



PENSAR LA POLÍTICA EDUCATIVA

El estado de la cuestión: J. M. VALLE, M. REYES CASTRO.

Reflexión y crítica: F. LÓPEZ RUPÉREZ, J. MARTÍNEZ BONAFÉ.

Ágora: R. GONZÁLEZ-MARTÍN, L. SERRANO GREGORIO.

Didáctica: E. UGENA PANADERO, C. GOZALO MARTÍNEZ.

Informaciones.

Diálogo Filosófico

**Revista cuatrimestral de reflexión, crítica e información
filosóficas editada por Diálogo Filosófico®.**

Diálogo Filosófico articula su contenido en artículos solicitados en torno a un tema o problema filosófico de actualidad en las secciones «Estado de la cuestión» y «Reflexión y crítica». Además, publica siempre artículos no solicitados en la sección «Ágora» (filosofía en general) y ocasionalmente en la sección «Didáctica» (relacionada con la enseñanza de la filosofía y la filosofía de la educación). Privilegia los de contenido no meramente histórico y expositivo, sino que reflexionan de manera original sobre los problemas reales o dialogan creativamente con los pensadores y las corrientes filosóficas presentes y pasadas. Dichos artículos pasan por un proceso de evaluación ciega por pares. Asimismo, acepta el envío de reseñas que recojan una confrontación crítica con libros de reciente publicación.

Director: Antonio Jesús María Sánchez Orantos (Universidad Pontificia Comillas).

COMITÉ DE DIRECCIÓN

Juan Jesús Gutierrez Carrasco (Universidad Pontificia Comillas. ESCUNI Centro Universitario de Educación), Alberto Lavín Fernández (IE University), Mario Ramos Vera (Universidad Pontificia Comillas).

COMITÉ CIENTÍFICO

Vittorio Possenti (Università degli Studi di Venezia), Erwin Schadel (Otto-Friedrich Universität Bamberg), Mauricio Beuchot (Universidad Nacional Autónoma de México), Adela Cortina (Universidad de Valencia), Jean Grondin (University of Montreal), Charles Taylor (McGill University), João J. Vila-Chã (Universidade Católica Portuguesa), Miguel García-Baró (Universidad Pontificia Comillas), Peter Colosi (The Council for Research in Values and Philosophy).

CONSEJO DE REDACCIÓN

José Luis Caballero Bono (Universidad Pontificia de Salamanca), Ildefonso Murillo (Universidad Pontificia de Salamanca), José M.^a Vegas Mollá (Seminario Diocesano de San Petersburgo), Ignacio Verdú (Universidad Pontificia Comillas), Jesús Conill (Universidad de Valencia), Camino Cañón Loyes (Universidad Pontificia Comillas), Félix García Moriyón (Universidad Autónoma de Madrid), Juan Antonio Nicolás (Universidad de Granada), Juan J. García Norro (Universidad Complutense de Madrid), Agustín Domingo Moratalla (Universidad de Valencia), Leonardo Rodríguez Duplá (Universidad Complutense de Madrid), Isabel Beltrá Villaseñor (Universidad Francisco de Vitoria), Alicia Villar Ezcurra (Universidad Pontificia Comillas), Pilar Domínguez (Universidad Autónoma de Madrid), Clara Fernández Díaz Rincón (Colegio Fray Luis de León. Madrid), Félix González Romero (IES Nicolás Copérnico. Madrid).

Administración:

M.^a Jesús Ferrero

Dirección y Administración DIÁLOGO FILOSÓFICO
Corredera, 1 - Apartado de Correos 121 - 28770 COLMENAR VIEJO (Madrid)
Teléfono: 610 70 74 73
Información Electrónica: dialfilo@hotmail.com
www.dialogofilosofico.com

Esta revista está indexada en LATINDEX, RESH, CARHUS+,
ISOC, DICE, MIAR, FRANCIS, PASCAL, CIRC, DULCINEA,
The Philosopher's Index, International Philosophical Bibliography,
International Directory of Philosophy.

Edita:

DIÁLOGO FILOSÓFICO / PUBLICACIONES CLARETIANAS

PRECIOS SUSCRIPCIÓN EN PAPEL (2025)

Número suelto: 16 euros (IVA incluido)

Suscripción anual: España: 34 euros (IVA incluido)
/ Extranjero: 42 euros (correo normal)

EN PORTADA: imagen sin título tomada de internet.

I.S.S.N.: 0213-1196 / Depósito Legal: M.259-1985

Ágora

Que la filosofía no llegue tarde a la educación digital: desarrollo de las políticas educativas, necesidad y posibilidades

Philosophy must not lag behind in digital education: development of educational policies, needs, and possibilities

**Rosario González-Martín
Lydia Serrano Gregorio**

«No es tanto ver lo que no ha visto nadie, como pensar lo que no se ha pensado suficientemente y que todo el mundo ve»

Daniel Innerarity

Resumen

La irrupción de lo digital ha producido cambios insospechados y no menores. Nuestra intención es repensar, revisar y sintetizar lo que se transforma con especial interés en lo que está quedando desatendido en el espacio educativo. Consecuentemente propondremos políticas, sencillas de implementar, para que se traten con el debido detenimiento, partiendo de las acciones que ya están implementadas. Fundamentalmente atenderemos a las cuestiones en clave filosófica. Para ello, en un primer momento, destacaremos la singularidad del momento en que vivimos, a modo de introducción (1).

Posteriormente expondremos ordenadamente los avances que ha habido en políticas educativas, fundamentalmente en los últimos 35 años, en el ámbito español, en lo que se refiere a la inclusión de lo digital (2). Seguidamente subrayaremos aquello que consideramos todavía sin atender suficientemente desde las políticas educativas en lo que hace referencia a la irrupción de lo digital, su repercusión en el desarrollo personal y la configuración de la convivencia en sociedad (3). Como conclusión, expondremos recomendaciones (4) que consideramos de especial relevancia para que se atiendan adecuadamente estos retos que se nos presentan desde una perspectiva filosófica.

Abstract

The emergence of digital technology has brought about unexpected and significant changes. Our intention is to rethink, review, and synthesize what is changing, with a special focus on what is being neglected in the educational sphere. Consequently, we will propose policies that are easy to implement so that they can be dealt with in due detail, based on the actions that are already in place. We will primarily address the issues from a philosophical perspective. To do so, we will first highlight the uniqueness of the moment we are living in, by way of introduction

(1). We will then systematically outline the advances that have been made in educational policies, primarily in the last 35 years in Spain, with regard to the inclusion of digital technology (2). Next, we will highlight what we consider to be still insufficiently addressed by educational policies with regard to the emergence of digital technology, its impact on personal development, and the configuration of coexistence in society (3). In conclusion, we will present recommendations (4) that we consider to be of particular relevance in order to adequately address these challenges from a philosophical perspective.

Palabras clave: TIC's y educación, TIC,s y políticas educativas, TIC's y ética, TIC's y convivencia escolar, TIC's y filosofía educativa.

Keywords: ICT and Education, ICT and Educational Policies, ICT and Ethics, ICT and School Coexistence, ICT and Educational Philosophy.

1. Introducción: un momento privilegiado

Vivimos un momento privilegiado, éste tiene que ver con la velocidad del cambio que se está produciendo. Somos muchos los que aún podemos pensar y decir sobre los cambios que produce la irrupción de lo digital en la condición humana. Hemos tenido una infancia y una adolescencia, una construcción de nuestra identidad, sin lo digital y a la vez somos testigos del cambio que está aconteciendo de manera privilegiada.

Anteriores revoluciones no han tenido la agilidad como para advertir con tanta claridad el cambio, pero sí han tenido más tiempo para comprenderlo, elaborarlo y responder a las necesidades que de él se derivaban. En este caso las necesidades emergentes se nos acumulan y nos empujan a esta urgencia del comprender y el responder. La educación muchas veces llega tarde a sí misma, y las políticas educativas incluso se retrasan aún más. Por ello creemos que es necesario estar en una continua atención a la complejidad de lo que ocurre y sus derivadas educativas.

