009-0009-0904-074X

Fecha de recepción: 13/11/2024
Fecha de aceptación: 11/01/2025
Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

Cómo citar este artículo / **How to cite this article**: Vila Merino, E. S. y Álvarez Jiménez, V. E. (2025). La relación educativa en un mundo digitalizado: paradojas de la hiperconexión [The Educational Relationship in a Digitalized World: Paradoxes of Hyperconnection]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *37*(2), 19-36. https://doi.org/10.14201/teri.32283

RESUMEN

Este artículo pretende profundizar en la necesidad de pensar en nuestro mundo digitalizado las relaciones educativas: cómo la hegemonía tecnológica mediatiza las mismas y cuáles pueden ser los principales desafíos que emergen de todo esto. Para ello, en primer lugar, sitúa el concepto de relación educativa en la complejidad existente y las tensiones que dan forma a las nuevas maneras de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos con la influencia de las pantallas y las implicaciones pedagógicas derivadas. Posteriomente, se establecen una serie de paradojas vinculadas directamente con la hiperconexión como nueva forma de estar en el mundo y

comunicarnos: las paradojas de la atención, la actividad, la memoria y la privacidad y la prohibición, las cuales se están transformando desde concepciones y prácticas derivadas del uso de las tecnologías informacionales, sobre todo las redes sociales y la inteligencia artificial. Estas paradojas permiten problematizar la realidad de estos términos y tiene consecuencias pedagógicas relacionales que son analizadas. Finalmente, se establecen una serie de conclusiones con ánimo propositivo para que nos ayuden a seguir pensando y haciendo de las relaciones educativas un referente que no se diluya entre la datificación y la saturación de imágenes.

Palabras clave: relación educativa; teoría de la educación; tecnología educativa; relación pedagógica; educación digital.

ABSTRACT

This article seeks to analyse the need to reflect on educational relationships in our digitalised world, namely how they are shaped by technological hegemony and the key challenges that arise as a result. The concept of educational relationships is initially examined within the complexities and tensions that define contemporary modes of interaction –both with others and ourselves– under the influence of screens, alongside their pedagogical implications. The study identifies several paradoxes directly associated with hyperconnectivity as a new way of living and communicating: the paradoxes of attention, activity, memory, privacy, and prohibition, all of which are being redefined by practices and ideas shaped by informational technologies, especially social media and artificial intelligence. These paradoxes enable a critical examination of the reality of these concepts and their implications for relational pedagogy, which are analysed in this study. Finally, the study offers a series of conclusions with a constructive intent, aimed at fostering continued reflection and ensuring that educational relationships remain a key reference point, undiluted by the challenges of datafication and image saturation.

Keywords: educational relationship; educational theory; educational technology; pedagogical relation; digital education.

1. Introducción

Es el año 1890 y una mujer llamada Johanna y su marido Teo están esperando un hijo o hija. Sí tienen claro el nombre que le pondrán si es varón: Vincent, en honor a su tío, que se encuentra en esos momentos interno en el hospital psiquiátrico de Saint-Rémy aquejado de una de las muchas crisis que tuvo a lo largo de su vida. Conocer la llegada de su sobrino es una de sus mayores alegrías, por lo que, inspirado en una obra de Millet, pinta un cuadro al que pone por título 'Primeros pasos', que actualmente se conserva en el Museo Metropolitano de Nueva York (Figura 1).

El regalo para su hermano y su cuñada que constituyó este cuadro, de colores cálidos y atmósfera afectuosa, tiene un efecto amable, dinámico y lleno de vitalidad,

FIGURA 1
VINCENT VAN GOGH, *FIRST STEPS*, 1890

Fuente: Museo Metropolitano de Nueva York
https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436526

donde el absoluto protagonista es la figura del pequeño y destaca el interés de los padres por ver los primeros pasos de su hijo. Este cuadro nos muestra también algunas claves sobre cómo nos relacionamos desde pequeños y qué puede potencialmente transformar esas relaciones en educativas. En la actitud de esa madre y ese padre hay interés por el otro (su hijo), intencionalidad en lo que pretenden (mostrarle satisfacción y motivarle para que ande) y un valor añadido de afecto (amor) hacia el hacer del otro y sus logros.

Esta genial escena nos puede servir para introducirnos en qué coordenadas debemos ir siguiendo en los cambiantes e inciertos mapas del mundo actual y qué papel deben jugar las relaciones educativas como referente para aprender a leer el mundo. Todo esto se topa con un contexto donde lo digital se va apoderando y moldeando la realidad y donde la hiperconectividad sustituye las formas tradicionales de experiencia para una parte significativa de la humanidad. No podemos olvidar que las tecnologías digitales son herramientas que crean y condicionan nuestra realidad y cómo nos relacionamos entre nosotros y con nosotros mismos (Floridi, 2014).

La Teoría de la Educación tiene mucho que decir en estos temas, puesto que un conocimiento teórico consistente tiene valor en sí y no únicamente por sus aplicaciones prácticas. En este caso, pensar los procesos y las relaciones educativas

desde los cambios y continuidades mediatizadas por la hiperdigitalización conlleva analizar cómo los profesionales de la educación nos relacionamos con la tecnología, cómo influye esto en la manera de enseñar y educar y desde dónde argumentamos nuestras convicciones y decisiones pedagógicas (Gil Cantero, 2011). Esto es más importante que nunca en la era de los macrodatos, del *big data*, de la inteligencia artificial generativa, donde todo se genera a partir de la información, de ingentes cantidades de información a partir de las cuales se realizan correlaciones que nos muestran fotografías de lo que es, pero que no pueden explicar el por qué o el para qué, cuestiones que parecen innecesarias desde la lógica mercantilista que impregna los algoritmos que guían el mundo digital. Por ello, la teoría "esboza un orden de cosas que las pone en relación y, de este modo, explica por qué se comportan así." (Han, 2023, p. 82), nos permite comprender y desarrollar conceptos y asociaciones conceptuales. Si queremos que la pedagogía siga permitiéndonos *narrar* lo educativo, la teoría es imprescindible para esta tarea.

