



Innovación Educativa

ISSN: 1665-2673

innova@ipn.mx

Instituto Politécnico Nacional

México

Gomez, Margarita Victoria

Levinas y Freire: la ética de la responsabilidad para la interacción cara-a-cara en la educación virtual

Innovación Educativa, vol. 11, núm. 57, octubre-diciembre, 2011, pp. 157-168

Instituto Politécnico Nacional

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350017>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Levinas y Freire: la ética de la responsabilidad para la interacción cara-a-cara en la educación virtual

Margarita Victoria Gomez

Resumen

El objetivo de este trabajo es hacer una reflexión sobre la ética de la educación con la finalidad de pensar la interacción cara-a-cara en el mundo virtual. Dos importantes pensadores, Emmanuel Levinas y Paulo Freire, han sido el punto de partida para este trabajo. La experiencia como profesora de cursos online y la revisión teórica sustentan esta reflexión (Freire, 1970, 1999, Levinas, 1980, 2004, Gómez, 2005). Finalmente, se considera que las actividades online asumidas con responsabilidad no permiten huir o esconderse del otro detrás de la pantalla, de ese otro que demanda atención, escucha y dialoga en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave

Ética de la responsabilidad; educación en red; formación docente.

Levinas and Freire: The ethics of responsibility for face to face interaction in virtual education

Abstract

The objective of this work is to make a reflection on the ethics of education with the aim of thinking interaction face-to-face in the virtual world. Two important thinkers, Emmanuel Levinas and Paulo Freire contributed to this work. The experience as a teacher of online courses and the theoretical revision contributed to this reflection (Freire, 1970, 1999, Levinas, 1980, 2004, Gomez, 2005). The results suggest that ethics of responsibility does not allow fleeing from the Other who demands attention, listening and dialog to speed up the learning process.

Key words

Ethics of responsibility; net-education; teacher education.

Levinas & Freire: l'éthique de la responsabilité pour l'interaction face à face dans le education virtuel

Résumé

L'objectif de ce travail est de faire une réflexion sur l'éthique de l'éducation avec la finalité de penser à l'interaction face à face dans le monde virtuel. Deux grands penseurs, Emmanuel Levinas et Paulo Freire ont contribué à ce travail. L'expérience comme professeure de cours en ligne et la révision théorique soutiennent cette réflexion (Freire, 1960, 1990, Levinas, 1980, 2004, Gómez, 2005). Finalement, est considéré que, les activités en ligne assumées responsablement ne permettent pas de s'en fuir ou de se cacher de l'autre derrière l'écran, ce qui demande fait demande attention, écoute et dialogue dans le processus d'apprentissage.

Mots-clefs

Éthique de la responsabilité; éducation en ligne; formation des enseignantes

Introducción

En tiempo de redes, se cuestiona y se invita a pensar conjuntamente acerca del aprendizaje en red y en cómo se elabora la interacción cara-a-cara en el mundo virtual. Como profesora de cursos *online* a través de Internet, se ha participado de discusiones sobre los desafíos políticos, metodológicos y pedagógicos de esta modalidad de educación en las ciencias sociales (Cuarta conferencia de Ciencias sociales de América Latina y el Caribe, 2006) y sobre el calidoscopio de identidades construido por la cibercultura en una sociedad en red (Primer Foro Internacional de epistemología aplicada “El Calidoscopio de las identidades”, 2006). Estos debates generaron una serie de actividades académicas que animaron la reflexión necesaria para contribuir con la renovación del pensamiento crítico en América Latina y responder a algunos desafíos desde la educación. Se considera que los cambios originados por el uso de Internet en los diversos espacios sociales interpelan la enseñanza y el aprendizaje al generar una nueva sociabilidad proveniente de la densidad humana en la esfera virtual.

La cibercultura es un proceso de intercambio que se ha dado entre la sociedad, la cultura contemporánea y las nuevas tecnologías electrónicas de la información y las telecomunicaciones. El uso de las computadoras personales e Internet ha contribuido con la información, la comunicación, la cultura y la educación, pero también ha conducido a conflictos relacionados con la privacidad, los derechos de propiedad intelectual, la propiedad de los softwares, la censura, la xenofobia, el terrorismo, la exploración y la sexualidad, poniendo en tela de juicio la cuestión ética. El uso de Internet al crear comunidades virtuales propaga ciertas ideologías y formas de ver el mundo.

Algunas instituciones realizan esfuerzos considerables para extraer, de la experiencia, orientaciones básicas de comportamiento ético en el uso de la computadora. El Computer Ethics Institute (2008), por ejemplo, estudia, coordina y disemina las innovaciones de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), las regulaciones y políticas públicas. Uno de los sellos distintivos de este Instituto son “Los diez mandamientos de la ética de la informática” que identifica problemas y propone una lista de prohibiciones para el uso de la computadora con la finalidad de mantener la privacidad y la integridad de los datos que describen a las personas. Estas orientaciones son aplicables en toda la sociedad americana y se conocen como *net-ethic*, término inglés que hace alusión a ese grupo de reglas de comportamiento social necesarias para actuar en Internet.

En la actualidad ese término también se refiere a la ciberética, que es una rama de la ética que estudia el dilema que supone el uso de las tecnologías digitales. Con esta preocupación, la justicia en cada país implementa una legislación contra los delitos cometidos a través de las computadoras cuyo mandato es aplicado por la policía en los varios campos sociales. Sin embargo, en Brasil, por ejemplo, la cyberley es controvertida especialmente cuando expresa un excesivo control sobre los usuarios.