Que la filosofía no llegue tarde a la educación digital:
desarrollo de las políticas educativas, necesidad y posibilidades

Como humanidad hemos vivido cambios fascinantes: la irrupción de un nuevo mundo –con la interacción de mundos inexplorados–, la revolución de la imprenta –con su repercusión en la difusión–, la aparición de la industria –con la transformación del mundo que lleva consigo– y la aparición de la velocidad sobrevenida a principios del siglo XX, cambiando profundamente el espacio-tiempo vivido. Estas revoluciones han cambiado nuestro mundo, nuestro día a día.

Las claves de la revolución a la que estamos asistiendo tienen que ver con la irrupción de una novedad indiscutible, no sólo de posibilidad de transformación, como se da en la revolución industrial; no sólo la multiplicación exponencial de la difusión que se da con la imprenta, y no sólo de la irrupción de la velocidad que cambia el tiempo y el espacio. La aparición-creación-construcción de un nuevo mundo –el digital– modifica el mundo actual. Este nuevo mundo no sólo aparece aparte, sino que aparece entremundándose, siendo a la vez difusión, irrupción de un nuevo mundo, transformación y velocidad. Se podría decir que es la articulación de las tres últimas revoluciones concentradas junto la irrupción de un nuevo mundo. La aceleración del cambio es vertiginosa.

Somos testigos de excepción para dejar escrito qué ha sido el ser humano sin lo digital y cómo acontece la transformación. No creemos atrevido decir que seremos los testigos reales del cambio y la desaparición de una forma de ser humanos.

La educación contiene el legado de la humanidad encarnado en una sociedad concreta a la vez que permite la novedad que ofrecen las nuevas generaciones en interacción con ese legado. Somos origen y novedad. Ser y posibilidad. A la vez, la educación es promesa de un mundo más humano, o todavía humano, intento de mantener la humanidad y apertura a nuevas posibilidades. Se nos hace indispensable por esto, pensar lo que hay que mantener-conservar-custodiar –sin romanticismos– y aquello que surge-aparece como novedad y a lo que hay que atender. Comprender, en definitiva, cómo afecta al ser humano, en su condición y en su desarrollo, la irrupción de lo digital para conocer qué reclaman a la educación estos nuevos rasgos de las sociedades digitales.

La extensión del texto y sus objetivos imposibilitan la profundidad que requerirían todos los temas abordados, por lo que intentaremos al menos ofrecer claridad. El texto se ordena atendiendo en un primer momento a la revisión de la evolución de las políticas educativas, en el contexto español, en los últimos 35 años. Posteriormente exponaremos los cambios que ha conllevado la irrupción de lo digital

en la condición humana y en su desarrollo que todavía quedan por ser atendidos en su complejidad en el sistema educativo. Finalmente señalaremos las recomendaciones que consideramos relevantes y factibles para poder responder, desde las Políticas Educativas, a estas necesidades o vacíos. No abordaremos los cambios que se aventuran, sino los que ya están aquí y no se atienden suficientemente.

2. Políticas educativas ante la irrupción de lo digital

Para ofrecer vías de atención adecuadas al fenómeno es necesario partir del estudio de la evolución de la legislación educativa al respecto para no caer en redundancias. Para ello identificaremos las diferentes etapas en el abordaje de lo digital fundamentalmente en lo que afecta al sistema educativo. Así encontramos cuatro grandes tendencias que se pueden identificar en cuatro etapas. En un primer momento se toma conciencia de la aceleración en los cambios procedimentales con el aumento de la presencia tecnológica en todos los niveles. Una segunda etapa se centra en el uso de lo digital. En una tercera etapa se reconocen los riesgos y se desarrolla la prevención en el uso de las tecnologías. Por último, en una cuarta etapa, se plantean elementos más profundos de la transformación digital y se implementan estrategias de amplia promoción de lo digital.

2.1. Primera Etapa: toma de conciencia del potencial tecnológico en la educación

Ya en 1990 la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) preveía en su preámbulo: «la vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. La educación y la formación adquirirá una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente, trascenderán el período vital al que hasta ahora han estado circunscritas se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral. La educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo».

Así ya anticipaba la eclosión futura de la educación permanente y continua, los títulos no oficiales o las actuales microcredenciales. Ante un mundo cambiante, la actualización formativa es continua.

Que la filosofía no llegue tarde a la educación digital:
desarrollo de las políticas educativas, necesidad y posibilidades

También se podía entre leer la necesidad emergente de la formación en tecnología y medios digitales, como el surgimiento de la educación en línea, sin importar el cuándo y el dónde se reciba gracias al acceso a internet (Barahona, 2023). De esta forma, la educación trasciende las etapas educativas definidas en el sistema educativo, y el lugar en el que se está. Espacio y tiempo, en su sentido más amplio, se flexibilizan en lo que respecta a la educación y la formación.

2.2. Segunda Etapa: introducción de las TIC como herramienta

En este momento, aparece la necesidad de la formación o alfabetización digital, como una especificación de la alfabetización informacional, dirigida hacia la aplicación de las tecnologías y no solo a su conocimiento (Gozálvez et al., 2025) y las etapas educativas se entienden como la principal guía para determinar las necesidades educativas en materia de digitalización de la sociedad. Así, la LOCE, Ley Orgánica de Calidad Educativa, de 2002, reconoce la transformación social, derivada de los cambios tecnológicos, su contribución al conocimiento y al acceso a la información, convirtiéndose estos en motor del desarrollo económico y social. De ahí la relevancia en la adquisición de destrezas de uso, de comunicación, de resolución de problemas y de aprovechamiento adecuado de las que, en este momento se consideraban nuevas tecnologías. Igualmente, poco más tarde, con La Ley Orgánica de Educación de 2006, se da un paso más, reclamando la necesidad de educar en una nueva sociedad del conocimiento ante el acelerado progreso científico-tecnológico y su impacto en el desarrollo social. Para ello se hace referencia a organismos internacionales, como la Unión Europea y la Unesco, así como al compromiso con el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y se introduce expresamente la competencia Tratamiento de la Información y Competencia Digital.

2.3. De la prevención digital a la definición de un marco competencial

Posteriormente, en 2013, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) propone la revisión del espacio educativo desde las TIC, promoviendo un cambio metodológico en la enseñanza diri-

gido a la mejora de la calidad educativa, el aprendizaje a lo largo de la vida y la formación del profesorado. Además, es la primera ley que da cuenta de la necesidad de diseñar un modelo de digitalización centrado en un sistema nacional y sostenible económicamente.

Introducimos en este momento el desarrollo que se gesta en la Unión Europea y que es decisivo en los cambios que se darán en nuestro contexto y que afecta a las dos leyes educativas, la que estaba en vigor cuando surge –LOMCE– y la que se impulsa cuando está aconteciendo el cambio –LOMLOE–.

En este sentido es especialmente destacable, a comienzos del 2018, la difusión por parte de la Comisión Europea del Plan de Acción de Educación Digital (Digital Education Action Plan). Con él se define el contexto de las acciones del Área Única Educativa 2025 con tres prioridades que impulsan once acciones para el fomento del uso de la tecnología en la educación y el desarrollo de la competencia digital. Estas prioridades son un mejor uso de la tecnología digital aplicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollar competencias y habilidades digitales para la transformación digital y mejorar los sistemas educativos a través del análisis de datos y procesos de predicción.

Este plan se concretará en el Marco Competencial Europeo del 2018 (en vigor la LOMCE) y su revisión en 2022 (en vigor la LOMLOE), con las correspondientes transposiciones en el ámbito español promoviendo una cultura digital en los centros.

A partir de 2021, la necesidad de disponer de soporte documental y normativo para la educación digital es apremiante y la UE intensifica su labor planteando una nueva estrategia en torno a la Educación Digital: el Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. El Plan surge para apoyar una adaptación sostenible y eficaz de los sistemas de educación y formación de los Estados miembros de la Unión Europea a la era digital. Se plantea como una estrategia a largo plazo para la educación digital, capaz de alcanzar los objetivos de calidad, inclusividad y accesibilidad. Dispone de más información respecto a lo ocurrido en el decenio anterior y tiene en cuenta la experiencia vivida en la pandemia.