Con todo esto lo que queremos es plantear un contexto, porque es en el mismo donde debemos inscribir las reflexiones pedagógicas que van a guiar lo que queremos que sea una aproximación y actualización en torno al sentido ontológico de la relación educativa, atendiendo a las nuevas exigencias y desafíos de las tecnologías digitales emergentes. Se trata de analizar y revisar las condiciones de una adecuada relación educativa como aspecto crucial del propio acto educativo y los posibles condicionantes y dimensiones que es necesario atender a la luz de la realidad social en la que vivimos y que amenaza y debilita tantas formas de vida pedagógica (Masschelein, 2024). En este sentido, tenemos muchos desafíos, como ya advirtiera Bauman hace unos años: "Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo" (Bauman, 2007, p. 46).

2. La relación educativa como medio y como fin

Somos seres relacionales, sin duda, pero eso no quiere decir que todas las relaciones sean positivas. Podemos percibir al otro como un espejo, como una promesa, como un paisano o como una amenaza. En el otro u otra nos podemos reflejar, podemos ver posibilidades de futuro, podemos sentirnos identificados o podemos vernos amenazados por su presencia. A veces percibimos al otro desde más de una de estas opciones, casi simultáneamente.

Las cuatro percepciones de la alteridad nombradas anteriormente limitan y condicionan nuestras relaciones con los demás, y además sus efectos se están viendo amplificados por el uso de las tecnologías digitales en sus diferentes formas y manifestaciones. Para ello, vamos a encuadrar a qué nos referimos cuando hablamos de relaciones educativas, sobre todo a partir de lo expuesto en Vila (2019), para después entrar a valorar su vínculo con las tecnologías digitales y el fenómeno de la hiperconexión.

La relación educativa, es un tipo especial de relación, porque como todo lo educativo tiene una finalidad intencionalmente elegida, cuyo objeto es el educando (Esteve, 2009), al que hay que tratar como sujeto, con sus derechos. Esto hace que la relación educativa sea una permanente fuente de constantes equilibrios para que no se pierdan aspectos como la autonomía, la libertad, el respeto, la confianza o la responsabilidad. Además, debemos partir de que la relación educativa es una relación de ayuda, asimétrica por definición (no desigual), pero con un contexto y una historia que deben tenerse en cuenta para su desarrollo; una relación que parte del otro u otra, de la mediación y comunicación entre los saberes y las emociones, para la que no deben existir recetas ni prejuicios, que se basa en la escucha y el diálogo.

Esto confronta con una realidad donde vivimos hiperconectados, donde las relaciones se enredan en el mundo virtual, donde los espacios se evaporan, donde se sobredimensionan los potenciales elementos innovadores de la tecnología en el ámbito educativo y se considera muchas veces más un fin que un medio. Sin embargo, las redes sociales, la inteligencia artificial o los diseños de aprendizaje informatizados, han venido para quedarse. No se trata de plantear órdagos negacionistas o catastrofistas (aunque consideramos que los derechos humanos deben ser siempre una línea roja en los planteamientos educativos), sino de analizar para comprender, de teorizar. Por eso consideramos que el debate del uso de la tecnología debe estar subyugado al de los fines de la educación (Gil Cantero, 2022). No se trata de ver cómo se introducen los nuevos productos digitales en el aula, sino de tener claro qué se necesita pedagógicamente y cómo lo digital puede ayudar en esa tarea. Para ello debemos ser conscientes de que:

> Nos encontramos ante una nueva materialidad intangible, pero de igual modo material, que ofrece una forma renovada de entender los objetos, los espacios y los cuerpos, basada no tanto en el carácter tangible de estos, sino en su capacidad de influir en nuestra manera de ser y en nuestro comportamiento (Sánchez Rojo, *et al.*, 2024, pp. 38-39).

A todo lo anterior hay que unir el hecho de que vivimos en un tiempo de, como dice Meirieu (2018), una cierta 'amnesia pedagógica' que tiene su manifestación en un variado abanico de cuestiones, incluyendo cómo ese bagaje y conocimiento pedagógico que existe no se tiene casi nunca en cuenta a la hora del diseño y generación de herramientas (sobre todo digitales), que se supone que tienen una finalidad educativa. El símil médico es siempre ilustrativo: es como si, a la hora de diseñar un software para un robot destinado a ayudar a realizar intervenciones quirúrgicas, no se tuviera en cuenta en conocimiento médico para realizarlas.

Biesta (2022) ha enfatizado la idea de que uno de los principales problemas de la educación actualmente es la dificultad para hablar de ella desde una perspectiva educativa. Esto, que puede parecer paradójico, se ve con claridad cuando queremos profundizar en la reflexión educativa sobre las tecnologías digitales y la hiperconectividad, pues ahí los conceptos pedagógicos se ignoran o se desvirtúa su sentido, primando un vocabulario tecnocrático cuyo fondo es más instructivo

que educativo, más individualista que relacional, más utilitarista que transformador. Ya lo advertía Esteve (1979) hace más de cuarenta años, dada la tendencia que tenemos desde la pedagogía a la absorción indiscriminada de las terminologías de las ciencias auxiliares.

A quienes nos dedicamos a la Teoría de la Educación nos debe interesar sobre todo el avance del conocimiento. Así, en nuestra área existe una profunda línea en la investigación, tanto en la vertiente internacional como en la nacional, sobre el impacto de las tecnologías digitales en la educación (por ejemplo: García del Dujo, *et al.*, 2021; Murciano Hueso, *et al.*, 2022; Sánchez Rojo, 2017). Esto es importante para entender los procesos educativos y no quedarnos sólo con los aspectos más tecnocráticos. Como plantean Pattier y Reyero:

> El dominio del campo educativo por parte de las tecnologías digitales enfatiza los aspectos relacionados con el control, la eficiencia y la mejora, mientras relega aquellas investigaciones relacionadas, por ejemplo, con la relación educativa, la ejemplaridad o el testimonio. Como consecuencia, se pasa por alto el efecto educativo que tienen en la propia formación de la identidad al ser no solo medios, sino también, lugares en los que habitar (2022, p. 227).

Por esta razón consideramos que es tan importante pensar e investigar en torno a la relación educativa, puesto que es una propuesta pedagógica que transforma la experiencia más allá de las pantallas. Si educar a alguien implica la noción de cambio, relacionarnos educativamente es cambiarlo, permitirle cambiar, ofrecerles caminos para el cambio.

