

QUÉDATE EN CASA Y ENGÁNCHATE A LA INTERNET las tecnologías de la información y la enseñanza en línea

Jovino Pizzi ¹Universidad Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Brasil²

jovino.piz@gmail.com

Resumen

La utilización de Internet para la enseñanza ha sido uno de los temas más discutidos por los docentes, padres y alumnos. Con la pandemia, el debate ha ganado las redes. Por un lado, sigue persistiendo el rechazo al uso de las plataformas online para la enseñanza. Otra tendencia supone un modelo híbrido. La tercera posición sostiene que se trata de una gran oportunidad para nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación recoge manifestaciones de docentes en tiempos de confinamiento. En las dos últimas semanas de marzo, se ha reunido distintas experiencias de docentes de España, Chile y Brasil. Ellas son fundamentadas con argumentos que sostienen cada una de las tres alternativas. De este modo, se desea contribuir para una discusión sólida, en tiempos que las tecnologías de la información modifican los procesos de interconexión y, por ende, se transforman en herramientas para facilitar la enseñanza en línea.

Palavras chave: Tecnologías. Enseñanza en línea. Reinventar la educación.

FIQUE EM CASA E CONECTE-SE À INTERNET tecnologia da informação e ensino online

Resumo

O uso da Internet para a educação tem sido um dos temas mais discutidos pelos docentes, pais e alunos. Com a pandemia, o debate proliferou pelas redes. Por um lado, persiste a recusa no uso das plataformas online para a educação. Outra tendência defende um modelo híbrido. A terceira atitude afirma que se trata de uma grande oportunidade para novos processos de ensino e aprendizagem. A pesquisa recolhe manifestações de docentes durante o período de confinamento. Nas duas últimas semanas de março, a pesquisa reuniu distintas experiências de docentes da Espanha, Chile e do Brasil. Elas são fundamentadas com argumentos que sustentam cada uma das três alternativas. Deste modo, deseja-se contribuir para uma sólida discussão, em tempos nos quais a tecnologias da informação modificam os processos de interconexão entre as pessoas e, em decorrência, se transformam em ferramentas para facilitar o ensino em rede.

Palavras-chave: Tecnologias. Ensino em rede. Reinventar a educação.

STAY HOME AND GET HOOKED ON THE INTERNET Information technology and online teaching

Abstract

The use of the Internet for teaching has been one of the most discussed topics by teachers, parents and students. With the pandemic, the debate has won the networks. On the one hand, the rejection of the use of online platforms for teaching continues to persist. Another trend advocates a hybrid model. The third position maintains that it is a great opportunity for new teaching and learning processes. The research collects manifestations of teachers during the confinement period. In the last two weeks of March, the research brought together different experiences of teachers from Spain, Chile and Brazil. They are substantiated with arguments that support each of the three alternatives. In this way, we want to contribute to a solid discussion, in times when information technologies modify the processes of interconnection between people and, as a matter of fact, the tools to facilitate networked education.

Keywords: Technologies. Online Teaching. Reinvent the Education.

¹ Profesor de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel, Brasil), dónde actúa en el post-grado en Educación y en el *Observatorio Global de Patologías Sociales* de la UFPel. Es también Profesor visitante sénior en la Universidad Jaume I (UJI, España).

² Texto vinculado al Proyecto Institucional de la Universidad Federal de Pelotas, Ministerio de Educación de Brasil con número 38420422053/CAPES-PRINT782483P.



Esta obra está licenciada sob uma licença

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

P2P & INOVAÇÃO, Rio de Janeiro, v. 7, Ed. Especial, p. 121-140, set. 2020/fev. 2021.

1 INTRODUÇÃO

La discusión tiene como foco la utilización de las plataformas de Internet durante el confinamiento a causa de la pandemia. El tema debate la cuestión de la enseñanza, destacando algunas narrativas relacionadas al uso de Internet para *estar en línea*. Por una parte, se ha detectado fuertes rechazos a cualquier posibilidad y, por otra, la insistencia volcada a “facilitar” esa modalidad a través de redes *online*. Aunque el foco se centre en el menester docente y sus quehaceres, los aportes subrayan dos argumentos a favor de la utilización de las plataformas *online en y para* la enseñanza. Los resultados se atienen a la cuestión de “facilitar” el trabajo en línea y, además, la necesidad de repensar una con-vivencia sin desigualdades profundas.

El texto empieza con el menester docente, principalmente ante la constatación de “más trabajo” (2). El segundo aspecto se acerca a la telemática y en los instrumentos para *estar en línea* (3). El tercer punto discute los argumentos en contra la alternativa de *estar en línea*, lo podría designar un pacto de mediocridad entre docentes (4). El “estar todos en línea” ha sido un testimonio clave para señalar un nuevo comportamiento de los alumnos cuando las clases han cambiado de modalidad (5). El último punto trata de mostrar que el “facilitar” exige una responsabilidad compartida entre todos los actores para, entonces, utilizar la Internet no sólo para la enseñanza, sino también desde compromisos para palear las desigualdades (6).

122

2 EL MENESTER DOCENTE Y LA CARGA DE “MÁS TRABAJO”

Los virus son “agentes” que atacan cuando tienen oportunidad, pero pueden mantenerse inertes durante años o siglos. No es la primera vez que tenemos conocimiento de una pandemia, pues las hubo en muchas ocasiones. Sin embargo, vivirla cambia radicalmente la noción de normalidad de la vida y las formas de intersecciones entre las gentes. Frente a los nuevos desafíos, nuestro aporte se centra en el incremento de la modalidad de la enseñanza en línea. El análisis tiene presente el trabajo *en línea*, y sus implicaciones en el menester docente y sus quehaceres.

La pandemia impone exigencias que modifican sustancialmente las interacciones entre sujetos. La docencia ha tenido, a partir del confinamiento, una singular atención. Uno de los aspectos claves trata de la motivación para enseñar. Para entender los aspectos dispares del menester docente en tiempos de colapso, la afirmación de Norbert Bilbeny subraya dos aspectos relativamente controvertidos:

a los que nos gusta enseñar, no nos cansamos de hacerlo, aunque enseñemos más o menos lo mismo. Porque nos interesa lo que explicamos y nos interesa que al estudiante le interese también. Y si ambas cosas no son insatisfactorias para ambas partes, la motivación por enseñar es entonces doble (2018, p. 285).