En España, este marco europeo se adaptó a la realidad educativa, destacando el desarrollo de la competencia digital docente. Partiendo de diversos informes se presenta un Marco Común de Competencia Digital Docente realizado por el INTEF (2018), adaptando el Marco Europeo de Competencia Digital para el ciudadano (DigComp) y el marco europeo de competencia digital para educadores (DigCompE-

du). Las áreas de trabajo son 1) la información y alfabetización informacional; 2) comunicación y colaboración; 3) creación de contenido digital; 4) seguridad; 5) resolución de problemas.

Otro de los aspectos característicos, además de la fuerte influencia europea, tiene que ver con la puesta en marcha de atención a los proyectos locales, propios de los centros, en materia de digitalización. Según Sosa Díaz y Valverde Berrocoso (2017) la aplicación de micro-políticas propias de los centros escolares, los denominados Proyectos de Educación Digital Escolar (PED), determinan el funcionamiento de la macropolítica de la educación. Repensar y definir tanto la visión como la misión, objetivos, expectativas, metas, contenidos o acciones para implementar las TIC en cada centro escolar, además de las especificaciones técnicas y de infraestructura existentes y futuras del centro, con elementos tanto estratégicos como operativos, favorece que los agentes de cada centro escolar se impliquen en esta transformación digital. Sin embargo, la falta de tiempo de los docentes y de los equipos directivos y la ausencia de apoyo gubernamental y previsión son los principales inconvenientes para poner en marcha estos PED (Sosa Díaz y Valverde Berrocoso, 2017). Una ley sin dotación presupuestaria suficiente o incluso sin dotación en absoluto, se convierte en sobrecarga que fragiliza los sistemas y genera resistencia en su implantación con la insuficiente adhesión de los agentes intervinientes.

Por otra parte, hay que tener en cuenta la Orden ECD/65/201527 que describe las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, con revisión del texto del 6 de abril del 2022 ya con la LOMLOE en vigor. En su artículo 2, entre las competencias clave del sistema educativo español, recoge la competencia digital (artículo 2.c), y la describe en el apartado 3 de su Anexo I como *aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad*. Al final de su Anexo 3, incide en la necesidad de conocer bien los dispositivos digitales, sus posibilidades y limitaciones en el desarrollo personal, así como saber dónde buscar ayuda para la resolución de problemas teóricos y técnicos, haciendo hincapié en el acceso digital (Barahona, 2023). Una vez derogada la Orden ECD/65/201527 de 2015 tras la aplicación de la LOMLOE (2020) se crean nuevas órdenes que regulan los contenidos y las competencias de las diferentes eta-

pas educativas con matices más propios de una nueva etapa: la etapa de promoción digital como cambio profundo en el ser.

2.4. Cuarta Etapa: de la promoción digital a la comprensión de los cambios profundos

Es la LOMLOE, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta ley es la que introduce con más claridad el cambio que suponen las TIC sobre la comprensión de la realidad, el compromiso y la participación en ella a través de nuevas formas de construir la propia personalidad, aprender a lo largo de la vida y convivir democráticamente. Hace un llamamiento a una reflexión ética, haciendo énfasis en la brecha digital de género, la relación entre tecnologías, personas, consumo y medioambiente o el desarrollo tanto en la competencia digital del alumnado como en la competencia digital docente acorde con las competencias europeas, anteriormente mencionadas. Igualmente, hace hincapié en que el desarrollo de la competencia digital no supone solamente el dominio de los diferentes dispositivos y aplicaciones, si no que el mundo digital es un nuevo hábitat en el que la infancia y la juventud viven cada vez más: en él aprenden, se relacionan, consumen, disfrutan de su tiempo libre.

Previo a esta etapa, y junto a la irrupción del marco de competencia digital del 2018 es importante destacar la aprobación de la Ley Orgánica de Protección de Datos y Garantía de los Derechos Digitales (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, LOPD-GDD). Esta ley, con suficiente peso para influir en las leyes educativas, reconoce y garantiza el derecho a la educación digital en su artículo 38. También reconoce, entre otros, derechos digitales como el derecho a la intimidad digital o la protección de los menores en internet. Así, habla de una sociedad digital donde el aprendizaje de un consumo responsable y de un uso crítico y seguro de los medios digitales debe servir para promover el respeto a la dignidad humana, la justicia social, la sostenibilidad medioambiental, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente con el respeto y la garantía de la intimidad personal y familiar y la protección de datos personales. Así mismo, la ley promueve la formación del profesorado para la transmisión de los valores anteriormente citados.

Por otro lado, es en la LOMLOE donde los centros educativos se convierten en responsables de la estrategia digital del centro para ga-

Que la filosofía no llegue tarde a la educación digital:
desarrollo de las políticas educativas, necesidad y posibilidades

rantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital. Para ello, se actualiza, como señalamos anteriormente, el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente, en 2022. Es destacable la inclusión de nuevas competencias como la protección de datos personales y de la privacidad, promoción de la seguridad, del bienestar digital y de la protección de los derechos de autor a través de estrategias de gestión y compartición de contenidos digitales. También se integran aspectos de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, en este sentido. El triple papel que adquiere el docente como usuario, como facilitador del aprendizaje y como profesional del ámbito educativo orientará los aspectos que guíen los desempeños docentes como base para orientar las necesidades de formación del profesorado (Torres-Hernández, 2023). Para ello se han desarrollado en las comunidades autónomas marcos de evaluación y acreditación de la competencia digital docente (Subdirección General de Programas de Innovación y Formación del Profesorado, 2023).

En esta etapa se matiza mucho más la trascendencia de lo digital en la educación, siendo relevante una mirada más profunda sobre los diferentes niveles educativos.

2.4.1. Educación infantil: una atención temprana de la educación digital

Sin apenas evolución legislativa, en materia de educación digital en casi 20 años para educación infantil, desde la LOCE (2002) hasta la LOMLOE (2020) se propone fomentar experiencias de iniciación temprana en las TIC. El Real Decreto 95/2022 establece que se inicia, en esta etapa, el proceso de alfabetización digital que conlleva, como competencia específica del primer ciclo de Educación Infantil programar secuencias de acciones o instrucciones para la resolución de tareas analógicas y digitales, desarrollando habilidades básicas de pensamiento computacional. En segundo ciclo de infantil ya se pretende interactuar con distintos recursos digitales, interpretar los mensajes transmitidos mediante representaciones o manifestaciones artísticas digitales, reconociendo la intencionalidad del emisor y mostrando una actitud curiosa, responsable y creativa, a la vez que saludable.

2.4.2. Educación primaria: desarrollando los elementos básicos de la convivencia digital

En el caso de la educación primaria se propone avanzar en una reflexión ética sobre el uso y funcionamiento de las TIC (LOMLOE, 2020). A través del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria se alude a la competencia digital en múltiples sentidos. En primer lugar, al finalizar la educación primaria: se debe tener capacidad de analizar de manera crítica las oportunidades culturales en la era digital, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva. La competencia digital en primaria implica promover los mismos aspectos que en la educación infantil, pero aplicados al aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad. Incluye la alfabetización en información y uso de datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.

Entre los saberes básicos de esta etapa destacan los relacionados con el fomento de la salud emocional y social en el ámbito digital. Aspectos como la influencia de las tecnologías digitales en la higiene del sueño, la prevención y consecuencias de las adicciones, la gestión saludable del ocio y del tiempo libre, el contacto con la naturaleza o las estrategias para el fomento de relaciones sociales saludables y la promoción de los cuidados de las personas entran en juego. Igualmente, se consideran objetivos pedagógicos la expresión y comunicación de manera creativa de ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el propio cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.

Así, se da forma en la educación primaria a la construcción adecuada del concepto de sí en relación con los demás y la naturaleza, organizando y generando, de forma segura y crítica, información analógica y digital acerca de los rasgos relativos a la identidad, diferencia y dignidad de las personas.