3. Paradojas de la hiperconexión, las redes y las relaciones

Si uno de los aspectos centrales de lo educativo (y de las relaciones que podamos establecer en este campo) se encuentra en la comunicación, vivir en un mundo hiperconectado pudiera parecer una ventaja, pero igual hay que seguir matizando para no confundir como sinónimos de comunicación o de conocimiento lo que son informaciones y datos. En este sentido, hay que tener en cuenta lo que plantea Han: "con la digitalización la información alcanza un estatus totalmente distinto. La propia realidad asume ya la forma de información y de dato. (…) La informatización de la realidad provoca una atrofia de la experiencia presencial inmediata" (Han, 2023, p. 25).

Por contra, hay que entender que nos relacionamos mejor si nos comunicamos mejor, si estamos en sintonía, si nos comprendemos, si ponemos en contexto lo que decimos y lo que escuchamos o si empatizamos. En definitiva, comunicar es una tarea educativa fundamental (incluso, diríamos, un prerrequisito para que otras se desarrollen) y comunicarnos es una tarea relacional sin la que es imposible un vínculo pedagógico. Ahora, la pregunta es si la comunicación mejora educativamente con el uso de la tecnología y en qué condiciones, y ahí nos encontramos

con planteamientos encontrados, ya que, aunque por un lado gracias a la tecnología las limitaciones espacio-temporales se diluyen (aunque el que no haya distancias no es sinónimo de más cercanía en las relaciones), también es cierto que el uso masivo y apresurado a menudo empobrecen el uso del lenguaje y con él la propia comunicación, propiciando además una reducción en la profundidad en las interacciones por la necesidad permanente de cambio y novedad, de consumir información sin necesidad de procesamiento y sin generar vínculos sólidos con la memoria. Por ello, debemos tener claro que "se necesita conocimiento tanto para buscar conocimiento como para juzgar el valor del conocimiento encontrado" (Luri, 2022, p. 37).

Por todo ello es fundamental qué se hace con la tecnología en la educación, sus límites y posibilidad, su influencia y su condicionamiento, diferenciando entre aprendizaje *con* y aprendizaje *como* tecnología (lo digital como entorno), siendo conscientes de que "no hay desarrollo educativo sin un discurso, enfoque, problematización o saber pedagógico" (Suárez, *et al.*, 2024, p. 159). La pedagogía debe saber ver las ideas desde donde se piensan las tecnologías digitales y no centrarse sólo en valorar su aplicabilidad en el ámbito educativo, porque entonces podemos acabar tan solo rasgando la superficie y evaluando aplicaciones o entornos digitales desde un marco más instrumental, o como mucho formativo, que educativo.

Todo esto nos debe llevar a una profunda reflexión sobre cómo se están configurando las relaciones en un mundo hiperconectado y cómo afecta esto a la posibilidad de desarrollarlas educativamente. Para ello, vamos a desarrollar una serie de elementos en forma de paradojas que nos permitan pensar social y pedagógicamente este asunto tan importante.

3.1. *La paradoja de la atención*

Una cosa es captar la atención, otra mantenerla y otra poder utilizar la atención como un proceso necesario para desarrollar actividades intelectual, emocional y relacionalmente estimulantes. El uso de las tecnologías, las redes sociales o el internet de las cosas, puede ser una buena forma de 'captar la atención', pero también está siendo un recurso que está haciendo perder la capacidad de mantener dicha atención. Por ejemplo: los vídeos (uno de los recursos también más utilizados en el ámbito educativo) deben ser cada vez más cortos, directos y 'sorprendentes' para captar esa atención. Si son largos, cada vez se ven menos (hay estadísticas al respecto). Vivimos entonces en una sociedad donde la capacidad de sorpresa y el neofilismo son hegemónicos, pero donde estamos perdiendo esa capacidad de estar concentrados en algo y también la capacidad de asombro, que es antesala de la posibilidad de conocimiento. Si todo lo que pasa en internet, si todas las cosas son *novedosas* y los acontecimientos son siempre *históricos,* en realidad nada lo es, sino que se trata de un continuo presente con un flujo de información sin cosas ni acontecimientos más allá de su finalidad de consumo.

Lo ha planteado con acierto Alba Rico (2023): de la atención depende el valor mismo de los objetos y los cuerpos, puesto que ponemos en valor lo que miramos largamente y aquello por lo que esperamos. En el mundo mercantilizado de las pantallas, la atención y la espera no son dimensiones valiosas, sino que se distorsiona la forma ética de mirar, ya que es fácil que seamos igual de sensibles en una pantalla a un muerto real que a una película, a los horrores de la guerra o el hambre que a anuncios publicitarios. Por eso es importante corporeizar las relaciones y dotarlas de elementos educativos, unas relaciones que requieren tiempo, cultivo y arraigo, que nos exigen y nos vinculan.

Se pueden pasar muchas horas en internet y esto no quiere decir que estemos mejorando la capacidad de concentración, sino que estamos siendo seducidos por los estímulos audiovisuales, así como tampoco significa que estemos generando un pensamiento crítico, ya que somos a menudo consumidores pasivos de dichos estímulos, que pueden llegar a ser adictivos. Si tenemos el umbral del asombro hiperestimulado, la relación con el mundo se puede tornar conflictiva en algunos aspectos y también, por tanto, la posibilidad de establecer criterios educativos como eje de las relaciones en las aulas o en cualquier espacio pedagógico. Además, estar menos atentos afecta a cómo se recuerdan las experiencias, y esa limitación influye en nuestra capacidad de tener ideas propias, nuevas, creativas. Si tienes las respuestas de manera inmediata, sin esfuerzo, esto hace que la memoria se inhiba y no vea necesario recordarlo. Y todo esto afecta al fracaso escolar y al aislamiento social. En este sentido, siguiendo a Sánchez Rojo (2019), consideramos importante entender la atención como un fin (con una perspectiva más filosófica) y no solo como un medio (como indica una óptica más psicológica). Esto significa no claudicar ante una perspectiva adaptativa y acrítica a los usos tecnológicos, porque la atención debe ser un elemento importante para formar nuestra personalidad y subjetividad moral, que se ponen en juego en las relaciones educativas. Y para ello hay que romper con esa necesidad *impuesta* de que los niños y niñas y jóvenes deban estar constantemente distraídos, ocupados. Hoy, sin embargo, parece más importante dedicarnos a crear los tiempos vacíos que antes se daban y que las pantallas han saturado, porque con ellos se fomenta el desarrollo de una personalidad propia: "Los tiempos y espacios de desconexión son su condición de posibilidad, de manera que permitirlos aparece en este punto como imperativo educativo fundamental" (Sánchez Rojo, 2019, p. 434).