La índole motivacional por enseñar contrasta radicalmente con lo que ha dicho un compañero por ocasión de su jubilación. Ya sin ilusión, había llegado al final de la carrera con un sentimiento de frustración sin precedentes. Al pasarme las informaciones de sus alumnos, me dice tajantemente:

— *¡Yo no aguanto más!*

De pronto me vino a la cabeza una convicción que persiste hasta los días de hoy: — *yo simplemente no quiero terminar mi carrera de docente con esta sensación*. Para mí, esta sería una frustración que no podría soportar. Por eso, comparto con Bilbeny, cuando dice que enseñar puede ser “algo tan aparentemente árido” pero que, al mismo tiempo, puede resultar ser “una grata experiencia pedagógica” (2018, p. 285).

Por cierto, las “experiencias pedagógicas” se enfrentan a desafíos permanentes, principalmente en tiempos de pandemia. Para entender las reacciones de la enseñanza en línea, el análisis se apoya en fragmentos de mensajes, tomas de posición, orientaciones y manifestaciones que han circulado en las redes de Internet, desde que empezaron los confinamientos. Durante las dos últimas semanas de marzo de 2020, cuando los confinamientos han empezado en diversos países, hemos ido recolectando mensajes y declaraciones de diversos compañeros de España, Brasil y Chile. Algunas de ellas han sido repasadas por teléfono y otras por mensajes electrónicas. La metodología no ha seguido un plan previo, ni una uniformidad específica. De todos modos y con el fin de preservar la identidad individual de los participantes, la identificación se dará a través de letras del abecedario,³ hasta mismo porque algunas son mensajes de compañeros u otros son profesionales con los cuales tengo una proximidad cercana.

Los relatos apuntan hacia tres direcciones distintas. Por una parte, las lástimas por estar confinado y, entonces, la imposibilidad ante una estructura precaria y, por tanto, sin poder enseñar *en línea*. Por otra, el reclamo que son días con más trabajo, porque, además del contenido específico, hay que entender las plataformas y aprender otras modalidades de enseñanza. Por fin, un tercer modelo, calificado como híbrido. Cada una de las tres perspectivas estarán acompañadas por un tipo de fundamentación y crítica, indicando sus aspectos relevantes y, al mismo tiempo, sus debilidades.

³ Por cuestiones formales, hemos identificado los mensajes y testimonios que hemos recogido a través de letras, como *a, b, c* y así sucesivamente. Mientras tanto, cuando se trata de publicaciones, seguiremos el modelo formal.

Hay un grupo que no admite la enseñanza en línea. Ellos simplemente se lastiman, quedándose en un inmovilismo total. El hecho de plantarse reafirma una impotencia absoluta, un cuadro de anormalidad símbolo de una parálisis total. Evidentemente, en la vida personal, esos profesionales utilizan a diario las plataformas de las redes sociales, pero resisten o se niegan utilizar esa modalidad para la enseñanza. De mi punto de vista, eso representa un pacto de mediocridad, con el simple objetivo de no hacer nada.

Evidentemente, el *quédate en casa* supone tener un lugar para habitar. Para los docentes, se trata de enfrentar los desafíos que el menester exige en tiempos de pandemia. Aprender a utilizar las plataformas *online* supone dedicación. Por eso, la recusa en utilizarlas en tiempos de normalidad conlleva un perjuicio impresionante. De ahí que, en un período de pandemia por ejemplo, cuando las demandas por otras alternativas al *modus operandi* exigen ponerse en línea, esos profesionales se enfrentan a déficits irreparables de quienes no saben estar en línea. Sin otra alternativa, la docencia no pasa de resignación y de un tipo de confinamiento mórbido y sin alternativas.

Sin dudas, la pandemia y el aislamiento han promocionado una cantidad de nuevas vinculaciones e interconexiones en línea, a través de distintas plataformas electrónicas. En gran parte, las tecnologías de información, a veces muy criticadas, han servido de medios para interlocuciones interpersonales, el teletrabajo, noticieros e intercambios de opiniones y, además, para la enseñanza en línea. Desde ya hace años, la intersección *online* ha sido un camino para la ampliación de las formas de comunicación, transmisión de datos, servicios y, de modo especial, para la constitución de redes de relacionamientos e intercambios interactivos. Al mismo tiempo, nuevas máquinas y tecnologías han proporcionado más agilidad y comodidad. Como afirma Honneth, “por toda su forma de operar, ningún otro medio podría ser más adecuado hoy para construir comunidades de comunicación” (2014, p. 404).

Además del nivel familiar y de las amistades personales, la política, el sector empresarial, entre muchos otros, han utilizado “nuevas” plataformas para el intercambio de informaciones, datos y puntos de vista. Como ningún otro medio masivo, la Internet ha favorecido la discusión pública de “temas u orientaciones específicas que corren transversalmente respecto de los foros tradicionales”, de modo a asegurar la ampliación de los debates allende a las “fronteras nacionales” (HONNETH, 2014, p. 404). Sin dudas, esta forma de masiva de interconexión entre las gentes, en todos los niveles, se está consolidando como una vía muy poderosa.

En este sentido, la utilización de Internet se presenta coma vía volcada a confluir energías solidarias no solamente para construir comunidades de comunicación, sino para

consolidar también nuevos procesos de enseñanza. La manifestación a continuación destaca esa certificación:

— *Aquí mucho trabajo. Los cursos de educación a distancia (yo coordino uno de ellos) siguen a toda marcha. Los tribunales de tesis y otros trabajos también siguen la modalidad online. De este modo, me parece que el trabajo se ha duplicado (a).*

No ha sido el único mensaje con este tono, pues otros afirman también que han pasado a trabajar en línea. Por eso, la afirmación de que el “trabajo se ha duplicado” puede ser una anécdota o una vanidad, pues uno pensaría que esta modalidad podría ser más sencilla y, por tanto, sin grandes dificultades. Todavía no es eso que ocurre, porque además de los contenidos de la asignatura, hay que dominar las herramientas del sistema online y manejar sus principios estructurales para garantizar una interacción satisfactoria.

Hasta hace unos pocos años, la modalidad online de enseñanza encontraba una resistencia considerable entre sectores del mundo académico. Está claro que esa “brecha digital” puede incrementar aún más “las diferencias existentes” en la sociedad (HONNETH, 2014, p. 402). Sin embargo, hoy día muchos departamentos o sectores de universidades aún siguen con un nivel de desconfianza muy por encima de lo normal. Quizá el principal motivo de esta recusa tiene presente la utilización de las redes como “lugar para todo tipo de opiniones individuales y movimientos colectivos apócrifos y antidemocráticos” (HONNETH, 2014, p. 402). Ante eso, muchos profesionales siguen recusándose a utilizar las plataformas de Internet para la enseñanza. Sin otra alternativa, ellos se plantan ante la posibilidad de utilizar ese instrumental, aún más en tiempos de pandemia.