Por otra parte, la Orden hace referencia al impacto de la tecnología en el lenguaje y saber del siglo XXI. Propone que es imprescindible la expresión lingüística en diferentes soportes y for-

Que la filosofía no llegue tarde a la educación digital:
desarrollo de las políticas educativas, necesidad y posibilidades

matos invitando a dar el paso hacia lo hipertextual y multimodal. La LOMLOE inicia la reflexión sobre los aspectos elementales de la propiedad intelectual, el respeto a la privacidad o la responsabilidad en la transmisión de bulos en educación primaria. Para ello se desarrollan competencias específicas como contrastar la información, citar y recrear los contenidos, compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo o adoptar hábitos de uso crítico en la gestión de la información.

2.4.3. Educación Secundaria

Del mismo modo, en educación secundaria, la adquisición de destrezas relacionadas con las TIC para su empleo en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el análisis e intercambio de información se precisa con la LOMLOE, incluyendo el sentido crítico y la ética, al igual que en la educación infantil y primaria. Además, se amplía la asignatura obligatoria de Tecnología a Tecnología y Digitalización, y oferta una asignatura optativa en cuarto para el desarrollo específico de la competencia digital. Esta asignatura, Digitalización, da respuesta a la necesidad de adaptación a la forma en que la sociedad actual se informa, se relaciona y produce conocimiento. Reconoce como motor de desarrollo el consumo responsable, el logro de una vida saludable, el compromiso ante situaciones de inequidad y exclusión, la resolución pacífica de los conflictos en entornos virtuales, el aprovechamiento crítico, ético y responsable de la cultura digital, la aceptación y manejo de la incertidumbre, la valoración de la diversidad personal y cultural, el compromiso ciudadano en el ámbito local y global y la confianza en el conocimiento. Esta materia de digitalización promueve una visión integral de los problemas, el desarrollo de una ciudadanía digital crítica, y la consecución de una efectiva igualdad entre hombres y mujeres, construyendo una identidad digital adecuada.

En educación secundaria con el RD 217/2022, las competencias digitales se promoverán a partir del desarrollo de un proyecto científico. Este constará de estrategias para la búsqueda de información, la colaboración y la comunicación de procesos, resultados o ideas científicas.

2.4.4. Educación no obligatoria

En la formación profesional y el bachillerato se fomenta con la LOMLOE la adquisición de competencias digitales para la gestión de la carrera, la innovación, el emprendimiento y afrontar la versatilidad tecnológica, independientemente del área de especialización de la formación. En lo que hace referencia a la formación universitaria, con la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) se produce un cierto vacío ya que cada estudio tiene que incorporar a voluntad lo que considere a este respecto como competencia transversal. Sí se ha promovido desde las universidades, como acción coordinada y no obligatoria, la propuesta de formación digital para el estudiantado. En algunas comunidades se han realizado proyectos de microcredenciales en lo que se ha denominado la Mochila Digital, con un énfasis en el uso, entrenamiento y destreza fundamentalmente orientado a mejorar la empleabilidad de los universitarios, desatendiendo, al menos explícitamente, las competencias cívicas. Las universidades están haciendo una reflexión profunda en estos tres últimos años sobre la modificación de la enseñanza y de la evaluación a partir del acceso masivo a la IAg. Algunas universidades ya han formado a un quinto de su profesorado en herramientas de IAg y exponen sus principios rectores, actualizándolos continuamente, como es el caso de la Universidad Complutense de Madrid. En estos principios rectores se destaca que no es realista prohibir su utilización ni aconsejable. Que no es posible confiar en herramientas que lo detecten. La clave pedagógica y ética es comprender cómo la IAg puede ayudar al desarrollo y adquisición de competencias. También se destaca que las IAg en su mayoría han sido entrenadas con material no libre de derechos por lo que la autoría es por lo menos compleja y tampoco fiable. Finalmente destaca la relevancia y necesidad del papel del profesorado para un adecuado acompañamiento del alumnado en el progreso de la adquisición de conocimientos, competencias y madurez ética y profesional.

3. Presencias y ausencias: la condición humana digitalizada y el desarrollo de las políticas educativas desde una revisión antropológica

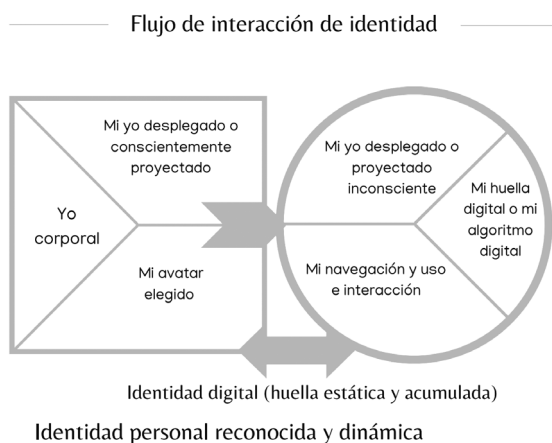
Lo que deriva del breve análisis de la legislación educativa son implicaciones de la transformación digital relacionadas con cuestiones educativas como el acceso a la información y a la cultura, la creación

de un nuevo espacio-tiempo educativo, un cambio en las nociones de productividad y eficiencia, así como nuevas formas de relacionarnos con uno mismo y con los demás. Efectivamente el avance en las políticas educativas, contemplando estas implicaciones, es claro. No obstante, creemos conveniente matizar y advertir a cerca de ciertos temas, presentes en el debate filosófico, pero todavía no abordados por las políticas educativas, bien por olvidarse de ellos o bien por tratarse de modo generalista. A continuación, se presentan y argumentan, tratando de dar luz a ciertas reflexiones filosóficas.

3.1. La (in)corporación del mundo digital: nuevos tiempos y espacios

El mundo digital y la irrupción de nuevos tiempos y espacios virtuales están transformando la interacción social y la percepción humana de un modo del que no teníamos precedentes (O'Connor & Benta, 2022). El dominio de estos elementos digitales en un mundo analógico y viceversa, es fundamental para el desarrollo de una persona y para la co-creación participativa y consciente de un mundo, (el denominado *worldbuilding*) sin precedentes y con limitaciones cada vez más difíciles de imaginar (Williams & Salzer, 2024). El desarrollo del propio yo, de la identidad es uno de los temas más afectados en el momento actual por la irrupción de lo digital. El yo aparece en este mundo nuevo, el digital, sin corporalidad. Este hecho no parece tratado todavía en las políticas educativas, aquello que con Merleau Ponty podríamos llamar incorporación en su sentido más fuerte. La transformación de la corporalidad, mirada, gesto, posición, el modo de estar en el mundo y de percibir con la incorporación de lo digital se ha transformado. La reflexión sobre la incorporación reclama discernir la necesidad o no de la misma. Cada vez hay más extensiones de la corporalidad que afectan, al menos, a la percepción y no las pensamos suficientemente. La reflexión filosófica como decíamos llega tarde a la educación y sus políticas.

En lo que hace referencia al Yo podríamos decir que aparece, en este nuevo entremundo, mi identidad-digital, que consta al menos de mi identidad proyectada y/o desplegada conscientemente; mi avatar en el espacio digital que tiene una serie de rasgos característicos, que dicen de mí, aunque no sea mi yo desplegado, y finalmente, mi huella o mi algoritmo digitales que también incluye la huella de mi navegación o interacción (gráfico1- elaboración propia).