La infancia y la adolescencia están desarrollando sus redes atencionales, y lo hacen manipulando cientos de veces al día un aparato tecnológico. Parecen necesitar constantemente cambiar de estímulo, no son capaces de analizar durante mucho tiempo información compleja. La lectura en una pantalla resta concentración y se presta más a la dispersión. Si sólo leemos de esta manera, esto tiene unas consecuencias. Esto nos lleva a cuestionarnos si debemos seguir esa línea o intentar contrarrestarla. La educación debe ensanchar los horizontes, no mantener los corsés de partida del alumnado. Debe ser conservadora a la vez que rupturista,

sabiendo diferenciar los momentos y los temas para ello, siendo otra de las claves de posibilidad de establecer relaciones educativas: la autenticidad de estas desde su intencionalidad pedagógica y ética. Los medios y los instrumentos no pueden ser más importantes que los fines de la educación y la relación educativa está al servicio de los últimos. Además, sin atención y concentración, determinados procesos cognitivos superiores no pueden desarrollarse adecuadamente. Entonces, en el futuro: ¿quién hará esas tareas en profesiones que los requieren?

Hay que apostar por trabajar la atención plena, pedagógica, entendida como aprender a estar donde estamos, a disfrutar de la experiencia, a no estar más pendientes de mostrarla que de vivirla, a apreciar lo que nos aportan las demás personas con las que convivimos. Para ello, hay que seguir apostando cada vez con más énfasis por atender al otro en educación, que se sientan atendidos y que sientan la necesidad de atender a los demás, generar espacios, climas de confianza y respeto donde vean lo que no puede ofrecernos la tecnología. El papel del educador, del maestro y de la maestra, sigue siendo fundamental para ello y nos debe interpelar. Perder este referente sólo nos hará más pobres en lo personal y lo social.

3.2. *La paradoja de la actividad*

Estamos permanentemente haciendo cosas en el mundo virtual, acelerando nuestros ritmos vitales a golpe de pantallas, y lo hacemos cada vez desde más temprana edad. No en balde hay ya capazos para bebé con adaptador para el móvil (Couso, 2024) y es cada vez más frecuente ver a niños pequeños pegados a las pantallas mientras sus familias o acompañantes comen en un restaurante o están reunidos. Se transforman en un distractor, en un aislante del contexto y del mundo exterior, en una manera de perder de vista la realidad, en un 'no molestar'.

Pensemos en cómo cada vez se utiliza menos el móvil para realizar llamadas (de hecho, se empiezan a percibir como algo contraproducente, arcaico, que incluso genera estrés) y se utiliza más para enviar mensajes de audio, algo que controlamos más y que no exige respuesta inmediata, o en la nomofobia que tanta ansiedad genera entre jóvenes y no tan jóvenes. Y también podemos reflexionar sobre el auge, sobre todo entre los jóvenes, del *phubbing* (el acto de centrarse en el móvil mientras se tiene una conversación copresencial) (Cebollero *et al.*, 2022). Es frecuente ver a un grupo de jóvenes juntos, pero sin mirarse ni hablarse directamente sino a través de sus aparatos tecnológicos, entre ellos y con otros, y prefiriendo esa forma de comunicación y coexistencia a conversar y al diálogo analógico (Bernal, *et al.*, 2023).

Las pantallas pueden ser herramientas útiles para la educación, pero las herramientas no pueden utilizarse para todo y en todo momento, de manera indiscriminada, y además su valor tiene que ver con el uso que se hace de ellas, a partir de qué edad, en qué momentos, por cuánto tiempo, con qué finalidad educativa, promoviendo qué tipo de relaciones, etc. Hay que darle una vuelta a esta cuestión,

porque no cuestionamos tiempo ni el espacio, sino que circulamos por ellos y los acabamos saturando (Garcés, 2017).

Además, la actividad no puede estar sólo regida por lo que se consigue con ella (un *like* o el número de seguidores de un *youtuber*), sobre todo en el ámbito pedagógico. Debe atender a las finalidades educativas, a cómo afecta a la enseñanza y al aprendizaje, a cómo favorece las interacciones con los demás. Si delegamos el procesamiento de la información y funcionamos a través de automatismos, el pensamiento no se puede desarrollar de igual forma. Hay procesos como la lectura o la conducción que se tienden a automatizar para poder realizar otras acciones cognitivas al mismo tiempo, pero ampliarlo y sustituir el aprendizaje de esos procesos (como el saber orientarnos en el espacio y en los mapas o el aprendizaje de idiomas) tiene unos costes en el desarrollo cognitivo y nuestra capacidad de pensar. Como plantean Pattier y Reyero (2022), es necesario aquí tener juicio pedagógico para evaluar qué tipo de carga cognitiva queremos ahorrarnos gracias a la tecnología, ya que aprender de forma más sencilla o con menos esfuerzo no siempre quiere decir aprender mejor. Esto es central para entender la relación que debe haber entre tecnología y educación. El fomento de relaciones educativas es una condición de posibilidad de afrontar este vínculo, permitiendo que el otro u otra desarrolle el sentido crítico desde su libertad frente a un mundo hiperconectado. La actividad sin sentido (pedagógico) y sin criterios (éticos) es un dejar pasar el tiempo que tras las pantallas se convierte en consumo de imágenes y datos controlados por algoritmos ajenos.