En el caso brasileño, por ejemplo, no son pocos los profesores y profesionales que recusan esa modalidad, con el argumento de que se trata de un instrumental inherente al proceso de privatización de la enseñanza. De modo especial, la resistencia es muy fuerte entre profesores de universidades públicas. En sus recuentos, identifican una masiva expansión de la enseñanza EaD,⁴ una modalidad muy incrementada por escuelas y universidades privadas. Entre otras cosas, ese modelo disminuye las plazas de trabajo docente, un perjuicio a la categoría y, por supuesto, al proceso de enseñanza como tal.

Mientras tanto, aunque no se dé por sentado, hoy día las plataformas digitales garantizan “un acceso renovado para encontrar formas públicas de la construcción de la voluntad” (HONNETH, 2014, p. 403). Entonces las resistencias pueden ser tonterías, porque el rechazo significa no querer aprender cómo utilizar esas plataformas y, de este modo, garantizar una

⁴ EaD significa de *Educación a Distancia*, una modalidad completamente en línea.

enseñanza en línea. Con la pandemia, muchos afirman que no saben y, además, que no hay estructura para eso. Bueno, ¿si han perdido tanto tiempo, es posible recuperarlo? Para esta gente, creo que simplemente no quieren aprender, una irresponsabilidad moral y social imperdonable.

En la otra punta, no hay dudas que muchos estudiantes obligados al *homeshooling* no tienen los recursos adecuados para estar *en línea*. Por eso, la enseñanza presencial persiste como una de las modalidades tradicionales de la mayoría de los colegios y universidades, principalmente de sectores de escuelas y universidades públicas. Sin embargo, hoy día la cuestión ha sufrido un revés tremendo, aunque se sepa muy poco sobre los verdaderos alcances o debilidades de esa modalidad, con diversos interrogantes frente a un futuro cargado de incertidumbres.

3 LA VIRTUALIZACIÓN DE LOS MEDIOS: INSTRUMENTO PARA *ESTAR EN LÍNEA*

Antes de adentrar en las experiencias, me parece importante identificar algunos términos y sus usos, lo que permite entender las anomalías o avances relativas al uso de los medios virtuales. No se trata de profundizar el tema, pero destacar algunas aplicaciones en el campo de la enseñanza. Al principio parecía ser una actividad específica de ingenieros y técnicos de informática, programadores y profesionales de los medios para la transmisión de datos. Con el tiempo, las plataformas virtuales han alcanzado una masificación sin precedentes. Con la ampliación de los recursos de las redes de información, hubo una masiva expansión tanto en el campo técnico, como en los procesos, conocimientos y dispositivos, abarcando prácticamente todas las áreas del conocimiento y, por supuesto, la gran mayoría de las profesiones.

La telemática se relaciona a un campo de la ciencia que engloba los conocimientos de informática y tecnología de la comunicación. En la otra punta, los usuarios no son técnicos o ingenieros para el desarrollo de diseños, procesos y técnicas de servicios u operaciones que permiten la transmisión de datos o informaciones. Ellos simplemente se aprovechan de los recursos y redes de comunicación para sus relaciones cercanas o con otras personas, además de utilizaren las redes y recursos para el trabajo o a la enseñanza. De ahí una distinción importante se relaciona al complejo campo del área virtual y de la virtualidad *World Wide Web*.

Por eso, los distintos niveles señalan un plan relacionado a los técnicos, ingenieros y programadores y, por otro, los controladores y, por fin, los usuarios. Lo que me parece importante está relacionado a los usuarios, que no tienen formación técnica o especializada,

pero utilizan del instrumental para sus intersecciones interactivas. Y eso se torna aún más explícito en el campo de la enseñanza. Es decir, los maestros y profesores tienen su quehacer específico y, sin embargo, utilizan las redes *online* o virtuales para su trabajo en red. En gran parte, ellos van aprendiendo a través del ejercicio cotidiano o, en algunos casos, su formación ocurre de forma paralela a sus áreas específicas. Otras, el entrenamiento ocurre en las escuelas o universidades, pero se trata de aprender el mínimo para dominar el proceso y los procedimientos.

De este modo, uno puede entender la resistencia de muchos maestros, profesores e, incluso, padres que prácticamente se oponen a la utilización de la virtualidad para la enseñanza (en sus diversos niveles). De este modo, los resultados por sí solos ya presentan un perjuicio, pues no hay una formación adecuada que capacite los profesionales – y tampoco los padres – para utilizar esos instrumentales. Evidentemente, no se trata de un curso o de transformarlo todo en telemático, sino de planear una formación y/o un entrenamiento para dominar esas habilidades.

Por eso, cuando los profesores y padres se afrontan a las nuevas tecnologías, las reacciones son dispares. Hay el grupo que resiste ferozmente, mientras otro que no se entera de nada y, por fin, un tercer grupo que asume y defiende el uso de los recursos como una nueva herramienta para la enseñanza. Persiste, pues, las controversias sobre esa modalidad, con fuertes resonancias en el nivel interno de los colegios y universidades. Esa discusión alcanza también la esfera de las políticas de educación, en donde a veces dependen de señores de turno.

En el caso específico de Brasil, la repercusión negativa viene de una política muy volcada a las universidades privadas. La enseñanza es un verdadero comercio, en todos los niveles, es decir, se ha transformado en una inversión de carácter meramente empresarial. Aunque hubo, entre los años 1982 y 2007, una expansión de universidades públicas, lo privado se ha caracterizado por su vinculación al “negocio”, un argumento muy fuerte por parte de los que defienden una enseñanza pública (o estatal).⁵ Al asumir una disposición en contra esa modalidad, esta actitud parece realzar la argumentación en contra ellos mismos.