Este proceso de construcción de la identidad digital requiere considerar:

- el yo desplegado o proyectado es *demasiado yo* para que no me afecte lo que le pase (likes, cancelación, haters...) incrementando mi espacio de vulnerabilidad;

- me exige un nivel de producción de mí mismo, de exposición, que supone una sobrecarga que conduce, en muchas ocasiones, a un aumento de la fragilidad;

- el yo desplegado o proyectado, tiende a exponer su lado amable-ideal generando una disociación respecto del propio yo vivido corporalmente, en su interioridad y exterioridad, lo que en muchos casos incrementa la fragilidad;

- el yo desplegado y el yo producido, junto al avatar escogido, la navegación y el uso, dejan una huella estática y acumulada que se estimula y reclama de forma continuada, generando una sobre demanda, lo que exacerba esos rasgos (Véliz, 2021). Esta demanda y sobreestimulación está fundada en dos realidades:

- la realidad que me reclaman mis contactos (cercanos, lejanos, conocidos, desconocidos, amables, mezquinos, halagadores, insultantes...), que no me dejan indiferente y que pueden hacerse presentes en cualquier momento y, por otro lado,

- la realidad que me reclama, desde lo que podemos llamar mi yo algorítmico, mi huella, el rastro del que ni yo mismo soy consciente que dejo, y con el que me identifican los millones de agentes que operan en lo oscuro-profundo de la red,

Que la filosofía no llegue tarde a la educación digital:
desarrollo de las políticas educativas, necesidad y posibilidades

- esta realidad puede convertirse en una definición acumulada y estática de mí en la que quedo atrapado, en una cárcel invisible que conocen operadores distintos sin yo saberlo;

- los mecanismos de reclamo están fundados en tipos de estimulación y reacciones que activan estilos relacionales superficiales basados en patrones de gratificación, narcisistas o egoísta y burbujas digitales que dejan fuera de los espacios de alteridad, incluso si no se trata de salir conscientemente de ellos.

- por otro lado, distraen del mundo de la vida –corporal– y en muchos casos favorecen la distracción respecto de los dramas de la vida;

- se nos presentan sin embargo dramas o tragedias en las que se puede participar y sentirse emotivamente implicados, pero respondiendo sin ninguna efectividad, calmando la angustia propia de la inacción ante la tragedia del otro.

Lo que se hace evidente es que esta complejidad del desenvolvimiento del yo en este nuevo mundo digital y en esta realidad entremundada de lo analógico con lo digital no está suficientemente pensada ni trabajada en la educación y parece que sólo se aborda superficialmente. Ciertamente los derechos digitales responden parcialmente a esta complejidad, pero aun así un derecho no se ejerce si no soy consciente de él cuando es el momento de ejercerlo o si los usos básicos del desplegarse en lo cotidiano requieren que renuncie a ellos. Por ejemplo, para visualizar determinadas páginas sin coste, tengo que autorizar con facilidad más de 160 cookies, que algunas llaman legítimas. Centrándonos en las consideraciones, habría que atender a nuevos aspectos.

En lo que más específicamente corresponde a la filosofía, la comprensión del despliegue del yo, tanto en lo que afecta a ese yo desplegado o proyectado, a mi avatar o a mi huella digital, no parece que esté claramente tratado ni en la formación de maestros ni en la formación del profesorado de secundaria. Al menos aparece en lo que podemos llamar el derecho a la intimidad, pero lo que estamos poniendo sobre la mesa va mucha más allá del derecho a la intimidad. La intimidad resulta inalcanzable en un entorno de permanente secuestro de la atención. La atención sobre reclamada y sobre estimulada supone el riesgo de la adicción y, a su vez, la posibilidad efectiva y continuada huida del drama de la vida con el consiguiente aumento de la fragilidad del yo.

3.2. Mediaciones continuadas y ocultas

Igual que hemos hecho referencia a la incorporación podemos hablar de las continuas mediaciones cada vez más extendidas, desde la pantalla que elige el foco desde donde se comprende el mundo, hasta las más complejas, más profundas y más oscuras. En particular, resulta fundamental comprender el papel del marketing y de las tecnologías comunicativas en la esfera pública que están dirigidas a dar formato a la conciencia de masas y manipular el comportamiento (Shipunova et al., 2019). Cuanto más se habite el mundo digital, más expuesto se está también a estas influencias interesadas, haciéndonos más vulnerables, en este sentido. Mediaciones colectivas o no, interesadas o no, manipuladoras o no, en todo caso mediaciones sin la adecuada explicabilidad manifiesta, sin la consecuente responsabilidad por parte de quien ha proporcionado la tecnología mediadora. Las consecuencias de esta mediación continuada, omnipresente, sin intencionalidad, o con ella, ponen de manifiesto la necesidad de ser consciente, al menos en parte, de esta continua mediación en este nuevo entremundo, si se nos permite el neologismo. Esta exposición es otra de las consecuencias digitales que la educación no debe menospreciar.

3.3. Burbujas sin alteridad y la ética del espectador, la afectación del mundo cívico

Este entremundo retoma debates clásicos desde un nuevo paradigma. Se plantea el cómo los medios digitales reconfiguran las conexiones entre la esfera pública y privada (Bratrud & Waltrip, 2024), explorando la distinción entre persona y personaje y la distinción utilizada en la antropología contemporánea entre individual y dividual, que hemos explicado en el gráfico 1 como la interrelación acumulada del yo proyectado, desplegado, consciente o inconscientemente, y el uso y la navegación que generan esa huella digital. Es especialmente necesario en este sentido valorar lo que supone la aparición de lo que llamamos Burbujas digitales, que en definitiva son burbujas sin alteridad y que fomentan la ética del espectador.

La afectación de lo digital a la vivencia de la experiencia de la alteridad es relevante al menos en dos sentidos: el primer sentido supone la aparición de una alteridad sin cuerpo, sin rostro, sin resistencia

física, una alteridad manejable y una alteridad que podemos expulsar de nuestra vida o lastimar impunemente. En un segundo sentido, la presencia de la alteridad sin cuerpo, como advertíamos, produce la respuesta ética o cívica sin cuerpo, tiene la ventaja de poder hacerse presente en la distancia y a la vez la desventaja de potenciar lo que llamamos la ética del espectador. De esta forma, nos convertimos en sujetos políticos del ciberespacio, reclamando derechos como ciudadanos digitales, a la par que promoviendo el compromiso como sujetos activos en este entramado digital (Gorgoni, 2023).

Este hecho debe ser considerado por las políticas educativas con mayor profundidad en un contexto en el que la ciudad, cada vez más se ve influenciada por un gobierno tecnológico – desde el control del tráfico a través de la programación de los semáforos hasta otros aspectos más comprometidos tales como la participación ciudadana en el gobierno social y los procesos políticos (Brunn, 2024). Otra cuestión relacionada consiste en el papel de las tecnologías en el diseño de las ciudades inteligentes (*smartcities*) y la intervención o no del Estado en este masivo control, protección y posible seguimiento de datos. Por ello, resulta fundamental el análisis crítico entre digitalidad y espacialidad. La forma de comportarnos en el espacio digital condiciona nuestra ciudadanía digital, repercutiendo en nuestra forma de vivir el mundo analógico. No sería extraño que se incrementaran las relaciones de abuso, la disposición del *otro digital* facilita eliminar determinadas resistencias del otro corporal presente. El otro se convierte en una representación manejable, manipulable. Este estilo de relación traspasa lo digital asomándose a la realidad física violentándola más brutalmente.

Es clave tomar conciencia de la necesidad de que lo expuesto sea pensado específicamente para el espacio educativo y entender cómo ha de ser abordado.

3.4. Realidad, simulación, ficción y fantasía

Si el pensar el yo, su despliegue, corporalidad y participación, nos reclama una intervención en lo educativo a raíz de la irrupción de lo digital, no es menor la necesaria reflexión sobre la realidad, la ficción, la fantasía, la imaginación, la simulación o la representación. Especialmente se hace relevante si pensamos las posibilidades de la realidad aumentada, la realidad virtual, o las imágenes o vídeos fakes.

La filosofía para niños, que apareció con ese nombre de mano de Lipman (1974) en los años sesenta del siglo XX, se hace necesaria. Ya no es simplemente una mera didáctica de la filosofía o un comenzar a filosofar. Se nos hace imprescindible ayudar al niño y al maestro a trasladar la comprensión de una realidad cada vez más compleja y que incide en él de una manera nueva desde que aparece en el mundo. El patrimonio digital (Herman, 2025) nos ha dotado de apps, plataformas sociales, juegos, inteligencia artificial con chatbots, algoritmos de recomendación de contenido, electrónica autónoma, o realidad aumentada, entre otros. Todo ello introduce una serie de debates filosóficos en cuanto a sus prácticas, intervenciones y políticas para su gestión, comercialización, educación, activismos y regulaciones que, a pesar de su relevancia, no tienen aún presencia suficiente en las discusiones de los libros blancos de educación.