En este sentido, hemos normalizado pasar horas mirando el móvil, hemos normalizado que haya niñas y niños pequeños mirando absortos o manipulando una *tablet* mientras sus padres o personas adultas charlan o hacen otras tareas, hemos normalizado que el mundo de muchos adolescentes esté absolutamente enredado y mediatizado por la tecnología, y lo hacemos sin dar muchas veces ejemplo las personas adultas, sin plantear las repercusiones a largo plazo de esto, sin vehicular adecuadamente los problemas relacionales, de aislamiento y de gestión emocional que lleva anexo. Por eso insistimos en que es más necesario que nunca poner en el centro de lo educativo lo relacional.

3.3. *La paradoja de la memoria*

Usamos las pantallas, y sobre todo el móvil, para casi todo: no hace falta retener, reconocer u orientarnos, surgiendo la denominada *amnesia digital* (Hernández, 2016). Dejamos de memorizar información importante confiando en la posibilidad de recuperación inmediata desde el mundo digital, delegamos nuestra memoria no ya en una agenda (física o virtual), sino que lo estamos llevando al terreno de pensar que cualquier memorización es innecesaria, reivindicándose esto desde determinadas corrientes poco pedagógicas. Todo lo que buscamos lo hacemos hiperconectados, lo cual implica también limitar las relaciones sociales: no preguntamos direcciones por

la calle, no preguntamos recetas a la abuela, nos asesoramos en temas de salud con las primeras páginas que salen en Google (sin conocer los criterios de selección de esa información y su fiabilidad). Así, nos fiamos más de los resultados proporcionados por una IA que del prójimo o un libro. Pedagógicamente, esto tiene consecuencias, como por ejemplo en la merma de la capacidad de análisis crítico, pues tras la confianza *ciega* en internet no existe. Guiarnos exclusivamente por la tecnología, nos vuelve mecánicos, predecibles, nos impide disfrutar del viaje, de encontrar otras cosas por nuestro camino, de descubrir, de explorar, de vivir la experiencia de la búsqueda, su parte más humana. Además, afecta a nuestra capacidad de toma de decisiones, porque si nos acostumbramos a delegar, determinados procesos cognitivos y emocionales se atrofian o no se desarrollan como debieran. Una manera de descorporeizar es también delegar y dejar nuestras propias narrativas sin memoria:

> La memoria humana es selectiva. En eso se diferencia del banco de datos. Es narrativa, mientras que la memoria digital trabaja añadiendo y acumulando. La narración se basa en seleccionar y enlazar acontecimientos. Procede selectivamente. La vía narrativa es estrecha. A ella sólo se incorporan acontecimientos selectos. La vida narrada o recordada tiene forzosamente huecos. Las plataformas digitales, por el contrario, lo que buscan es precisamente protocolar la vida sin dejar huecos (Han, 2023, p. 44).

El tema es que los adultos de hoy sabemos lo que era la vida sin internet. Aunque este nos distraiga igual o nos relegue capacidades por falta de uso, tenemos la posibilidad de gestionar todo esto de manera diferente a quienes han nacido en este entorno y no han tenido la oportunidad de conocer modos de procesar, visualizar, memorizar, gestionar o planificar que ahora vienen 'dados'. Esta 'delegación de la memoria' junto al incremento de la obtención de la información de forma casi exclusiva desde las redes sociales o las IA, nos está llevando ya a que organismos como la UNESCO se vean en la necesidad de emitir informes como *AI and the Holocaust: rewriting history? The impact of artificial intelligence on understanding the Holocaust* (2024). En él se alerta que la IA generativa está poniendo en riesgo la memoria del Holocausto, porque no sólo facilita que personas malintencionadas puedan difundir desinformación y discursos de odio, sino que también puede crear contenidos falsos, tergiversados o engañosos: se han detectado faltos testimonios, manipulación de documentos históricos, imágenes y audios falsos. También se ha demostrado que los modelos de IA generativa son propensos a 'inventar' sucesos, personajes e incluso acontecimientos históricos cuando carecen de información suficiente o tienen una base errónea. Todo esto, difundido por las redes sociales, hace especialmente vulnerables a los jóvenes frente a cuestiones básicas de ética y derechos humanos. Por eso es importante atender a lo que nos advierte Luri y dejar de pensar que el conocimiento se encuentra en internet y que no hace falta nada más, ni siquiera la mediación de un maestro o maestra, negando las posibilidades relacionales y la realidad que supone que sin conocimientos previos y sin guía para ir asentándolos, lo nuevo se acaba acumulando, pero no reorganiza el

pensamiento, a la manera vigotskiana. Por eso: "La información puede caer de la nube, el conocimiento no; el conocimiento es información procesada por conocimientos previos, rumiada en la memoria de trabajo y retenida en la memoria a largo plazo" (Luri, 2022, p. 37).

En definitiva, la actualización permanente de la actualidad, de narrativas efímeras, nos deja fuera de la historia, sin historicidad, en un continuo presente de consumo e hiperestimulación sensorial que dificulta lo contemplativo, lo reflexivo y lo relacional. De ahí la importancia de poner en valor la memoria, de reivindicar una educación para el encuentro donde los educadores asuman su papel para fomentar la capacidad de gestionar la información a partir de la maraña de datos con la que convivimos y cuya interpretación requiere de una acción educativa que no nos deje sin rumbo y sin capacidad crítica ante las mareas tecnológicas.

3.4. *La paradoja de la privacidad y la prohibición*

La privacidad es un bien también de mercadeo, y que se ha transformado desde esa necesidad de mostrar lo que hacemos en todo momento, siendo esto más prioritario que la experiencia en sí para muchas personas. Y esto mediatizado por una manera superficial de entender las relaciones virtuales, donde los *likes* y solicitudes de amistad se acumulan como mercancía, con un falso criterio de popularidad que llega a afectar a la salud mental. Además, entre la influencia de las opiniones *online*, el amparo del anonimato y los *bots,* se está produciendo un aumento de los discursos de odio y un caldo de cultivo propicio para el ciberacoso y otras cuestiones similares, que provocan trastornos graves en las personas, sobre todo adolescentes y jóvenes, y, cada vez más, niños y niñas. De hecho, muchos jóvenes usan el móvil a todas horas y duermen con él al lado para utilizarlo de madrugada. Mientras, mostramos o cedemos información privada a través de cada *app* que utilizamos, con unas consecuencias que se empiezan a vislumbrar, que enriquecen a algunos y roban el tiempo a una mayoría, desvirtuando la propia idea de ocio.