El ciberespacio es un fenómeno social estudiado, desde las más diversas vertientes teóricas y metodológicas, por filósofos (Levy, 2000; Serres, 1995), psicólogos (Turkle, 1997), semiólogos (Johnson, 2001), sociólogos (Castells, 2000; Latour, 1998) y educadores (Pa-

llof y Pratt, 2002; Demo, 2006; Belloni, 1999; Singh, 2001; Gomez, 2005; ANUIES, 2004) lo que contribuye al debate. Con respecto al aprendizaje en Internet, es inevitable repensar la elaboración del rostro en la esfera virtual que ocurre más allá de la visión y de la percepción, que se puede dar en la virtualidad y en la sensibilidad del hombre y de la mujer que entra en Internet para aprender con otros. Realmente es un hecho cultural y social que desafía a las ciencias sociales y a la educación.

En la experiencia docente en cursos *online*, se percibe que los estudiantes son convocados para este tipo de educación por intereses muy particulares. Se cree que son especialmente convocados por la propuesta del curso, la dinámica y las estrategias de aprendizaje que aprovechan los dispositivos de comunicación e interacción de una plataforma de educación en línea sin necesidad de que el estudiante se desplace para una sala de aula convencional. La propuesta pedagógica, cuando es desarrollada con una metodología flexible, incorpora en el proceso de conocimiento tanto los dispositivos de colaboración del *campus* virtual como la propia cultura e inquietudes de los participantes.

El *FirstClass*, por ejemplo, es un software que permite el uso del chat, el foro de discusiones y el correo electrónico, entre otros. El material didáctico (planificación, bibliografía y software *online*) puede, también, ser enviado a cada participante a su dirección personal o profesional en un CD-Rom. O sea, la dinámica básica para la formación docente implica la cuestión administrativa, pedagógica y técnica que incluye la presentación de la propuesta, la prematrícula, la matrícula, la atribución de identificación y seña para el estudiante y el profesor, el inicio del curso, la presentación de los profesores y de los alumnos. Además, del aprendizaje de las interfaces del programa *FirstClass* (u otro) y sus estrategias de comunicación interactiva se indica la bibliografía básica, las ligas para la investigación en el idioma escogido, las lecturas para las reflexiones sobre el tema, las preguntas, los diálogos entre y con los estudiantes, las sistematizaciones temáticas, los comentarios de los textos por parte de los profesores quienes, además, emiten sus opiniones y evaluaciones.

La interacción entre los estudiantes en grupos menores de 25 alumnos cuenta con la mediación del profesor y un equipo de apoyo tecnológico. Esta convergencia de elementos promueve la producción de alumnos y profesores tales como la publicación de artículos y libros en versión impresa y *online* que permanecen disponibles como bibliografía para otros cursos y, especialmente, para valorizar el proceso de aprendizaje.

Se considera que los cursos *online* ocurren con cierto suceso —en el contexto de la pedagogía crítica— cuando afirman una propuesta educativa y una identidad, por lo tanto, cuando se mantienen fieles a los principios pedagógicos y, de ese modo, favorecen la formación crítica, la democratización de la producción del conocimiento y el aprovechamiento de la convergencia humana y digital. Este tipo de experiencia se conecta, directa o indirectamente, a otras que contribuyen para pensar la ética en la práctica educativa *online*.

Desde los tradicionales cursos a distancia —tales como los ofrecidos por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España o los de la Universidad Abierta del Reino Unido— ya encontramos implícita cierta ética en sus propuestas pedagógicas. Si bien en un primer momento los cursos fueron realizados con material

impreso siguiendo una orientación behaviorista, los estudiantes establecían una correspondencia con el profesor y el material haciendo uso del correo tradicional y, después, del *e-mail* consolidando un cierto tipo de vínculo. En el encuentro virtual, cada uno en su lugar establecía correspondencia con el otro u otros, los encuentros presenciales eran esporádicos. Lo que hoy resulta interesante es la correspondencia a través de un sistema de telecomunicación y por la mediación digital que permite entrar en espacios abiertos por medio de una conversación interactiva en tiempo real usando la voz, el texto y la videoconferencia en Internet.

Esta correspondencia posible por la conectividad, la interactividad y la interacción crea e incorpora, por un lado, el cara-a-cara, una cierta presencia que cada uno elabora a su manera para relacionarse con otros. La interactividad, como un acto o facultad de diálogo, permite el intercambio entre el usuario del sistema y la computadora equipada con una pantalla visual, la conectividad y la capacidad o posibilidad (de una computadora, dispositivo, sistema operativo, programa, etc.) de operación en la *web*. La interacción es la actividad o trabajo compartido, donde hay cambios recíprocos o influencias (Cf., Houaiss, 2001, s.p.).

En esa correspondencia, en la comunicación interpersonal, encontramos elementos que difieren y que muestran otras diferencias entre el cara-a-cara en el aula y el cara-a-cara en la red. Se sabe que a veces la interacción cara-a-cara puede alejar más que acercar a las personas entre sí y, además esto, puede suceder en la educación en la *web*.