Este patrimonio digital favorece la ficción elaborada por los medios digitales influyendo en las culturas locales de la vista, el oído, el olfato, el gusto y modificando la realidad vivida (Malhotra et al., 2023). Existen pocas dudas acerca del catalizador cultural que supone la tecnología al establecer un intercambio cultural global sin precedentes en la comunicación y presentación de ideas para la innovación y adaptación (Alsaleh, 2024).

En este sentido, la ciencia ficción diseñada con los medios virtuales permite generar una narrativa e imaginar posibles realidades y futuros que no solo articulen nuevos prototipos de formas de vivir, sino que también pueden generar un método para re-imaginar un futuro mundo mejor, reflexionar sobre él y pensar críticamente la dirección que debemos tomar (Szollosy, 2024). Lo inteligible y lo tangible se alternan, entrelazándose y complicándose mutuamente generación tras generación (Lèvy, 2025). Generamos ese relato de nosotros mismos como personas, como sociedad y como humanidad. Para afrontar este intercambio, esta propuesta de nuevo entremundo es necesario el análisis previo diferencial entre realidad, imaginación, fantasía, simulación y posibilidad, dado los riesgos que pueden entrañarse, como en la emotivización del relato.

3.5. Relato, eco y transformación

Por todo ello conviene destacar como el relato ficcionado, manipulado, emotivizado y aumentado por su eco, puede afectar a la realidad. Esto es ya una experiencia cotidiana. Ciertamente estamos acostumbra-

dos a preguntarnos cada mañana si esta noticia o este dato será fake o no. Por supuesto, esta reflexión ya está en nuestra práctica educativa pero la gravedad de su alcance hace necesaria una comprensión más profunda que sólo la filosofía puede darnos. En qué sentido un relato o ficción nos ayuda a comprender la realidad y en qué sentido nos aleja y desvincula de ella y de la gravedad de las consecuencias de los actos propios y ajenos no es cuestión filosófica menor. Lo mismo ocurre en la interacción y construcción de esos relatos sociales, utópicos o distópicos. Este ser humano que de alguna manera se hace así mismo, como avanzaba Pico della Mirándola, tiene que ser consciente de cuánto la realidad virtual multiplica estas posibilidades.

3.6. Emotivización y reducción del lenguaje, pérdida de la escritura

Otro de los temas claves no suficientemente abordados es lo que afecta al lenguaje, a los dialectos y referencias simbólicas generacionales, el acortamiento de los textos, la reducción de las palabras, la emotivización del texto escrito (González-Martín et al., 2021). El texto escrito toma el lugar conversación coloquial, cuando normalmente esta era hablada, perdiendo la riqueza del ponerse a escribir de forma no coloquial: la reducción drástica de la lectura de textos ricos a nivel lingüístico, junto a los lectores artificiales, nos asoman al riesgo de la reducción violenta sobre la comprensión de la realidad. Es irrenunciable afianzar la escritura y la lectura profundas, la escucha de la argumentación compleja, y todo lo que afecta al pensamiento crítico en su complejidad y profundidad. Por supuesto se hace también necesario el desarrollo de la capacidad de la lectura y comprensión del lenguaje de la imagen para que pase de la inconsciencia a la intuición y de la intuición a la comprensión explícita y profunda del mensaje. Sin ella parte del mundo representado se convertirá en mensaje inconsciente. Es ineludible educar en el lenguaje audiovisual, en los códigos tecnológicos y en nueva forma de entender la información contenida en los espacios digitales (Aretio, 2019).

3.7. Tiempo y narración

Finalmente, también relativo al texto y al yo, es necesario destacar la importancia de la narración como forma de comprensión del significado y del sentido, unida a la atención del presente como forma

de repensar y resignificar el pasado y orientar el futuro. Si la vida se convierte en distracción, sin tiempo a solas, sin tiempo con uno mismo, sin tiempo hacia el futuro, el sentimiento de vacío no conseguirá encontrar las respuestas que busca, incrementando la angustia y sus adicciones derivadas. Va quedando una especie de soledad que se encierra en la repetición. El tiempo vivido parece ser arrastrado a la vez por la impulsividad y la procrastinación: los reclamos continuos nos evaden de la tarea y del pensar la vida.

Es también importante considerar cómo las tecnologías nos acomodan y transforman derivando en una incapacidad de imaginarnos a nosotros mismos sin ellas (O'Connor y Benta, 2022) e incluso, más dramáticamente, la incapacidad de imaginarnos a nosotros mismos secuestrados en un presente continuo sin trascendencia. A su vez, vivimos una constante inquietud ante la esperanza de poder «dar más de nosotros» gracias a las tecnologías o sentirnos incapaces ante la gran capacidad de la técnica. Esto suscita una inconformidad con patrones tradicionales que es necesario moderar, desde la educación, para poder habitar de manera más humana en este entremundo. Repensar el «poder más» junto al «para qué más» con el «cuánto más o cuánto menos» es una tarea que tenemos que afrontar como sociedad. Generar un posicionamiento ante todos estos cambios como sociedad tiene que ver con pensarlos, con pensarlos juntos como humanidad, con pensarlos desde la educación con nuevas generaciones. Todo esto no es posible sin una opinión pública formada en herramientas conceptuales propias de la filosofía.

Una vez descritos los puntos que hemos considerado más actuales, necesarios y urgentes y, en su mayor parte, desatendidos pasaremos a elaborar unas propuestas y/o recomendaciones que entendemos no son excesivamente complejas de implementar.

4. Recomendaciones y propuestas para la política educativa en clave filosófica

Lo que se nos hace evidente es que la educación en alfabetización y competencia digital ha ido avanzando en un cierto sentido adecuadamente: del uso de herramientas al pensamiento crítico; del optimismo a la conciencia de los riesgos y los derechos; de un uso ocasional a una implementación integral; de una aportación pedagógica complementaria a una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Parece que la filosofía, sin embargo, llega tarde a la educación y a las políticas educativas. Al menos llega tarde en tres

sentidos: por la aceleración de los procesos, porque supone repensar una realidad que ya está ahí y esto conlleva tiempo, y por las resistencias pragmáticas de la educación y sus políticas a la incorporación de lo filosófico.

Ahora bien, todo lo que está ocurriendo reclama que la filosofía se haga presente. Una filosofía para niños que comprenda la urgencia de pensar las transformaciones que nos están aconteciendo en lo que hace referencia a la identidad, al yo, a la realidad, a lo ético lo cívico, lo democrático... Pocas veces es reclamada con tanta urgencia la colaboración entre el pensar desde la filosofía la realidad que acontece para que nuestro mundo, nuestra humanidad, no se escape de nuestras manos.

4.1. Pequeñas recetas para grandes problemas

Nuestra propuesta parte de la importante y simple inclusión de la comprensión del pensamiento filosófico desde la infancia; igual que la didáctica de las matemáticas estudia cómo ir explicando los conceptos matemáticos para que sean aprehendidos desde la infancia, así los conceptos especialmente reclamados filosóficamente en este momento de transformación de la humanidad tienen que hacerse enseñanza. Esto implica fundamentalmente a la formación en los grados de magisterio en infantil y primaria, además de la formación del profesorado de secundaria. En esta última etapa ya tiene espacio la filosofía, otra cosa será qué temas prioriza en su enseñanza.

En cuanto al curriculum escolar, en las etapas de educación obligatoria, resulta especialmente interesante el contenido de la asignatura optativa de Digitalización de cuarto de la ESO. Resulta interesante que esta pasara a ser obligatoria con una adaptación: que el último trimestre se aplique a la rama de conocimiento elegida por el alumnado. Esto permitiría promover una sociedad con una visión más compleja y profunda de la realidad de la digitalización desde las diferentes áreas de conocimiento.