Todo esto está teniendo una gran influencia en la construcción de nuevas formas de intimidad y *extimidad*, provocando cambios perceptivos sobre lo que es íntimo y, por tanto, también lo que para el otro u otra deviene en forma de posibles vulneraciones de derechos (Vila, 2019). Se trata de un aspecto que requiere un análisis educativo más profundo, donde intimidad y libertad son dos facetas vinculadas que hacen referencia al difícil equilibrio actual entre los ámbitos público y privado (Tello, 2013). En una sociedad donde la intimidad va transformándose en *extimidad* en muchas facetas cotidianas, resulta un factor a tener muy en cuenta en las relaciones educativas.

Además, insistimos en que los movimientos en el mundo digital están regidos por algoritmos. Desde las redes sociales o los buscadores, todo está diseñado sobre criterios mercantilistas y de 'anteojeras' ideológicas (nos llega la información sesgada por los patrones de consumo y de búsquedas que realizamos). Otro tanto

pasa con la IA, que no deja de ser un reflejo de quien la ha programado: el ser humano, adoptando también prejuicios en su toma de decisiones. Las IA actuales, generativas, se basan en el autoaprendizaje profundo o *machine learning*, que requiere una gran cantidad de datos (y recursos energéticos, una dimensión no tan valorada de los costes ecológicos de la hiperconexión) que trascienden sus usos primigenios (por ejemplo, traductores digitales). Una parte importante de los mismos son datos personales y que comprometen la privacidad de muchas personas, y la privacidad es poder (Véliz, 2021). Es un tema que cada vez más ocupa y preocupa a los gobiernos y organizaciones internacionales (la Unión Europea está legislando sobre todo esto de forma pionera y el gobierno español ha desarrollado una Carta de Derechos Digitales, por citar dos ejemplos). La primera reflexión aquí es romper con la visión de inevitabilidad de la tecnología ni de su evolución, ya que en última instancia debe depender del ser humano, que es quien la crea y programa. Si se diseña sin pensar en el bien común y sin criterios éticos, los problemas vienen derivados de esto, no de la tecnología en sí. De ahí la necesidad de que se regule y se limite y de que esto no se tenga que ver como una falta de libertad. Como bien plantearon Reyero y Gil Cantero (2019): la educación que limita es la que la libera. Esto lo decimos también por los debates en torno a la prohibición de los móviles en los centros educativos. En este sentido, hay que distinguir dos cuestiones: que el juicio pedagógico debe ser el principal argumento para tomar ese tipo de decisiones (y no modas o urgencias surgidas a menudo de las redes sociales) y que hay que distinguir siempre entre prohibir y reprimir, igual que entre autoridad y autoritarismo, dos cuestiones básicas para la construcción de relaciones educativas.

Por este motivo podemos decir que hay prohibiciones sanas, razonables y liberadoras que no se deben cuestionar, igual que hay cosas que no se prohíben explícitamente porque se entiende socialmente que no son correctas o atentan contra derechos fundamentales (lo cual no quiere decir que no puedan sancionarse legalmente). Por contra, por ejemplo, la libertad de expresión o la de manifestación se reprimen si se prohíben. Así, Alba Rico (2024) plantea que si nos falta libertad no es porque se hayan prohibido demasiadas cosas, sino porque no se han prohibido todavía las suficientes, poniendo como ejemplo que no está prohibido especular con la vivienda o con la salud.

Ante el uso del móvil y de los dispositivos tecnológicos no se puede mirar hacia otro lado y, aunque pensemos en los efectos negativos que puede tener sobre niños, niñas y jóvenes, tampoco la prohibición tiene que ser la mejor opción, pero sí puede serlo es retrasar su uso, limitarlo igual que hay que limitar el consumo de sustancias nocivas y no se permite su acceso a menores de edad. Un acceso y un límite en este caso que debe tener elementos de juicio pedagógico para la toma de decisiones. Por eso, siguiendo a Sánchez Rojo (2017), consideramos que la protección de la privacidad no puede reducirse sólo a la enseñanza del uso ético de las mismas, sino que debemos educar también en la importancia de saber apagar los aparatos tecnológicos y que esto no se vea como un castigo. Para ello

es fundamental el desarrollo de un ámbito privado propio, de tener su intimidad y de los beneficios de enriquecer su mundo interior, de que no es necesario estar conectados permanentemente para darle sentido a lo que somos y a lo que hacemos.

Pero también hay intentos de ver los beneficios de estos procesos, como por ejemplo para la investigación y su difusión, así como otros que pretenden enfatizar la dimensión relacional de las tecnologías y hablan de la era TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación), planteando maneras de mejorar la interactividad, de pasar a una concepción más activa y participativa en las redes comunicativas y tecnológicas, pasando de consumidores a prosumidores (Gil Quintana, 2023). Se trata de buscar formas de humanizar los procesos que se dan a través de las pantallas, prestando atención a la dimensión relacional de toda experiencia humana, incluyendo las interacciones mediante las tecnologías (Gabelas y Marta, 2020).

En esta línea, hay que apostar por una educación donde la actividad y el conocimiento no dependan de la tecnología (aunque pueda utilizarla si es pedagógicamente pertinente), donde la experiencia con los demás no deba tener mediaciones tecnológicas, donde nuestra privacidad sea de nuevo un valor y no una mercancía y donde se abogue por fomentar relaciones educativas. La empatía, la acogida, la verdadera comunicación, el contacto humano son irreemplazables, y si el docente renuncia o niega su autoridad, la libertad se quiebra, puesto que "la autoridad pedagógica verdaderamente democrática nunca minimiza la libertad del estudiante, y entiende la verdadera disciplina no en el silencio de los silenciados, sino en el alboroto de los inquietos, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta" (Freire, 1997, p. 90).