Hay cierto grado de certeza con relación a que se podrían narrar páginas y páginas de experiencias exitosas y de otras no tanto, de críticas y prácticas concretas, como también de que la red no es garantía de nada y menos aún de la elaboración cara-a-cara, pero sí se cree que es posible que las relaciones con otros en el espacio virtual sean realizadas con cierta sensibilidad y responsabilidad, lo cual es el tema de reflexión en este trabajo.

Teniendo en cuenta esto, se describieron algunos tópicos relacionados con la experiencia en educación *online* a través de la *web*, para luego pensar qué ética sería esa que sustentaría la elaboración del rostro y las prácticas pedagógicas. La interacción cara-a-cara en el espacio virtual se piensa a partir de una educación humanística que promueva estrategias de aprendizaje que movilicen a los estudiantes y profesores a crear espacios para conocer y crear novedades desde una participación responsable en ese dispositivo llamado Web.

Un dispositivo es entendido como una trama de relaciones que se define, al decir de Deleuze, por lo que contiene de novedad y de creatividad, lo cual marca, al mismo tiempo, su capacidad de transformarse o fisurarse en provecho de un dispositivo futuro. De este modo se quiere, en esta multiplicidad de posibilidades, establecer una línea de encuentro entre dos pensadores, Levinas y Freire, en lo que respecta a la ética.

Así, con algunos elementos adicionales, hoy se continúa la experiencia reflexionando sobre ésta. Para este propósito se convoca al educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) y al filósofo lituano Emmanuel Levinas (1906-1995), quienes, al decir de Ernani Maria Fiori (1975), piensan la existencia y no las ideas. Se trata de dos autores que no fueron contemporáneos de Internet pero que pensaron al ser humano histórica y socialmente situados, y a la tecnología como un instrumento apropiado para conectar a la gente

entre sí, potenciando la dimensión humana y no la exploración de la tierra o la contaminación del medioambiente. Estos autores permiten pensar que es posible usar la Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para ejercitar la relación cara-a-cara en el espacio virtual porque es de las acciones del hombre que deviene real el trabajo en red para vivir en la sociedad contemporánea. De acuerdo con Levinas, la tecnología debe ser recomendada porque favorece todos los valores democráticos liberales que con frecuencia estimulan la responsabilidad y la justicia (Cf. Hutchens, 2004). La inquietud por este tema se anima y encuentra resonancia en el actual grupo de estudio de Levinas dirigido por Alexandre Leone.

Elaboración del rostro

Normalmente —parafraseando a Ervin Goffman (1980)— cuando se dispone a encontrar otras personas para realizar un curso *online*, la primera preocupación es tratar de ofrecer una imagen propia. En cada encuentro se trata de poner en acción un conjunto de comportamientos, de conductas, de actos verbales y no verbales que permitan cierta valoración de los participantes y de sí mismos. Se asume una posición frente a los otros que se presupone crear una impresión. De este modo, puede ser un valor social positivo que la persona clama para sí mismo a través de aquello que los otros presumen haber sido la línea de conducta que esa persona asumió en los contactos. Elaborada en un *fluir* permanente de contactos, la elaboración del rostro resulta de la relación con los otros y es asumida como un compromiso que comporta, al mismo tiempo, una dimensión individual y social.

El rostro (face) es una imagen de sí mismo, delineado en términos de atributos sociales aprobados [...] Cada persona tiende a experimentar una respuesta emocional a la cara que les es proporcionada por un contacto con otros [...] Una persona tiene, está en, o mantiene una face cuando la línea que efectivamente sigue presenta una imagen de sí misma enteramente consistente, apoyada por el juicio y la evidencia transmitidos por los otros participantes y confirmada por las evidencias transmitidas a través de las agencias impersonales en la situación (Goffman, 1980, pp. 77-78).

En un conjunto de eventos, en la interacción social, se manifiestan las evaluaciones realizadas. De acuerdo con Goffman, la interacción cara-a-cara sería la influencia recíproca de los individuos sobre las acciones entre sí cuando se hallan en presencia física inmediata. En la representación, el individuo usa una fachada que es una expresión-modelo intencional o inconsciente que funciona de una manera regular y fija. El desempeño o actividad de cierto participante del curso influencia a los otros participantes. Lo que sucede es un proceso de aprendizaje y de no aprendizaje en la elaboración de la representación que, cuando es aceptada, se convierte en una celebración.

De este modo, cara-a-cara es elaborado de acuerdo a ciertas normas sociales con el objetivo de no dejar a la persona desprestigiada. Mantener la reputación significa aprender actitudes que son aceptadas para vivir en sociedad. Este análisis es, de hecho,

un intento ético para seguir normas sociales a menudo sin fundamento para la propia persona.

Cara-a-cara también puede ser comprendido desde la interacción, desde la construcción del sentido y la organización social de la percepción a través del uso del lenguaje. Charles Goodwin (2008) entiende que los humanos construyen en sociedad el mundo cognitivo y cultural que habitan. Considera la construcción de la estructura y del habla interactiva como práctica social. Goodwin piensa que hay diferentes ambientes para la cognición y la acción que se relacionan con la construcción del lenguaje. El ámbito para la cognición y la acción está en constante transformación.

Lo que se observa en el encuentro entre las personas nos lleva a pensar acerca de cómo ocurre este proceso en la elaboración del rostro en la interacción, en la interactividad y la conexión en el mundo digital más allá de la presencia inmediata. Cuando se habla de Internet y aprendizaje surgen muchas preguntas, principalmente por la distancia. Estas preguntas recuerdan una presencia y, por otro lado, la necesidad de distancia para elaborar el rostro. ¿De qué manera es diferente esta elaboración? ¿Será en la propia presencia o en la distancia?