La sospecha en torno a clases virtuales revela, pues, la preocupación o el miedo de que este procedimiento transforme la enseñanza EaD en política pública y, entonces, sustituya por completo la modalidad presencial. No pocas veces, esta controversia se sostiene a través de

⁵ Según datos del Ministerio de Educación de Brasil, en 1982 había 67 Instituciones de Enseñanza Superior (47 de ellas estatales y 20 privadas), mientras que en 2007, el total alcanza 2.281 (142 estatales y 2.032 privadas). En el año 2019, las plazas ofertadas han sido así distribuidas: 7.170.567 para la modalidad EaD y 6.358.534 para la presencial. Cf. <https://emec.mec.gov.br>, con acceso en 19 de abril del 2020.

vanidades personales, resentimientos u otro tipo de espejismo etéreo. En este sentido, me dice una profesora de la enseñanza pública:

— *Y si este tipo de clases funcionar bien, es posible que pasen a utilizar en todo el sistema (b).*

Bueno, sabemos que funciona, pero no sabemos si sus resultados realmente son los mejores. O sea, aún no hay una evaluación exhaustiva de un sistema educativo – en todos los diversos niveles – en torno a los resultados de tal procedimiento en línea. Como dice Honneth, “en la investigación empírica no queda claro cuáles serán, a largo plazo, las consecuencias políticas del uso incrementado de las plataformas digitales” (HONNETH, 2014, p. 403). Honneth se refiere al campo político, pero lo mismo se aplica a la enseñanza. Todavía, la tesis del incremento de la participación de los ciudadanos en temas relevantes, las “redes comunicativas que se forman, así como los temas que se siguen en ellas”, impulsan y aceleran la difusión del conocimiento, de estilos de vida, el intercambio de ideas, además de estimular “el conocimiento mutuo de los problemas que solo pueden solucionarse en discusión conjunta” (HONNETH, 2014, p. 404).

Sin duda, el argumento de Honneth supone un lanzarse, aunque con precauciones, a las experiencias que rompen las fronteras normales, para ubicarse en otros horizontes. En efecto, los alumnos ya buscan informaciones en las redes, es decir, ya las utilizan. Gran parte de ellos ya domina determinadas plataformas. Entonces, ante una pandemia global, cuando el sistema educativo se depara a una realidad completamente distinta, el sistema de enseñanza no puede simplemente plantarse. Frente al compromiso social y moral, se trata de un momento excepcional para mirar de otras posibilidades vinculadas al proceso de enseñanza, en todas sus dimensiones, alternativas y niveles. A no hacerlo, el riesgo está en consolidar pactos de mediocridad para, así, intentar justificar la banalidad de no haber intentado nunca. De ahí, entonces, la urgencia de ir más allá de que simplemente plantarse.

128

4 MÁS ALLÁ DE LOS PACTOS DE MEDIOCRIDAD

De entre diversos testimonios que hemos recogido, hay algunos que suenan raros, porque simplemente las instituciones y muchos profesionales se han plantado. O sea, cierran las puertas para todo o cualquier intento de actividades a través de la modalidad *virtual*. En otras palabras, nada de crear o innovar, sino “antes lo malo conocido que lo bueno por conocer” (MAESTRE, 208, p. 386). Al ponerse en contra esta modalidad, en una situación excepcional – como la actual pandemia –, se suspenden de todas las clases. En este caso, la mediocridad

parece dar el tono de quienes resisten salir de su “individualismo idiota” (GARCÍA-MARZÁ y Otros, 2018, p. 11). De este modo, *quedarse en casa* significa, simplemente, abdicar de sus deberes y, por tanto, rechazarlo todo para no hacer nada.

Veamos cómo eso aparece en un testimonio que hemos recogido:

— *Se ha suspendido el calendario académico por tiempo indeterminado. Todavía, ha sido creado un grupo de trabajo para discutir cuestiones ligadas al EaD. Sin embargo, no hay consenso de fondo* (c).

Al final, no se trata solamente de una disputa entre grupos – algunos favorables y otros totalmente en contra –, pues, como afirma Bilbeny, es mejor “mojarse” por lo menos, aunque “otros no lo hace” (2018, p. 285). En este sentido, “crear grupos de trabajo para discutir” sería una buena idea, pero en momentos adecuados. Sin embargo, esperar un momento tan delicado suena raro, pues se trataría de decir a la sociedad que se está “pensando” en algo. El peligro son los “círculos de conversaciones” que sirven simplemente para intercambio de opiniones, y nada más. Por eso, más que juicios de valor, momento exige alternativas, es decir, acciones concretas.

Por cierto, una cosa son los cursos totalmente en línea y otro tema, muy distinto, se vincula a la utilización de los recursos en red para establecer un equilibrio entre lo presencial y lo virtual. Además, si las grietas entre los alumnos son enormes, podría transformarse en un momento importante para reivindicar y luchar por políticas que amenicen esas diferencias y desigualdades. De este modo, más allá de su quehacer, habría también un compromiso social en favor de la equidad. El plantarse significa, entonces, recusar la dimensión social de la enseñanza para quedarse en un individualismo estúpido y, por tanto, una omisión plegada de enajenación.

Todavía, hay un tercer aspecto, ligado a momentos excepcionales. Entonces, si el personal de la enseñanza – profesores, maestros y otros actores claves de la docencia – está al día, es decir, las prácticas de enseñanza están preparadas para las situaciones normales, en casos excepcionales las interrupciones y/o continuidades serán menos traumáticas.⁶ En este sentido, otro testimonio afirma que:

⁶ Mi punto de vista es que la enseñanza podrá ser equilibrada, por lo tanto, híbrida. En otras palabras, ni solamente presencial o completamente en línea. Quizá 60% presencial y lo demás en línea. No se trata de una simple elección, sino en “facilitar” nuevas formas de aprendizaje. Un motivo saludable está en evitar desplazamientos y otros gastos, disminuyendo, por ejemplo, la contaminación del medio ambiente. Entonces, si muchos sectores del mundo del trabajo también cambiarán, el quedarse en casa significa no apenas otra forma de con-vivir, pues también la enseñanza pasará a ser una responsabilidad *en línea* compartida entre docentes, discentes y los padres.

— *las actividades académicas están suspendidas hasta el 30 de abril. Las actividades administrativas siguen como teletrabajo y las investigaciones pueden realizarse siempre que eso no involucre agrupaciones (d).*

Esas informaciones indican que las universidades y el profesorado no están listos para asumir un tipo de enseñanza virtual – o, simplemente, no quieren – porque son consideradas como una anomalía. De entre las argumentaciones, se podría deducir que el sistema de salud es precario y, por eso, no ofrece condiciones para una población desasistida. Se trata de un argumento razonable, principalmente cuando son países con infraestructura debilitada o muy mala, como es el caso de muchos países latino-americanos. O sea, el sistema público de salud casi no existe y la red privada sirve a muy pocos (que consiguen pagar por un tratamiento y/o la internación).

Un segundo motivo está relacionado a lo que ya hemos mencionado. La cuestión de las plazas de trabajo, o sea, hay quienes insisten que la enseñanza en línea elimina una cantidad razonable de profesionales. Además, ellos sostienen que la faena podrá ser realizada por personas no especializadas, como sería el caso de ayudantes sin formación específica. En muchos casos, en Brasil, el sistema EaD funciona de forma que un profesor define los contenidos, textos y metodología. Una vez introducido en la plataforma, un ayudante asume la función de coordinar las tareas, acompañar el desarrollo de las actividades, contestar las dudas, orientar y, hasta mismo, realizar las correcciones de los trabajos y de las evaluaciones.