Utilizar tecnologías digitales en el ámbito pedagógico, con tantos gurús tecnológicos, empresas y multinacionales, con tantos intereses de editoriales, plataformas, etc., parece algo imprescindible (o que se percibe como tal) en la educación actual y una condición (falsa) para hablar de innovación educativa. Además, a través de ese uso proporcionamos ingentes datos a las plataformas y aplicaciones educativas, en otra vulneración de la privacidad que asumimos acríticamente. Esto ha fagocitado o al menos menguado la posibilidad de que se planteen otro tipo de acciones educativas o que se desechen prácticas que son y han sido muy importantes en la historia de la escuela, así como mediatiza y condiciona las posibilidades relacionales en el aula.

Mientras, tenemos una realidad un tanto esquizoide:

- Por un lado, seguimos admirando lo que somos y los logros que podemos realizar (aunque sea con ayuda de la tecnología), como por ejemplo en los deportes, aunque sepamos que hay máquinas capaces de hacer lo mismo mejor y más rápido.
- Por otro lado, nos alejamos cada vez más de lo humano, y de la dimensión antropológica de la educación, cuando vemos el auge de las corrientes transhumanista y posthumanista. En este sentido, nos parecen especialmente interesantes las tres trampas de estos enfoques aplicadas al ámbito pedagógico que desarrolla Gil Cantero (2022). La idea de desarrollo humano se empobrece y

tergiversa si solamente la asumimos como un proyecto de dominio tecnológico y esto lo proyectamos en estrategias de mejoramiento humano profundamente individualistas y generadas sobre todo para evitar esfuerzos, con las correspondientes consecuencias cognitivas y relacionales.

- Y por otro, estamos muy afanados en que la IA genere novelas o haga cuadros, poniendo en tela de juicio los límites del arte. En definitiva, en vez de utilizar la IA para hacer sobre todo tareas mecánicas y liberarnos tiempo para ser creativos, le pedimos que 'lo sea', aunque en realidad sean copias más o menos complejas, o bien que nos muestre permanentemente realidades ficticias o alternativas, que genere imágenes o vídeos utilizados muchas veces para engañar u otras finalidades poco lícitas. Los límites son inciertos, las posibilidades técnicas cada vez más sofisticadas, pero por eso mismo el elemento ético debe estar cada vez más presente, y para ello lo educativo debe ser un referente y cómo gestionemos la dimensión relacional en este entorno definirá también nuestra capacidad de discernimiento y crítica, de autonomía y de creatividad.

Estas aparentes contradicciones en un mundo donde además el 'conocimiento' está a un clic de distancia, igual que los *likes*, nos devuelve la pregunta del para qué aprender el contenido y para qué aprender a relacionarnos educativamente. Se podría decir que una opción es maximizar las posibilidades relacionales de la tecnología, es decir, introducir elementos interactivos y relacionales en el uso de elementos tecnológicos en educación, lo cual puede ser positivo. Y otra opción es cuando desde la tecnología se trabaja lo que ella misma puede limitar: la atención, la memoria, el pensamiento crítico, la problematización del conocimiento, la gestión emocional o la complejidad de las relaciones. Y aún hay otra alternativa más radical y necesaria: educar sin tecnología, buscar momentos de relación para educar sin mediaciones tecnológicas.

4. Conclusión

En nuestra sociedad compleja y tecnificada la educación no puede estar subyugada a los cambios tecnológicos, sino que estos deben acompañar los procesos educativos, procesos cuya base debe estar en el conocimiento pedagógico y los derechos humanos, para a partir de ello posicionarnos ante los distintos desafíos de la tarea educativa.

Biesta (2022) plantea que estar en el mundo de una manera adulta tiene que ver con que las cosas y el mundo no sean como deseamos. En este sentido, la permanente adaptación del mundo a nuestros deseos a través de los algoritmos puede estar dificultando e impidiendo el desarrollo de la madurez desde la experiencia en sí, no desde la preprogramada para que no sea molesta o difícil de gestionar. De ahí que se den paradojas como las planteadas anteriormente y problemas cada vez mayores de gestión emocional o sobre la generación de patrones violentos ante la falta de

recursos contra la frustración o la contrariedad. Esto se encuentra relacionado con un pensamiento cada vez más dicotómico, binario y superficial. Los algoritmos nos devuelven lo que nos gusta, nos ofrecen puntos de vista amables con lo que pensamos. El papel del disenso se pierde, así como el conocimiento de otras maneras de ver la vida: es todo una autorreferencialidad permanente. En este sentido,

> debemos superar una educación dirigida a las recomendaciones de uso de las redes sociales y enfocarnos en una educación que atienda a los procesos afectivos, relacionales, comunicacionales e informacionales; una educación dirigida a la gestión de su exposición en las redes y a la autorregulación, haciéndoles entender que la frontera entre lo *online* y lo *offline* cada vez se vuelve más difusa (Murciano *et al.*, 2022, p. 11).

De esta manera, el fomento de relaciones educativas, tal y como se ha venido desgranando, nos ofrece la posibilidad de ensanchar y diversificar las experiencias, conocimientos y valores. La relación con el otro u otra es hoy más imprescindible que nunca, una relación que requiere formas de presencialidad y tiempo, confianza y autoridad, respeto y libertad. Por eso hay que apostar por una pedagogía que luche contra la inmediatez, que vele por el reposo de las ideas y las emociones, por la empatía que tan difícil es si las pantallas nos insensibilizan. En definitiva, frente al control y monitorización de la realidad por parte de los objetos virtuales (desde la salud y el consumo a la formación o el uso del tiempo libre), hay que abogar por desarrollar relaciones educativas donde seamos y nos reconozcamos mutuamente, que llamen a la corporeidad, porque somos cuerpo y debemos valorarlo, cuidarlo. Esa es una manera de huir de la homogeneización que está detrás del mundo digital. E incluso dentro del mismo hay una necesidad relacional que hay que desarrollar sin excluir la física, ya que el

> ser humano digital necesita del tú para comprobar que está y existe en la red, para reafirmar quién es realmente, para aceptarse como es y entender lo que le pasa, lo que hace y lo que siente. La red no sólo le permite ser escuchado y sentirse acompañado, sino que modifica, desde la posición del grupo, las formas como se es y se está en un grupo (…), pues la tecnología, entendida como cultura, es básicamente social (García del Dujo *et al.*, 2021, pp.15-16).