Si bien hay cierta insatisfacción con la educación a distancia, hay que concordar que esta modalidad se legitimó cuando permitió que personas a quienes se les había negado el ingreso al sistema formal de educación pudieran realizar sus estudios. No obstante las críticas esta modalidad ya sea por la falta de credibilidad, de confiabilidad o de ética por la frialdad de las relaciones humanas y por la marcada presencia del negocio, se entiende que algunas de las propuestas de educación en línea todavía mantienen los principios fordistas, es decir, piensan y llevan a cabo la educación desde un conocimiento fragmentado y altamente especializado donde el sujeto es un objeto a más del currículo. Sin embargo, también existen propuestas de educación presencial que se basan en un conocimiento fragmentado y consideran al sujeto como un diente del engranaje —del currículo— que contribuyen, según Paulo Freire, con el depósito de contenidos en la mente del educando y de informaciones en las bases de datos, de la misma forma en que se hacen depósitos en el banco, sea en nota impresa o digital. Es una concepción bancaria de educación que niega la dialogicidad tornándola antidialógica.

Como se nota, se trata de una educación que intenta controlar el pensamiento y la acción para conducir a las personas a ajustarse al mundo inhibiendo su poder creador. En otras palabras, la educación actúa como un instrumento de opresión y no como ejercicio de la libertad. Hoy, el modelo de educación bancaria se destaca por estar interesado en el entretenimiento o la venta de paquetes de contenidos por Internet a partir de un “deslumbramiento” que pretende servir a una función pedagógica en la que, sin embargo, el sujeto se vuelve proclive a la manipulación y no a la cultura y a las relaciones.

De este modo, cuestionar la educación en la *Web* remite a una presencia y, entonces, surge una pregunta: ¿dónde tiene lugar esta presencia? Se puede decir, de inmediato, que tiene lugar en la escritura de e-mails, en la respuesta de un mensaje recibido, al escuchar la voz del otro que se manifiesta en un debate con audio o en una videoconferencia. Esta presencia, aun siendo abierta y transparente, conserva el misterio de la persona. Sin embargo, no siempre se puede establecer una buena relación en este tipo de cursos porque, en ocasiones, pueden suceder algunos contactos

poco éticos. Por ejemplo, cuando un tutor o un estudiante no responde los correos electrónicos o uno de ellos no se abre al diálogo, o cuando se conecta con la contraseña de otro pretendiendo ser otra persona, o cuando las ausencias o silencios sirven como obstáculo para el diálogo y el proceso de aprendizaje. Otro ejemplo puede ser lo que ocurre cuando alguna persona usa *Orkut* para enviar mensajes racistas, o cuando un estudiante envía *e-mails* fraudulentos para calumniar, difamar o denegrir a un profesor, a otro estudiante o una institución, o cuando ocurre la violación del secreto profesional, la violación del *copyright* y muchas otras infracciones que se hayan legisladas en los respectivos códigos penales de cada país.

En las situaciones presenciales esto también puede suceder, pero el rostro trae cierta corporalidad que se vuelve más indirecta en los espacios virtuales. A partir de la experiencia, se puede decir que en los cursos *online* no se llega a conocer personalmente a los otros, pero sí se despierta en los participantes cierto interés por conocer el rostro del otro más allá de que se publique o no la fotografía de cada uno. Si bien en los encuentros virtuales se formalizan las presentaciones de los participantes a través del intercambio de *e-mails*, de ideas sobre los tópicos de interés, en la elaboración conjunta de las actividades y de textos, se mantiene cierto misterio y esa curiosidad. Se crea una relación por correspondencia mutua aun cuando hay límites en el lenguaje, en el uso de la tecnología o en la expresión de los pensamientos. A pesar de lo anterior, lo importante es que en estos encuentros se mezclan polaridades y singularidades donde no se excluye la presencia. El hecho de conocer el rostro de los estudiantes y profesores puede fortalecer el vínculo y la amistad independientemente de que la preconcepción física de la persona por lo vinculado en los textos escritos, hablados o visuales, se confirme o no.

Estos encuentros en el espacio virtual son una manera de potenciar y producir a las personas en un mundo globalizado por la tecnología. De esta manera, la tecnología y la educación devienen de un proceso social de conocimiento y producción donde es imposible atribuir dimensiones humanas o demonizar a la computadora. Su uso está dentro de los derechos de las persona tanto cuanto el de educarse. Educar no es transferir conocimiento y sí crear condiciones para su construcción. En este sentido, se considera que los principios de la educación crítica propuesta por Paulo Freire pueden sustentar el aprendizaje en el espacio virtual bajo el entendido de que la educación no es un servicio ni una mercadería, pero tampoco es neutral: es un acto político que demanda lectura, comprensión crítica, creatividad y transformación del mundo desde la contextualización, desde la relación texto-contexto, desde el sujeto inacabado y desde una metodología dialógica.