En este caso, queda claro que la diferencia entre el sueldo del profesor y lo del ayudante sea muy distinta. Además, la cantidad de matriculados en cada asignatura cambia mucho, pues en lo presencial, el número puede llegar a 40 o hasta 50 alumnos, mientras que las clases de EaD pueden doblar o, incluso, tener mucho más. Aunque todo eso sea verdad, la discusión no puede detenerse a vanidades o espejismos, porque la responsabilidad de los docentes y de las instituciones exige intervenciones volcadas a hacer frente a los cambios y renovaciones que los tiempos de hoy requieren.

Algunas instituciones han adoptado una tercera alternativa. Se trata de un modelo libre, o sea, si quiere, uno podrá crear grupos de trabajo en línea, pero sin obligar a todos los alumnos. El motivo es muy sencillo:

— *porque muchos alumnos no tienen acceso a internet fuera de la Universidad (e).*

En relación a este modelo de adhesión, también hay controversias, pues supondrá una división entre los que tienen acceso y los que no pueden conectarse desde sus hogares. Sin duda, esa alternativa garantiza la oportunidad de estudiar en línea a los que tienen recursos. A los demás, se abriría una segunda oportunidad en semestres posteriores. En este caso, las

universidades atienden la cuestión legal de garantizar las clases en otro momento. Por eso, las universidades exigen, de los profesores, la disposición de volver a repetir la asignatura en otro momento. Esta opción mezcla la adhesión con la garantía de otras oportunidades para los cursos, pues se trata de un modelo híbrido.

— *Los docentes que deciden adherir a la virtualidad, pueden adelantar contenido y terminar el semestre. Los alumnos que no desean seguir, cancelan la asignatura para apuntarse en un próximo semestre, sin perjuicio (f).*

De un punto de vista de un contexto con desigualdades abrumadoras, en donde mucha gente no tiene acceso a las redes, parece ser una opción razonable, aunque promocióne un retraso en la conclusión del curso de una parte del alumnado. En una sociedad tremendamente desigual – como la brasileña, por ejemplo – “las capas bajas marginalizadas” se enfrentan a enormes dificultades para tener acceso las redes virtuales. Sin embargo – y vuelvo a repetir – esta sería una oportunidad excepcional para profesores e instituciones de enseñanza para aunar esfuerzos y volcarse a minimizar las disparidades. Entonces, se podría tratar de enfrentar también los factores que generan grietas sociales absurdas e insostenibles, utilizando ese argumento para exigir políticas públicas volcadas a superar las desigualdades sociales y económicas.

131

Evidentemente, ante una circunstancia adversa, hay universidades y profesores que han tratado de gestionar un proceso capaz de asegurar un tipo de enseñanza que se adapta a los tiempos de pandemia. En el sentido práctico, hubo movilizaciones para acercarse a plataformas e indicar metodologías adecuadas para la enseñanza en línea. Todavía, la cuestión de accesibilidad sigue persistiendo, como aparece a continuación:

— *Yo pienso que ya es hora de si pensar alternativas metodológicas para mejor inserir nuestros alumnos y también la comunidad. Comparto con la idea de que parte del alumnado no tiene acceso a la tecnología que le posibilite conexión favorable a las actividades online. Más específicamente, el 70% de alumnos son de baja renta, gran parte de ellos viviendo en la zona rural, aspectos que subrayan una dificultad muy significativa (g).*

De mi punto de vista, no se trata solamente de alternativas metodológicas, sino de “facilitar” la enseñanza, lo que exige también recursos, entrenamientos y, principalmente, disposición y buena voluntad. De hecho, hoy día casi todas las personas tienen un aparato de telefonía móvil, por lo cual esa excusa no se sostiene. Además – y por tercera vez – creo que uno de los compromisos profesionales de la docencia y de las instituciones de enseñanza está en tomarse en serio la lucha por condiciones adecuadas para la convivencia social. Esa tarea

supone la lucha por disminuir las desigualdades en todos los sentidos. Entonces, enfrentar la desigualdad supone un compromiso fundamental de todos los actores e instituciones vinculadas a la docencia, pues las personas y las instituciones son agentes sociales y sus acciones tienen un impacto decisivo en la sociedad como tal.

En todo caso, el hecho de pensar alternativas metodológicas ya significa un esfuerzo, aunque sea mínimo, para entonces encontrar alternativas a situaciones especiales. Además, se trata de una posibilidad real para la utilización de procesos virtuales – y posterior evaluación de los resultados. Lo que no suena bien es la división entre los que tienen accesibilidad y los que no la tienen, porque este tipo de separación puede generar segregaciones entre los que adhieren y no. Ante eso, volvemos otra vez a la tarea colectiva de amainar las desigualdades.

5 AHORA LOS TENGO TODOS *EN LÍNEA*

Como se ha señalado, hay sectores académicos que rechazan las prácticas pedagógicas en red, lo que puede suponer un pacto de mediocridad. Sin dudas, ni todas las universidades o cursos ignoran la enseñanza en línea. Eso podría ocurrir en el siglo pasado, cuando todo parecía una quimera. Sin embargo, hoy día, cuando los recursos están diseminados, muchos profesores y universidades aún se omiten ante esta alternativa. La formación superior parece estar más volcada a crear profesionales súper-especialistas, que, en principio, no es totalmente malo.

En este sentido, Bilbeny afirma que “es ya lo habitual en el mundo académico que un colega te pregunte no cuáles son tus temas, o qué te preocupa, sino en qué autor – por supuesto norteamericano – eres especialista” (2018, p. 287). De este modo, el mundo académico tiene en vista el área del especialista y no tanto la preocupación con el enseñar. A veces, la preocupación con la súper-especialidad significa un abandono de los aspectos didácticos y pedagógicos de la enseñanza. De la explotación del pensamiento de otros autores se pasa, entonces, a su traspaso a los alumnos. El rutinario repaso de contenidos no necesitaría de medios electrónicos, pues se trata de una pura y simple transmisión de conocimientos. Además, es probable que muchos profesores sean expertos en sus temas específicos, pero muy malos en cuestiones de didáctico-pedagógicas.