En lo referente al derecho, la ética y la cultura cívica digital a nuestro parecer requieren una presencia más concreta en el curriculum. La complejidad de las democracias actuales y de la participación cívica y los riesgos de manipulación efectiva, reclaman la urgencia de un espacio donde se comprendan más profundamente las bases de la democracia. En lo que se refiere al derecho al menos hay que destacar que no es posible facilitar o rechazar un tipo de

acceso a datos cuando evolutivamente es incomprensible entender lo que se está cediendo. Es fundamental una formación en derecho mucho más clara y consistente de lo que actualmente contiene el curriculum de la Educación Obligatoria. Lo era antes y ahora lo es aún más evidente.

Por otro lado, la experiencia de alteridad ha de concretarse en acciones efectivas, que impliquen el cuerpo y el espacio físico tanto como el espacio virtual y la reflexión sobre la globalización de manera consciente en el alumnado. En definitiva, prácticas pedagógicas con implicación de proximidad y de conciencia global se nos hacen imprescindibles. La convivencia corporal con el otro se hace urgente, se convierte en una necesidad de humanidad y democracia.

Los programas de digitalización de centro tienen que atender no sólo al uso de herramientas y gestión sino, con coherencia y consistencia, a un estilo, etiqueta y conducta de comunicación. Su establecimiento en un Reglamento de Régimen Interno del Centro puede ayudar a gestar en la sociedad las bases de una cultura de comunicación e interacción basada en el buen trato, la responsabilidad comunicativa y el compromiso cívico. Moverse en el mundo digital adecuadamente y con decoro es esencial.

Ante la fragilización de la argumentación, del discurso, el uso del lenguaje en su profundidad y complejidad se hace más urgente. El cultivo de la escritura compleja, cuidada y elaborada argumentativamente es fundamental, más allá de la escritura conversacional que hasta hace poco no era tan relevante como hoy día.

A la vez es necesaria la profundidad de la narración para un adecuado despliegue de la identidad. Si la atención, en tanto que forma de estar y vivir el presente, es secuestrada continuamente, no hay tiempos para pensarse en la comprensión del pasado desde el presente hacia un futuro posible y esperanzador.

Presencias y ausencias en lo digital tienen que poder alternarse suficientemente sin que las ausencias nos hagan irrelevantes. La vivencia de la corporalidad en su relación directa y no mediada con el mundo aporta elementos que consideramos necesario conservar para una vivencia saludable de la humanidad: caminar y pasear, levantar la mirada al horizonte, recorrer sintiendo la medida del yo respecto al mundo, el encuentro con alteridad insospechada... son experiencias fundamentales. Aquellas palabras de Le Breton en *El elogio del caminar* (2017) que nos ayudan a comprender como el caminar nos devuelve la medida de nuestra relación con el mundo. En cierto modo nos vuelve a dar carne y tierra.

Que la filosofía no llegue tarde a la educación digital:
desarrollo de las políticas educativas, necesidad y posibilidades

Finalmente, no podemos olvidar la responsabilidad de la universidad y de las etapas de educación postobligatoria para comprender y sopesar un presente y un futuro digitalizado. Tanto en lo que hace referencia a la incorporación de lo digital en su sentido fuerte, al despliegue de las profesiones en el mundo digital, como en las diversas brechas digitales y, al menos, la responsabilidad sobre la información. La universidad tiene que responsabilizarse de ser un referente plural para la verificación de noticias, datos o información con un compromiso de transparencia de intereses. A la vez, debe exigir la explicabilidad de los sistemas de toma de decisión o de interacción digital. Promover los valores éticos y cívicos y no solo los relacionados con el mundo laboral y la productividad son cuestiones necesarias de abordar en estas etapas educativas secundarias.

Los viejos debates de la filosofía sobre la realidad, la percepción y demás tienen que ser capaces de hacerse operativos y comprensibles con la suficiente sencillez como para que aprendamos a manejarnos en este mundo complejo y no se empiece a responder a la simulación como se responde a la realidad, o a la realidad como se responde a la ficción. Se trata de asistir con la filosofía a una nueva respuesta que interconecte las diferentes dimensiones de esta realidad entremundada. Preguntas cómo ¿qué es real? ¿cómo conozco lo que es real y lo simulado o ficcionado? ¿cómo se me aparece esa realidad? ¿cómo debo actuar en esa realidad que percibo? ¿cómo se representa incluso transforma esa realidad a través del lenguaje los símbolos o las creencias? ¿lo humano y lo inhumano?

En el fondo de todo lo planteado nos encontramos con la respuesta más radical del fomento adecuado de las dos virtudes que considera Weil fundamentales: la atención y la humildad. Como mencionábamos al principio, citando a Innerarity, con este artículo no pretendemos ver lo que no ha visto nadie, sino más bien pensar –y proponer– lo que no se ha pensado suficientemente y que todo el mundo ve.

Referencias Bibliográficas

ALSALEH, A.: «The impact of technological advancement on culture and society», en *Scientific Reports* 14-1 (2024), p. 32140.

ARETIO, L.G.: «Necesidad de una educación digital en un mundo digital», en *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 22-2 (2019), pp. 9-22.

BARAHONA, V. C.: «La regulación del derecho a la educación digital», en *Cadernos de derecho actual* 21 (2023), pp. 303-325.

BRATRUD, T. / WALTORP, K.: «Introduction: Digital Sociality across Public and Private Spheres», en *Anthropological Journal of European Cultures* 33-2 (2024), pp. 1-24.

BRUUN, M.H.: «Algorithmic Governance, Public Participation and Trust: Citizen-State Relations in a Smart City Project», en *Social Anthropology/Anthropologie sociale* 32-4 (2024), pp. 13-30.

COMISIÓN EUROPEA: *Plan de acción de educación digital 2021-2027: Adaptar la educación y la formación a la era digital*. 2020. <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/digital-education/action-plan>

GONZÁLEZ MARTÍN, M.R. / JOVER, G. / TORREGO, A.: «Casa, escuela y ciudad: el cultivo del lenguaje en un mundo digital», en *Revista Española de Pedagogía* 79-278 (2021), pp. 145-159. DOI: 10.22550/REP79-1-2021-03

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE PROGRAMAS DE INNOVACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: *Guía de evaluación de la competencia digital docente* (D. Cervera, coord.). Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dgbilinguismoycalidad.educa.madrid.org/docs/nube/D47_Guia_de_evaluacion_de_la_cdd_2023_2024_1699889287.pdf

GORGONI, G.: «Being digital citizens by claiming rights on the cyberspace. A ricoeurian reading», en *Ragion pratica* 2 (2023), pp. 507-524.

GOZÁLVEZ, V. / RUBIO, V. / GONZÁLEZ-MARTÍN, M.R. (en prensa): «Del pensamiento crítico al pensamiento crítico digital en M.R. González-Martín», en JOVER, G. / SERRANO, L. (eds.): *Educación, redes sociales y pensamiento crítico*. Síntesis.

HERMAN, A. M. (ed.): *Mobile Heritage: Practices, Interventions, Politics*. Taylor & Francis, 2025.

LE BRETON, D.: *Elogio del caminar* (R. Figueras, trad.). Siruela, 2017.

LÉVY, P.: Symbolism, «Digital Culture and Artificial Intelligence», en *RED. Revista de Educación a Distancia* 25 (2025), p. 81.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188- 45220. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Que la filosofía no llegue tarde a la educación digital:
desarrollo de las políticas educativas, necesidad y posibilidades

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

LIPMAN, M.: *Harry Stottlemeier's discovery*. Philosophy for Children Press, 1974.

MALHOTRA, S. / RIZVI, Z. / SINGH, S.A. (eds.): *Globalization and Sense-making Practices: Phenomenologies of the Global, Local and Global*. Taylor & Francis, 2023.

MERLEAU-PONTY, M.: «Las ciencias del hombre y la fenomenología», en *Revista Humanidades* 2-3 (1961).

O'CONNOR, P. / BENÇA, M.I.: *Technologisation of the Social*. Routledge, 2022.