Contexto: más allá de las generaciones. Una acción educacional con el oprimido

Cuando Paulo Freire publicó *Pedagogía del oprimido* en 1970, quedó evidenciado que el pensamiento latinoamericano se estaba apartando de ciertas líneas filosóficas-pedagógicas behavioristas. Freire pensó e hizo educación con el hombre y la mujer situados en su propia cultura, tiempo y espacio. Así, el hombre y su *praxis*

son el eje del proceso de aprendizaje. Freire fue un educador que usó todas las tecnologías disponibles de su época, tales como diapositivas, proyector, radio para comunicarse y educar. Al mismo tiempo, Levinas ya era una referencia para pensar la filosofía y la ética de liberación en América Latina (Cf. Dussel, 1977).

Así, la educación pronto comenzó a ser repensada a partir de estos pensadores. La educación comporta, según sea la propuesta, diversas ideas de ética y de hombre. Los profesores y los alumnos, al establecer relaciones en su día-a-día, siguen ciertos patrones de comportamiento social que apuntan siempre a una cuestión: la falta o la crisis ética.

En el cosmos estático del universo aristotélico-tomista, la educación busca el ideal, el hombre virtuoso en una sociedad sin clases ni conflictos. Dentro de esta perspectiva, la educación estaría al servicio de la aristocracia, de una elite que legitima la diferencia entre clases sin darle al hombre común la posibilidad de establecer su existencia y emanciparse. Esta ética se relaciona con la moral del hombre virtuoso y elitista que trae, en realidad, infelicidad a la mayor parte de la población porque no considera al hombre concreto, a la gente en su situación social. El máximo exponente de la ética aristotélica-tomista es el ideal teleológico de alcanzar la felicidad, aunque sólo sea para unos pocos.

Dentro del concepto kantiano, el hombre sería sometido al imperativo categórico del *deber ser* y la buena voluntad hacia la gente. Así, el deber sería el objetivo de la burguesía y, hoy, se puede decir que el imperativo se materializa en la orden “¡conéctate!” establecida por la voz de las empresas globales para atender los intereses de la burguesía financiera. Sin embargo, esta ética no funciona como modelo a favor de la humanización de la gente.

Por otro lado, la ética humanista del modelo marxista, a pesar de haberse originado en el ideal revolucionario a favor del ser humano alienado por la explotación, parece tener por eje las relaciones originadas en el sistema productivo y económico que genera trabajo alienante sin destacar las condiciones psicológicas, psicosociales y personales que podrían desencadenar un movimiento educativo emancipatorio.

La ética protestante —que en parte sustentó el desarrollo del capitalismo— encuentra su ápice en la plenitud vocacional y en “el llamado de los elegidos”. De acuerdo con Max Weber, el movimiento originado en la Reforma Protestante tuvo consecuencias inesperadas al contribuir con el *ethos* mundano del capitalismo que busca el mero enriquecimiento como único objetivo, y no el cultivo de la disciplina y la vida éticamente correcta. Tanto la ética protestante como el espíritu capitalista se sustentan en la legalidad, aunque la persecución de la riqueza —despojada de su significado religioso y ético— tiende a asociarse a las pasiones puramente mundanas, las cuales, en realidad, a menudo le otorga el carácter de deporte según establece Weber (1997). En parte, la apropiación de esta idea apoya el mercantilismo de la educación en el mundo globalizado, y esto ocurre muchas veces debido a la deformación de esta propuesta.

Así, se percibe que en la educación no es suficiente trabajar a favor de un ideal y por una ética desconectada de las condiciones sociales de los hombres y sus prácticas educativas. Además, se sabe que la buena voluntad de la gente no es suficiente ya que “el camino al infierno está empedrado de buenas intenciones”, según reza una frase popular. Para tratar de invertir la lógica burguesa

de pensar y hacer educación, se coloca en el eje del pensamiento al hombre praxiológico, aquél que es producto de sus quehaceres, que transforma y es transformado, siempre inconcluso y consciente de eso. En una sociedad llena de conflictos no es suficiente la conscientización, la conceptualización, la tematización y la teorización del hombre desvinculado de su realidad, por eso hay que darle existencia, también, en la esfera virtual para hacerla y rehacerlo(nos) en ella.

Con estas reflexiones iniciales de la ética en la educación y de la elaboración del rostro en el espacio virtual, se quiere llamar la atención para el “ayer” que aun persiste, y un mañana por venir, el cual caracteriza la fase de tránsito como un tiempo de anuncio para una ética desconectada de los valores del capitalismo (Amin, 1998) que también puede ser posible a partir de las nuevas interfaces digitales. O sea, esa desconexión que se da al evitar el diseño de cursos *online* desde la óptica de la Organización Mundial del Comercio (OMC) que considera a la educación como una mercadería, como la provisión de un servicio que se puede comprar/vender en las universidades y a través de alianzas para la virtualización de la educación superior para la alineación con el sistema global, se perfila un docente sujeto a la utilización de los bienes y servicios culturales digitales ofrecidos por los mercados mundiales (véase Rama, 2006). Contrariamente a la idea de educación como bien público y social, se intenta imponer desde lo privado y lo comercial, la estrategia de montaje de repositorios de objetos de aprendizaje.

Rama (2006) considera la educación virtual es una de las modalidades que asume la educación transnacional como una derivación de la globalización económica que alcanza el área de los servicios educativos. Con la educación transfronteriza suministrada por el uso de la tecnología de la información digital en sistemas de comunicaciones y de acceso a la red, la OMC considera cuatro modalidades de la educación transfronteriza:

- suministros transfronterizos provenientes del territorio de un país a otro (por ejemplo, cursos a distancia o virtuales);
- consumo en el extranjero de un servicio educativo (por ejemplo, estudios en el extranjero);
- presencia comercial que permite a los proveedores extranjeros dispensar el servicio en un país distinto (por ejemplo, franquicias o instalación de universidades extranjeras);
- presencia de personas físicas en otros países (por ejemplo, movilidad de docentes y profesionales) (Rama, 2006, p. 174).