La enseñanza presencial tiene su ritmo ordenado, con procedimientos y quehaceres, exigencias, dificultades y, además, no está exenta de nuevos instrumentos y exigencias de cambios. Estar en línea supone otros procedimientos, pues el proceso es distinto. Como ya se ha destacado, la enseñanza en línea exige de los profesionales un añadido en su formación. Ese plus supone controlar las técnicas y recursos para dominar las herramientas y los procesos

virtuales. En efecto, al profesor le queda más trabajo, muy bien dicho por “a”: “*el trabajo se ha duplicado*”. Mientras tanto, se trata de una grande oportunidad para reinventar, como subraya una profesora brasileña y madre de dos hijos:

— *Soy madre de dos hijos que estudian en la red pública. Como los demás, mis hijos reciben las actividades a través de WhatsApp [...]. Generalmente, los profesores envían las actividades por la tarde y, al día siguiente, veo con ellos lo que tienen que hacer [...]. Yo también soy profesora y sé cuánto eso es complicado. Pero tenemos que nos reinventar a cada día. Hablamos tanto de que los contenidos deben salir de las salas de aula, y que la familia necesita participar más en este proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa es nuestra gran oportunidad (h).*

Sin dudas, la necesidad de “reinventar” cambia la figura del maestro y del profesor e, incluso, de las modalidades de enseñar y de aprender. Entonces, el quehacer docente supone otras capacidades, principalmente cuando se trata de enseñar *en línea*. Aparece entonces la función de facilitar, por lo cual no hay excusas para plantearse y recusarse a asumir también su responsabilidad docente *en línea*. En otras palabras, el acto de enseñar supone aspectos didácticos, metodológicos y contenidos adaptados a los niveles presenciales y en línea. Del otro lado, el papel del alumnado supone una responsabilidad que no había. Como me decía por teléfono un profesor:

— *En las clases presenciales, muchos no venían; pero ahora los tengo todos en línea (i).*

No se trata, por tanto, de un simple cambio, sino de una transformación sustancial. La modalidad en línea cambia el performance pedagógico, la interacción y los roles de los coautores involucrados en el proceso. En primer lugar, porque el nivel de confianza mutua entre los distintos públicos exige una responsabilidad mancomunada. A veces, en las clases presenciales, el tiempo para preguntas, dudas y otras cuestiones no es suficiente. Otras veces, la timidez puede impedir la participación o, entonces, en el momento de las clases no aparece ninguna duda. En línea, las posibilidades son mayores, porque siempre es posible hacer preguntas y exponer las interrogaciones a través de la red y directamente al profesor, sin recelos. En lo presencial, solo hay el turno de las clases presenciales, y si a alguien le ocurre una duda posterior, tendrá que esperar hasta otra semana o un tiempo más para dirimirla. Al subirla al sistema, el proceso pasa a tener una interacción permanente, y no solamente durante el tiempo que duran las clases o mientras los docentes permanezcan virtualmente conectados. De este modo, la enseñanza adquiere una versatilidad mucho mayor, por lo cual los actores se quedan en una permanente e incesante interacción.

A veces, eso puede propiciar malestares, pues hay docentes que no le gusta ser molestados en horarios extraordinarios. Pero al tratarse de un compromiso mutuo e incesante para los procedimientos en línea, nada impide que un maestro o profesor haga sus tareas y conteste a los alumnos en cualquier horario. Así, a todo momento, uno puede conectarse y *estar en línea* y, de este modo, complementar sus actividades. Entonces, si por un lado eso puede molestar, por otro abre la posibilidad de seguir trabajando y estudiando según los horarios disponibles. De este modo, el profesor o el maestro se transforman realmente en facilitadores, pero con responsabilidades compartidas mutuamente.

6 EL FACILITAR: UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

En este apartado, me gustaría indicar algunas alternativas para *estar en línea*. Sin dudas, no son nuevas, aunque las posibilidades vayan en aumento. Así como una pandemia no aparece de la nada, estar *en línea* también está implicado con un “comenzar”, pues no se trata de algo automático o natural. Lo fundamental está en percibir los movimientos de aquellos que se disponen a trabajar en línea, aunque la enseñanza no sea totalmente online. La pandemia puede ser también un tiempo de aprender nuevas normalidades y prepararse para cambios en la enseñanza. Por eso, se trata de un momento de aprendizaje excepcional a quienes se disponen a aprender, implementar y avanzar en la enseñanza en línea. Por eso, es importante separar los niveles de enseñanza básica, medio o superior (carreras y post-grado). Como ya se ha dicho, hay un grupo significativo que simplemente se planta, sea por cuestiones ideológicas o técnicas, con prejuicios injustificables. Lástima que en él, haya también directivos de universidades e investigadores de alto rango.

Seguramente, lo que está por detrás de Internet no es una cuestión sencilla. Con el libro *Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* (2011), Nicholas Carr dice que reducir la interacción a la pura virtualidad puede ser una manipulación, con lo cual “programadores pretenden encontrar el *método óptimo* – el algoritmo perfecto – para coordinar los movimientos mentales en relación a cualquier tarea del conocimiento” (2011, p. 184). El proceso de manipulación supone el juego de simulaciones que crea una “dependencia de las máquinas”, desechando los vínculos entre sujetos coautores. Entonces, una *grammar software* puede consistir en simple “instrumentalización de los sujetos y la sustitución del lenguaje comunicativo por la incorpórea noción de virtualidad (PIZZI, 2019, p. 367-8).

Aunque los riesgos, ya está más que comprobado que *estar en línea* implica en una responsabilidad compartida. Es decir, un proceso que no “se limita a datos y aspectos

incorpóreos de informaciones de los lenguajes informáticos” (PIZZI, 2019, p.368). Como herramienta de trabajo, las redes y plataformas son una extraordinaria posibilidad para la convergencia entre sujetos coautores y, así, fortalecer la noción de “nosotros”. Aunque no sea presencial, la experiencia interactiva puede consolidar una inter-relación, de forma a que “yo percibo que mi interlocutor me reconoce como diferente del que yo sea, es decir, a través de un discurso que ha sido producido” (FERRY, 1991, p.164).

En este sentido, me parece muy pertinente lo que ha dicho la rectora Eva Alcón Soler, rectora de la Universidad Jaume I (UJI), a los profesores e investigadores. Cuando se anuncia el estado de alarma para toda España⁷, ella envía una carta a la comunidad universitaria de la UJI, en donde subraya esa interlocución como un proceso entre distintos sujetos. Veamos dos párrafos:

— *En primer lugar, me gustaría agradecer el esfuerzo de las últimas semanas para adaptar la docencia a la modalidad en línea. Gracias también por reprogramar la actividades de investigación y trasladarlas, en la medida de las posibilidades, a una modalidad no presencial.*

[...]