Desde estos referentes nos gustaría añadir que pedagógicamente resulta fundamental huir de la tiranía del permanente presente (Meirieu, 2018), de lo inmediato como lo único existente, siendo conservadores en lo antropológico (Alba Rico, 2023) y poniendo énfasis, además de en lo ya planteado, en estas tres cuestiones emergentes de los puntos desarrollados en este trabajo, como elementos ineludibles para la reflexión y la acción: conseguir que las relaciones en la esfera física y en la virtual puedan ser consideradas relaciones educativas (Vila, 2019); abordar educativamente cómo las identidades hiperconectadas no deben diluirse en el relativismo moral y cultural, estableciendo elementos para repensar las realidades emergentes desde el cobijo intercultural; y poner en valor lo educativo no como mero apóstrofe

instructivo o formativo subsumido por la tecnología, sino como referente que nos ilumine hacia el futuro.

Finalmente, quisiéramos terminar con una cita escrita directamente en el mundo digital y que enfatiza esa necesidad de filosofía (y de teoría de la educación) para alimentar desde ella las relaciones educativas. Las escribió José Saramago (2010) y se subieron a su blog justo en la fecha de su fallecimiento:

> Creo que en la sociedad actual nos falta filosofía. Filosofía como espacio, lugar, método de reflexión, que puede no tener un objetivo concreto, como la ciencia, que avanza para satisfacer objetivos. Nos falta reflexión, pensar, necesitamos el trabajo de pensar, y me parece que, sin ideas, no vamos a ninguna parte.

Referencias bibliográficas

Alba Rico, S. (2023). *De la moral terrestre entre las nubes*. Pepitas de Calabaza.

Alba Rico, S. (2024). ¿Prohibir o reprimir? *Diario Público*, 6/7/2024. https://blogs.publico.es/dominiopublico/63469/prohibir-o-reprimir/

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad*. Gedisa.

Bernal, A., Sanz, R., y Vila, E. S. (2023). *Cartografías pedagógicas de la participación en redes sociales: promover el desarrollo personal y la convivencia*. XLI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: *Educación, encuentros y desencuentros*, 12-15 de noviembre, Baeza.

Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.

Cebollero-Salinas, A., Bautista-Alcaine, P., Íñiguez-Berrozpe, T., y Elboj-Saso, C. (2022). ¿Te importaría prestarme atención? El Phubbing en la adolescencia como reto educativo en la convivencia digital y presencial. *Revista Complutense de Educación*, *33*(4), 601-610. https://doi.org/10.5209/rced.76360

Couso, M. (2024). *Cerebro y pantallas*. Destino.

Esteve, J. M. (1979). Aportaciones de los estudios sobre el lenguaje educativo a la investigación pedagógica. *Revista Española de Pedagogía, 37*(144). https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol37/iss144/6

Esteve, J. M. (2009). La urdimbre de la relación educativa. En J. Hernández, *et al*. (Coords.), *La escuela hoy: la teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento* (183-189). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: how the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.

Gabelas, J. A. y Marta, C. (2020). *La era TRIC: Factor R-elacional y Educomunicación*. Ediciones Egregius.

Garcés, M. (2017). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Galaxia Gutenberg.

García del Dujo, A., Vliegue, J., Muñoz-Rodríguez, J. M., y Martín-Lucas, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, dese la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33(2),* 5-26. https://doi.org/10.14201/teri.25432

Gil Cantero, F. (2011). Educación con teoría: Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *23*(1), 19-43. https://doi.org/10.14201/8575

Gil Cantero, F. (2022). La Pedagogía ante el desfase prometeico del transhumanismo. *Revista de Educación*, *396*, 11–33. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-528

Gil Quintana, J. (2023). *Educación y comunicación en una Sociedad Posdigital.* Octaedro.

Han, B. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.

Hernández, N. (2016). Busca en tu memoria, ¿qué es la amnesia digital? *Personal Computer & Internet*, *161*, 22-25.

Luri, G. (2022). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.

Masschelein, J. (2024). Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas. Notas para una lección. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, *36*(1), 13–30. https://doi.org/10.14201/teri.31700

Meirieu, Ph. (2018). *Pedagogía: necesidad de resistir*. Popular.

Murciano Hueso, A., Gutiérrez Pérez, B. M., Martín Lucas, J., y Huete, A. (2022). Juventud onlife. Estudio sobre el perfil de uso y comportamiento de los jóvenes a través de las pantallas. *Relieve*, *28*(2). https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.26158

Pattier, D. y Reyero, D. (2022). Aportaciones desde la teoría de la educación a la investigación de las relaciones entre cognición y tecnología digital. *Educación XX1, 25*(2), 223-241. https://doi.org/105944/educxx1.31950

Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, *77*(273), 213-227. https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01

Sánchez Rojo, A. (2017). Educación, privacidad y redes sociales: una reflexión arendtiana. *Foro de Educación*, *15*(23), 7-24. http://doi.org/10.14516/fde.434

Sánchez Rojo, A. S. (2019). Pedagogía de la atención para el siglo XXI: más allá de una perspectiva psicológica. *Revista Española de Pedagogía, 77*(274). https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-02

Sánchez-Rojo, A., Alonso Sainz, T., y Martín-Lucas, J. (2024). La pedagogía ante el desafío digital: nuevas materialidades. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *36*(2), 25-42. https://doi.org/10.14201/teri.31752

Saramago, J. (18 de junio de 2010). Pensar, pensar. *Otros Cuadernos de Saramago*. https://cuaderno.josesaramago.org/68618.html

Suárez, C., Gutiérrez. P., y Ayuso, D. (2024). Pedagogía digital. Revisión sistemática del concepto. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *36*(2), 157-178. https://doi.org/10.14201/teri.31721

Tello, L. (2013). Intimidad y "extimidad" en las redes sociales. Las demarcaciones éticas de Facebook. *Comunicar*, *21*(4), 205-213. https://doi.org/10.3916/C41-2013-20

UNESCO (2024). *AI and the Holocaust: rewriting history? The impact of artificial intelligence on understanding the Holocaust.* UNESCO. https://doi.org/10.54675/ZHJC6844

Véliz, C. (2021). *Privacidad es poder. Datos, vigilancia y libertad*. Debate.

Vila, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *31*(2), 177-196. https://doi.org/10.14201/teri.20271