De acuerdo a la OMC (1999), la educación es un servicio de comercialización más preocupada en llenar de contenido la cabeza de los estudiantes, que con desarrollar estrategias para construir espacios de aprendizaje que comprometan el pensamiento y la reflexión que ayude a cuestionar la relación con el mundo.

Discusión- educación en red

La educación en red carga esa idea mercantil de educación, como también trae la idea de la conexión extrema o “devoración”. La red le permite al hombre/mujer aparecer, salir del universo amorfo que es el mundo de los datos y la información para ganar existencia

en Internet a través de la participación en debates y charlas, a través de la producción de un texto hablado o escrito. Así, para responder a una necesidad humana, a un deseo de trascendencia —también en el mundo virtual—, el hombre se apropia de dispositivos y de las interfaces digitales para la alfabetización y la manifestación. La red sustentada en los principios del rizoma colabora con la interacción. En su dimensión rizomática, la educación también admite la conexión y la heterogeneidad, la multiplicidad, la ruptura no-significativa, la cartografía y la producción: su matriz epistemológica acepta la complejidad y las características transversales que la dimensión ética garantiza a la educación en red cuando ésta alberga al otro y deja emerger los saberes de cada uno en un encuentro virtual.

El concepto de *rizoma* fue creado por Gilles Deleuze y Felix Guattari (1983) como una respuesta a la metáfora del árbol que se va bifurcando y que representa la lógica clásica que opera a través de los procedimientos binarios y dicotómicos. Los autores describen al rizoma recurriendo a la imagen de bulbos y tubérculos con múltiples ramificaciones para designar un modelo semántico opuesto a la concepción de árbol con una jerarquía, centro y orden de significación. Se trata de una red a-centrada que se expande desde lo más superficial hasta el tramado complejo que da sentido a las relaciones. La complejidad de la educación implica la transversalidad que provoca síntesis insólitas en el proceso educacional (Cf., Barembly, 1992), el cual es inter-transpenetrado por las fuerzas productivas, deseantes, instituyentes y organizantes. La transversalidad ultrapasa la verticalidad, característica de los organigramas con las estructuras piramidales de las organizaciones curriculares y, además, la horizontalidad que está presente en nuestras vidas cotidianas cuando la gente se encuentra por casualidad.

Los efectos transversales en realidad ocurren cuando hay una comunicación intensa entre los diferentes niveles y en los múltiples sentidos, es una apertura máxima al proceso en sí mismo y a la multiplicidad. Entendemos que el aprendizaje es un trabajo compartido por el profesor y el estudiante donde ambos aprenden.

La red, así como trae esa idea de conexión, también expresa la idea de devoramiento tanto del profesor como del estudiante cuando los torna anónimos, absorbidos en un banco de datos e información, arrastrados a esta situación, perdiendo su propia identidad.

Por la cuestión aquí abordada —la ética en la educación en red—, se debe considerar que el espacio y la relación establecida entre las personas y las máquinas en la esfera virtual tienen una especificidad que la hace diferente. Para que esta relación sea verdadera se necesita al *otro* del otro lado de la pantalla, un otro que tenga un rostro y que puede ser un semblante, meras características de mucha gente, pero que es constituido en la relación a través del lenguaje escrito, oral o pictográfico, o a través de la sensatez de admitir al otro con sus diferencias. Allí, la interfaz, en su sentido más común, se refiere al software que permite la interacción entre el usuario y la computadora. Citando a Steven Johnson (2001, p.17), “la interfaz actúa como un tipo de traductor, mediando entre las dos partes, volviendo a una sensible con respecto a la otra [...] la relación regulada por la interfaz es una relación semántica, la cual se caracteriza por el significado y la expresión”.

Por esa capacidad de sensibilizarse, las personas pueden obtener la máxima expresión y constituir los espacios educativos a través del lenguaje, las conexiones, las palabras, los navegadores,

los *e-mails*, foros, voz, audio y video. Aprovechando las interfaces, las personas desarrollan los cursos o, aun mejor, forman un círculo de cultura digital como dispositivos semántico-pedagógicos para establecer un territorio inicial de producción. Este círculo, el cual se caracteriza por estar formado por unas pocas personas —no más de 25—, es una estrategia y un lugar de aprendizaje que, durante la interacción, requiere del conocimiento de los participantes y del uso del diálogo para encontrar el eje temático a partir del cual problematizar y desarrollar el encuentro. El profesor y el estudiante son activos y ambos construyen un nuevo conocimiento de manera interactiva. La conexión entre los círculos de cultura digital se define por el vínculo que funciona de acuerdo al principio establecido por Paulo Freire (1970): nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, las personas se educan entre sí mediatizadas por el mundo. Esta es una apretura respetuosa donde no hay un “Yo pienso” individual, sino un “Pensamos” como un acto colectivo.

A través de la educación dialógica es posible decir la propia palabra, producto de la acción y la reflexión. La participación en los *chats* y foros, la elección de la identidad visual, la expresión en los círculos de cultura digital, todo ello constituyen actos políticos-pedagógicos que pueden surgir en este espacio para generar crítica, creatividad y acciones transformadoras.