— *Para facilitar esta tarea con las mejores garantías y condiciones posibles, el Vice-rectorado de Estudios y Docencia y el Vice-rectorado de Estudiantes y Compromiso Social, juntamente con la Comisión de la Rectora para el Impulso Digital, ya están trabajando en esta dirección y contactaran con los centros para establecer recomendaciones conjuntas, facilitar herramientas y proponer criterios para poder finalizar adecuadamente el curso académico. Siempre con la necesaria flexibilidad para atender las singularidades de las diferentes titulaciones.⁸*

En primer lugar, lo dicho por la Rectora pone en evidencia una política institucional que se preocupa con los profesores, investigadores y el alumnado, los principales actores del proceso. El interés se ha volcado a asegurar las herramientas y, además, en establecer las recomendaciones y criterios para facilitar el *trabajo en línea*. En el seno de las Universidades de la Comunidad Valenciana, los profesores de la UJI han tenido una semana para el “entrenamiento”, o sea, para preparar los materiales (textos, etc.) y conocer la plataforma para, entonces, continuar las clases a través de la modalidad en línea. Cuanto se promulgó el

⁷ Que pasó a vigorar el domingo, 15 de marzo de 2020, con el inicio de la cuarentena nacional.

⁸ Cf. <https://www.uji.es/coronavirus>, con acceso en 20 de marzo de 2020.

confinamiento, pronto se ha pasado por un período de adaptación para, a continuación, empezar con las clases desde otra modalidad, sin perjuicio al alumnado.

En segundo lugar, queda claro que exigencia de un *nosotros*, o sea, una comunidad de sujetos coautores participantes de la enseñanza en línea. Esa perspectiva garantiza no solo la equidad entre los coautores, sino también asegura el compromiso moral y social de la enseñanza, al tiempo que insiste en la lucha para disminuir las desigualdades. De este modo, el quehacer docente y el compromiso social de las instituciones consideran los sujetos como coautores aptos para desempeñar sus performatividades y, así, interactuando en vistas a un proceso interactivo de aprendizajes compartido entre todos. Así, la corresponsabilidad va generando un compromiso mutuo, interconectando las instituciones, los maestros y profesores y, además, los padres. En este caso, la enseñanza deja de ser simple transferencia de contenidos, superando por tanto las técnicas domesticadoras que provocan lejanía y enajenación.

De este modo, nos interesa señalar otro relato, transcrito a continuación, destacando también la interconectividad que va más allá del binomio maestro y alumnos. En este caso, las distintas esferas de interconexión quedan muy claras:

— *A mi hija de seis años está en la primera del fundamental. Ella recibe diapositivas todos los días, con orientaciones sobre los pasos de la clase, indicando el tema, las páginas de uno o dos libros [...], links con videos explicativos del contenido, músicas o historias para asistir. La profesora hace grabaciones para, cuando sea, comunicar alguna cosa o explicar lo que las madres preguntan (j).*

136

Este proceso utiliza el WhatsApp. De forma muy sencilla, la creación de grupos ha sido el camino que interconecta maestros, alumnos, madres y otros actores de la enseñanza. Los diferentes lazos también aparecen en las dos manifestaciones a continuación:

— *Las clases de mis hijos son enviadas al grupo creado en WhatsApp. De él, participan todas las madres, la profesora y la coordinadora pedagógica de la escuela. Las clases online son enviadas todos los días sobre las 11h40min (l).*

— *Mi hija de nueve años recibe semanalmente las actividades de estudio y tiene que enviar las tareas a la maestra a través de archivos PDF (m).*

Al tratarse de enseñanza primaria, las maestras consiguen acompañar sus alumnos (as) a través de grupos organizados en una determinada plataforma. O sea, para certificarse de que los alumnos están realmente acompañando las clases y las tareas, lo que viene a continuación suena interesante:

— *Las profesoras permanecen en línea en el mismo horario de las clases del grupo de WhatsApp. A cada fotografía que una madre señala de su hijo realizando las*

actividades, la maestra le contesta con un ok, señal indicativo que también hace constancia del seguimiento de quiénes están realizando las actividades para puede darle "presencia". Dentro del horario, las madres ponen fotos y videos e, incluso, pueden preguntar. Si publica fotos o hacen preguntas fuera del horario, el día siguiente, durante las clases, la maestra responde o las comenta (n).

Las intersecciones entre maestros, alumnos y padres realza un tipo de relación no más bidimensional, sino más bien “triádica” (HABERMAS, 2015, p. 59). En efecto, la interacción triádica involucra todos los actores claves de la enseñanza. De este modo, el proceso de enseñar no se centra en el maestro o el profesor, pues se trata de una interacción entre los coautores. La comunidad de interacción se convierte, entonces, en un procedimiento comunicativo que exige la participación de todos los coautores. Lo que escribe una madre confirma esa situación. Veámosla:

— *Mi rutina ha sido toda alterada. Y de mi marido también. Hoy ya hace 23 días que estamos directo en casa, yo, él y los hijos (o).*

Evidentemente, se trata de una situación *sui generis*. Sin embargo, los nuevos vínculos superan la relación binominal maestros o profesores *versus* alumnado. Entonces, se configura una horizontalidad participativa a través de una corresponsabilidad compartida entre los distintos actores, es decir, entre docentes, padres y madres de los alumnos. Son nuevas formas de una intersubjetividad compartida, con lo cual el menester docente y el quehacer pedagógico aseguran un vínculo mutuo entre “sujetos coautores”. Es decir, un proceso comunicativo co-participativo “en donde todos los concernidos sean coautores” (PIZZI, 2019, p. 364).

137

7 ALGUNAS APORTACIONES PARA CONCLUIR

En primer lugar, entre simplemente plantarse o, entonces, reinventar, yo soy totalmente de la segunda. El reinventar significa facilitar, porque a veces uno no puede perder la posibilidad de crear alternativas cuando ella se presenta como un desafío. Además, el hecho de plantarse ante una posibilidad ampliamente diseminada – como es la enseñanza en línea –, parece ser una actitud un tanto cuestionable. Por eso, afirmar que no hay condiciones técnicas o recursos también ya no puede más sostenerse como excusa que alguien puede aceptar como razonable.

Por otro lado, la alegación de tipo ideológica se convierte en amenaza tanto a los docentes como – y principalmente – a los alumnos, porque pierden un tiempo imposible de recuperarlo. En este sentido, es una lástima que directivos de universidades se pongan en contra

a cualquier intento. Los argumentos ideológicos y o el resentimiento ya no se sostienen. Tampoco se justifica plantarse y rechazar cualquier disposición a causa de los recursos técnicos. En este caso, la irresponsabilidad moral y social no coaduna con el quehacer o al menester profesional y ciudadano de los docentes.