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986- 7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>

REAL DECRETO 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 2 de marzo de 2022, pp. 25381-25435. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>

REAL DECRETO 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 76, de 30 de marzo de 2022, pp. 37342-37416. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>

REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 28, de 2 de febrero de 2022, pp. 13207-13255. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>

SHIPUNOVA, O. / EVSEEVA, L. / POZDEEVA, E. / EVSEEV, V.V. / ZHABENKO, I.: «Social and educational environment modeling in future vision: infosphere tools», en *E3S Web of Conferences* 110 (2019), p. 02011. EDP Sciences.

SOSA DÍAZ, M.J. / VALVERDE BERROCOSO, J.: «Las macro-políticas educativas y el Proyecto de Educación Digital para la integración de las tecnologías desde la visión del profesorado», en *RED: Revista de educación a distancia* 53 (2017), pp. 1-28.

SZOLLOSY, M.: «Instrumentalising the imagination: science fiction prototyping as posthumanist methodology», en *Medical Humanities* 50-4 (2024), pp. 717-719.

TORRES-HERNÁNDEZ, N.: «Análisis de marcos de competencia digital docente para la formación inicial de profesorado en seguridad digital», en *Revista de Estilos de aprendizaje* 16-31 (2023), pp. 56-68.

VÉLIZ, C.: *Privacidad es poder: datos, vigilancia y libertad en la era digital*. Debate, 2021.

WILLIAMS, D. / SALZER, H.: *From Physical Sensation to Digital Presentation: Exploring Interdisciplinary Worldbuilding. In Dance, Performance and Visual Art: Intersections with Material Culture*. Springer Nature Switzerland, 2024, pp. 147-169.

Recibido el 18 de junio 2025

Aprobado 5 de septiembre 2025

Rosario González-Martín

Profesora Titular de Filosofía de la Educación - UCM

Coordinadora del Plan de Formación Integral del PDI - Universidad Complutense de Madrid

Directora de la Cátedra Extraordinaria Pro+Tejer - UCM

Lydia Serrano Gregorio

lydserra@ucm.es

Miembro del Grupo de Investigación de Cultura Cívica y Políticas Educativas de la Universidad Complutense de Madrid.

Condiciones generales de colaboración

I) DIÁLOGO FILOSÓFICO solicita los artículos de las secciones *El estado de la cuestión* y *Reflexión y crítica*. Las condiciones de presentación de los mismos son las siguientes:

1. **Extensión y características de *El estado de la cuestión*:** Entre 20 y 25 hojas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio. Deberá ser un artículo de investigación que presente de manera panorámica y objetiva un problema, con amplia información de corrientes y posturas diversas, así como de bibliografía, pero sin que prevalezca la posición subjetiva del autor. Las normas tipográficas, de citas y presentación son las mismas que las indicadas en la sección II.
2. **Extensión y características de *Reflexión y crítica*:** Un máximo de 15 hojas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio. Deberá ser un artículo de posicionamiento personal en discusión con alguno de los temas tocados en *El estado de la cuestión*, donde aparezca la subjetividad del autor. Las normas tipográficas, de citas y presentación son las mismas que las indicadas en la sección II.

II) DIÁLOGO FILOSÓFICO acepta trabajos inéditos en las secciones *Ágora* y *Didáctica*, así como en las subsecciones *Acontecimientos* y *Crítica de libros*. La publicación de dichos trabajos está exclusivamente sujeta a decisión del Consejo de Redacción de la revista, que en el caso de los artículos procederá por un sistema de evaluación ciega según el juicio de dos evaluadores externos, y de un tercero si hay desacuerdo. El período de embargo es de 12 meses. Tratándose de artículos para *Ágora* o *Didáctica* tendrán preferencia aquellos cuyo contenido no sea meramente histórico y expositivo, sino que reflexionen de manera original sobre los problemas reales o dialoguen creativamente con los pensadores y las corrientes filosóficas presentes y pasadas.

DIÁLOGO FILOSÓFICO establece las siguientes normas de entrega de los originales:

1. **Extensión máxima:** 15 hojas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio.
2. **Caracteres:** latinos en presentación normal. La letra negrita se usará sólo para el título del artículo y el nombre del autor, nunca en el cuerpo del texto.
3. **Resúmenes:** uno en español y otro en inglés con extensión máxima de 100 palabras cada uno. Se acompañarán de cinco palabras clave en el trabajo. En español e inglés, Título en inglés.
4. **Citas literales:** se abrirán y cerrarán con comillas de ángulo (◀ ▶). Si dentro de la cita hay otra citación se usarán comillas voladas (”). Para una citación dentro de esta última se emplearán comillas simples (‘’).
5. **Guiónes largos y paréntesis:** el guión largo (–) tiene un empleo similar al del paréntesis. Deberá haber uno de apertura y otro de cierre y, en ambos casos, irá pegado –y no separado– a la palabra que le sigue o precede. Si una parte de un texto entre paréntesis debe ponerse a su vez entre paréntesis se usarán corchetes ([]).
6. **Referencias y citas bibliográficas a pie de página.** Diálogo filosófico permite dos modos de citación MLA y APA.

• **APA 7:**

– Remite al lector a la bibliografía final. Las citas deben ir entre paréntesis con el nombre del autor, año de publicación y la página o páginas correspondientes. Ejemplo:

- (Koselleck, 1995, p.335) o (Koselleck, 1995, pp.335-337).

– La bibliografía se citará por orden alfabético, teniendo en cuenta el apellido del autor, que siempre aparecerá en versalita.

• **MLA:**

– Remiten al lector a una nota a pie de página que contiene toda la información de la fuente. Ejemplo:

- DESCARTES, René: *Las pasiones del alma*. Tecnos, Madrid, 1997, p. 20.

– Si se presenta bibliografía al final del artículo, se citarán las fuentes conforme al modelo señalado. Ejemplo:

- DESCARTES, René: *Las pasiones del alma*. Tecnos, Madrid, 1987.

7. **Bibliografía:** si el artículo incluye una bibliografía al final, se citarán las fuentes conforme a los criterios tipográficos y ortográficos expresados en el apartado 6.

8. **Consignación de originales:** es imprescindible enviar una copia en papel a la redacción DIÁLOGO FILOSÓFICO, Apdo. 121, 28770 Colmenar Viejo (Madrid). También es necesaria una versión electrónica del trabajo, en formato word o rtf, enviada en disquete o por vía e-mail. En ambas formas de presentación deberán constar dirección postal, teléfono y correo electrónico institucional del autor. Las normas editoriales en uso imponen también que al final del artículo se haga constar la institución para la que el autor trabaja.

9. **Relación posterior con la revista:** DIÁLOGO FILOSÓFICO dará acuse de recibo de los trabajos no solicitados. Tratándose de un artículo, más adelante se comunicará al autor el fallo del Consejo de Redacción acerca de su publicación. En caso de ser aceptado, el Consejo de Redacción no se compromete a notificar al autor en qué número de la revista será publicado.

10. **Obligaciones y derechos:** el autor de un trabajo destinado a DIÁLOGO FILOSÓFICO se obliga a no enviarlo a ninguna otra publicación. Si se detecta su aparición en otro medio se procederá inmediatamente a su exclusión del proceso de selección o publicación. A su vez, el autor de un trabajo publicado en DIÁLOGO FILOSÓFICO recibirá 20 separatas del mismo y un ejemplar del número en el que figura.

11. **Críticas de libros:** Deben hacerse constar los datos bibliográficos completos del volumen recensionado, incluyendo el número de páginas y sin notas a pie de página. Se privilegiarán las críticas de libros sobre las revisiones laudatorias. Se estimará adecuado un máximo de entre tres y cuatro páginas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio y con las condiciones tipográficas señaladas en los puntos 4 y 5.

12. **Noticias relativas a congresos:** DIÁLOGO FILOSÓFICO agradece el envío de información acerca de congresos de filosofía y, eventualmente, pequeñas crónicas firmadas para la subsección *Acontecimientos*. En las crónicas se estimará adecuado un máximo de entre tres y cuatro páginas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio y con las condiciones tipográficas señaladas en los puntos 4 y 5.