Así, la raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la capacidad que los seres humanos tienen de educarse, la cual se funda en su naturaleza inacabada y de la cual él o ella son conscientes. Inacabado y consciente de su in-acabamiento, el ser humano se torna necesariamente ético, capaz de optar y decidir. Un ser humano conectado a los intereses y en relación a los cuales puede mantenerse fiel a su ética o transgredirla, lo que se tornaría un anti-valor (Cf., Freire, 1999, p.124).

Bajo esta perspectiva, la palabra dicha o escrita es fundamental. Sin embargo, de acuerdo con Serra (2006, p. 13)

A la palabra del otro que interpela, el sujeto puede rehusarse a responder, ofrecer silencio o violencia. Pero al hacerlo, el sujeto se niega a sí mismo como sujeto, ya que el/ella sólo puede ser un Eu como respuesta a un Tú, en cuanto responsabilidad frente y por un Otro. En la red hay un dicho y un decir que revive la experiencia viva que ha generado el decir que ahora, en el momento de volver a decirlo, es dicho una vez más (Cf. Freire, 2003).

En el círculo de cultura digital, la proximidad entre las personas se facilita cuando los datos y la información están ordenados con coherencia, de manera clara y confiable, permitiendo interoperatividad. Se prepara el espacio virtual para aprovechar la dimensión semántica de la *web* y la dinámica de Internet, la cultura y conocimientos de los participantes, los objetos de aprendizaje (texto, imagen, etc.) así como el lenguaje que los describe. Así, es posible crear una red que interconecta las teorías y los paradigmas que permiten un nuevo conocimiento. La *web* semántica provee visibilidad a la producción. La creación cooperativa para este nuevo concepto de espacio virtual de aprendizaje, puede ser uno de los ejes para democratizar el acceso a la educación. Los objetos digitales de aprendizaje enriquecen la creación y el proceso de educación abierta *online* cuando son descritos, identificados y ubicados a través de formatos internacionalmente aceptados. La identificación automática es realizada a través de una etiqueta adherida

al objeto o persona. El Localizador Uniforme de Recursos (URL) provee la sintaxis —una serie de caracteres normalizados— para nombrar recursos como documentos e imágenes en Internet.

Aun queda mucho por ser estudiado y pensado acerca de estos protocolos, metadatos, lenguajes y metalenguajes si se quiere evitar hacer un uso a-crítico de la cibercultura. La educación y la formación de los profesores encontrará más preguntas y críticas que aciertos; por esta razón será necesario pensar la integración en la pedagogía crítica de estos diseños y sistemas tecnológicos (Cf., Gómez y Ribeiro, 2006).

Preparar el espacio para el arribo de los estudiantes y profesores al espacio virtual es una cuestión ética. La llegada de ellos al círculo de cultura digital debe estar organizada para darles la bienvenida a través de la recepción y la hospitalidad. En tiempos de recepciones es necesario cuidar de la hospitalidad del sujeto que aprende. Hacer posible el acceso y la permanencia de las personas en los cursos vía *web* es también una cuestión de justicia. La Internet fue planeada, tematizada y diseñada por humanos y, aunque parece ser un espejo perfecto, no puede ser una existencia en sí misma: es la responsabilidad hacia el otro y aun hacia las máquinas que facilitan la proximidad. El ser humano es llamado a convertirse en un ser ético, un ser de opción y decisión, un ser conectado a intereses capaz de mantener su ética o bien a transgredirla.

La red es un vínculo social por excelencia para la educación, cuando funciona. Lo que distingue una red de otra son los sujetos y sus intercambios con otros —además del suscitado entre las máquinas— y su conexión se basa en el lenguaje. Así, la red es construida sobre el diálogo y la interacción entre personas y máquinas. A través de la red es posible conectarse a una red interior que puede tanto liberar como devorar dependiendo de cómo se proceda, por ejemplo, con ética o con egocentrismo.

Las interfaces digitales para el cara-a-cara virtual requieren los principios de una educación abierta que respete a los otros; de un diseño participativo de los espacios, de la mediación pedagógica y de grupos multidisciplinarios que contribuyan en la realización.

A partir de pensar la experiencia, se percibe que la computadora o la red no son el límite de la comunicación y el diálogo, y sí la solidaridad y el conocimiento ejercido en la relación. No se debe atender simplemente a si la computadora está o no conectada a la Internet, sino conocer a quién, contra quién, a favor de quién se usa la red.

De este modo, las contribuciones de Paulo Freire y los conceptos filosóficos de Emanuel Levinas son relevantes para esta reflexión ya que consideran al hombre y la mujer en situación, al ser humano inconcluso, al hombre oprimido, al hombre pobre, al extranjero y al hombre producto de sus quehaceres. Ellos contribuyen a pensar una educación que no dañe la dignidad del hombre responsable porque valoran las condiciones de la realización y el esfuerzo. A través de la educación, intentan reconectar al hombre con su humanidad donde la individualidad es contingente y lo colectivo es trascendente dado por la apertura al otro.