En esta dirección, parece importante destacar otra idea. Cuando Adela Cortina dice que somos seres “predispuestos a”, ella destaca los dos rostros de los humanos. Según Adela, “no somos solo egoístas, inteligentes o estúpidos, sino que somos también, entre otras cosas, *seres dispuestos a cuidar de nosotros mismos y de otros*” (CORTINA, 2013, p. 49-50). La doble característica exige, pues, garantizar un equilibrio entre uno y u otro. Los egoístas ya sabemos ellos cómo actúan y los estúpidos piensan que solo perjudican a los demás. Sin embargo, la estupidez⁹ refleja una forma de menosprecio que cosifica no apenas el individuo como tal, sino también a todos participantes, incluso el hablante. Ella se transforma en descortesía que sostiene una doble imbecilidad, pues la estupidez egoísta hace con que el daño que los individuos desean generar recaiga también sobre ellos mismos. Tal omisión supone, por tanto, una falta de responsabilidad social y moral, actitud imperdonable a cualquier sujeto.

En otra dirección, la predisposición a “cuidar de si y de los demás” – como sostiene Adela – está ligada a un proceso de aprendizaje de autorrealización en una comunidad intersubjetiva. Se trata, pues, de no obstaculizar las condiciones “la realización de la vida humana” (HONNETH, 2011, p. 113). De ahí, entonces, la exigencia de asumir el menester docente y profesional como una tarea que no pierde las oportunidades para recrear. Como profesionales, los medios son apenas herramientas para interconectar los sujetos participantes, o sea, instrumentos que facilitan y garantizan “nuevas” modalidades de interacción y aprendizaje. Asumir eso significa no solo una apropiación de las técnicas y recursos, sino también un empoderamiento hacia la responsabilidad moral, social y con el menester profesional.

Sin dudas, el colapso generado por una pandemia exige repensar de muchos aspectos de la intersubjetividad, una oportunidad para “*reinventarse a cada día*”. No se trata solamente de una “nueva” normalidad para con-vivir, sino también de enseñar. Habrá que ver quiénes realmente están listos y, por tanto, con ganas para cambiar, enfrentándose a aquellos que resistirán y desearán continuar con la misma normalidad de antes. La pandemia evidencia que el significado de oficio o de actividad profesional también cambiará, al menos en varios sectores. En un futuro cercano, es posible que profesores, investigadores, trabajadores sociales,

⁹ Michael Moore ya había utilizado la noción en 2001, con su libro *Stupid White Men*, con lo cual el sentido de estupidez y de imbecilidad ha pasado a ganar una repercusión cada vez más contundente.

virólogos, biólogos, cuidadores de hogar y enfermeras tengan un reconocimiento mucho más apreciado que banqueros especuladores y gestores de fondos de operaciones financieras.

Por fin, una última idea, realizando la necesidad de nuevas formas de con-vivir. Ahora son tiempos de afianzar una “*percepción de y el cuidado y la atención ante de* para favorecer el mundo en común (*Mitwelt*), estimular la con-vivencia (*Mitleben*) y la compasión (*Mitfühlen*).” En otras palabras, se trata de realzar el “papel central a la enseñanza” como alternativa volcada a la “consecución de la con-vivencia” (SCHWAB, 2018, p. 257). En esta dirección, las instituciones de enseñanza y el ejercicio de la docencia no pueden omitir su compromiso moral y social, principalmente cuanto las desigualdades son crueles. Callarse ante las abisales grietas de las desigualdades social y económica significa negar una de las obligaciones esenciales del quehacer docente.

En definitiva, la pandemia revela un aspecto extremo de colapso, lo que implica en redefinir la con-vivencia desde otros parámetros. Se trata de un período para repensar también la esencia del quehacer profesional. Enfrentarse a la realidad y a su entorno significa, por tanto, reinventar otras formas de con-vivir y, por supuesto, de enseñar. Del punto de vista de la enseñanza, el “facilitar” está ligado a la posibilidad de aprender otras metodologías y modalidades de interacción, superando procesos tradicionales y comprobadamente anacrónicos. El facilitar no significa solamente adaptarse a las nuevas plataformas, sino también en rediseñar vínculos para una intersubjetividad hospitalaria entre humanos, no humanos y el medio ambiente.

REFERÊNCIAS

- BILBENY, Norbert. Ética como menester. *In: GARCÍA-MARZÁ, D. y Otros. **Homenaje a Adela Cortina**. Ética y filosofía política. Madrid: Tecnos, 2018, p. 285-296.*
- BRASIL. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. **Cadastro e-MEC**, dez. 2017. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br> . Acesso en: 19 abril 2020.
- CARR, N. **¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?** Superficiales. México: Taurus, 2011. 326p.
- CORTINA, A. **¿Para qué sirve realmente la ética?** Barcelona: Paidós, 2013. 180 p.
- FERRY, J. M. **Les puissances de l'expérience**. Paris: Les Éditions du Cerf, 1991. 472 p. (vol. I: Le sujet et le verbe).
- GARCÍA-MARZÁ, D. y Otros. Introducción. *In: GARCÍA-MARZÁ, D. y Otros. **Homenaje a Adela Cortina**. Ética y filosofía política. Madrid: Tecnos, 2018, p. 11-14.*
- HABERMAS, J. **Mundo de la vida, política y religión**. Madrid: Trotta, 2015. 284 p.
- HONNETH, A. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Trotta, 2011. 240 p.
- HONNETH, A. **El derecho a la libertad**. Esbozo de una eticidad democrática. Buenos Aires: Katz Editores, 2014. 446 p.
- MAESTRE, B. R. El reconocimiento mutuo: por una ética de los servicios sociales. *In: GARCÍA-MARZÁ, D. y Otros. **Homenaje a Adela Cortina**. Ética y filosofía política. Madrid: Tecnos, 2018, p. 383-393.*
- MARZÁ, D. y Otros. **Homenaje a Adela Cortina**. Ética y filosofía política. Madrid: Tecnos, 2018, p. 243-257. Disponível em: <https://www.uji.es/com/vox-noticias/2019/01/livre-adela-cortina/>. acceso em: 20 mar. 2020.
- PIZZI, J. Democracias sin sujetos: La espiral de la virtual-tecnocracia frente a la gramática pronominal. *In: GONZÁLEZ-ESTEBAN, E. **Ética y democracia desde la razón cordial***. Granada: Editorial Comares, 2019, p. 363-369.
- SCHWAB, Hans-Rüdiger. La conectividad del todo. Lou Andreas-Salomé y las implicaciones éticas del concepto Mitleben en el pensamiento moderno. *In: GARCÍA-MARZÁ, D. y Otros. **Homenaje a Adela Cortina**. Ética y filosofía política. Madrid: Tecnos, 2018, p. 243-257.*