El cara a cara

Se considera que el espacio virtual, por ser topológico y diferente del espacio euclidiano de dos y tres dimensiones, permite la proxi-

midad, la interacción cara-a-cara. Es una cierta topología que se ciñe al espacio de manera distinta, cuando

[...] utiliza lo cerrado (adentro), lo abierto (fuera), los intervalos (entre), la orientación y la dirección (hasta, adelante, atrás), la cercanía y la adherencia (cerca, sobre, contra, cabe, adyacente), la inmersión (en), la dimensión... y así sucesivamente, todas estas realidades sin medidas pero con relaciones (Serres, 1995, p. 68).

En este espacio el hombre establece relaciones y experimenta su proceso de subjetividad. Durante el tránsito a través del mundo virtual, el hombre se encuentra comprometido con su espacio si permite su captura y su trascendencia a través de su inmersión crítica en las relaciones y en la producción.

Lo más lejano y hasta lo que fue expulsado en este medio puede tornarse próximo. Según Serres (1995) la red es un vínculo social, testimonio de una existencia colectiva y su fascinación no depende del sonido o de las imágenes como del descubrimiento deslumbrante que existe colectivamente de acuerdo con las relaciones que hemos construido.

En la interacción, los hombres y las mujeres se abren respetuosamente hacia los otros. Sería imposible sabernos inacabados y no abrirse al mundo y a los otros para buscar explicaciones y respuestas a las múltiples cuestiones que surgen. El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto una relación dialógica que lo confirma como un ser inquieto y curioso, en permanente movimiento (Cf., Freire, 1999, p. 153). En la propuesta de Freire esa apertura es una cuestión ética que se logra en un tiempo y espacio que no sigue normas universales y abstractas ya que su eje es el hombre en situación de búsqueda, de ser más humano en su dimensión antropológica: el hombre oprimido —el de la *práxis* y en potencia— relacionado a sus situaciones existenciales, permite decir que no hay modelos éticos acabados para seguir.

Evidentemente, la relación va más allá de la computadora y las interfaces pueden potenciar o empobrecer esta relación. El momento virtual queda casi restringido a la actualización del conocimiento y de la relación con los otros, sensibilizados también con la propuesta educativa de Freire fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la autonomía del educando.

El hombre en tránsito por el mundo virtual y en sus relaciones, experimenta su proceso de subjetividad haciéndose un objeto de su conciencia y su sensibilidad. En este tránsito el hombre puede ser ético si, comprometido en este espacio, se permite a sí mismo capturarlo y trascenderlo mediante su inmersión crítica. Las interacciones son posibles cuando hay relaciones más allá del contacto en el espacio virtual.

El espacio virtual es topográfico, concebido y diseñado en la experiencia; no es lineal y se expande a partir de multiplicidades de vínculos. En este sentido, implica entender que la educación realizada en Internet también está relacionada al sistema económico y político actual. Debido a esto, no es raro que el alumno o el profesor se sienta o sea excluido del universo educativo capitalista —online o presencial— que excluye para luego incluir.

Inclusive, después de incluido, un estudiante en un curso *Web* puede ofender a otro y ser expulsado, desconectado del grupo. Su acceso queda restringido, así como su contraseña. ¿Y qué ocurre después? ¿Y cuando no se abre al otro haciendo difícil la comuni-

cación? ¿Y cuando no ocurre la actitud ideal o esperada? ¿Podemos simplemente enojarnos por eso?

En todo caso, la palabra pronunciada, la información “dicha” que circula en Internet permite el decir sobre lo que nos hemos apropiado en la relación:

[...] podemos pensar que el decir es el acto de exponerme —corpórea y sensiblemente— al otro hombre, mi incapacidad de resistirme al acercamiento del otro [...] Lo dicho es una declaración, una afirmación o una proposición cuya verdad o falsedad puede ser demostrada [...] lo dicho es el contenido de mis palabras, su significado identificable, mientras que el decir consiste en el hecho de que esas palabras están dirigidas a un interlocutor, a cada uno de ustedes en este preciso instante (Critchley, 2004, p. 27).

Las relaciones interhumanas encuentran límites en el lenguaje usado para expresar la ética. De acuerdo a Levinas (1980, p. 276) “la palabra se sustrae de la visión, porque el hablante de sí sólo libera imágenes, pero está personalmente presente en su palabra”. Al corporificar las palabras, la ética, de acuerdo a Critchley (2004, p. 32), es “vívida en la sensibilidad de una exposición corpórea ante el otro” y no como una obligación o deber.

El cara-a-cara se da en la proximidad, inesperadamente:

Ella es con-tacto del otro. Estar en contacto: ni investir ni anular su alteridad, ni suprimirme delante del otro. En el propio contacto el estar tocando o el tocado se separan, como si el tocado se alejase, siempre estando allí, sin tener nada en común conmigo. Como si su singularidad, y por eso no anticipable y, por consiguiente, no representable, respondiese a la designación. Este es una *Tode ti* (Lo que es) (Levinas, 1974, pp. 108-109 *apud* Dussel, 2002, p. 370).

Este contacto-separación prepara la llegada del otro. La relación resulta de la sensibilidad y el reconocimiento de la humanidad del otro y de su trascendencia. Sin eso, el otro podría convertirse en un rostro sin rostro en la multitud. De acuerdo con Levinas (1980) la separación permite la relación con la exterioridad, pero la relación con el otro no anula la separación, no ocurre dentro de una totalidad ni se establece a través de integrar el yo y el otro. La coyuntura del cara-a-cara no presupone la existencia de verdades universales donde la subjetividad puede incorporarse por sí misma y donde sería suficiente contemplar para hacer que el yo y el otro entren en una relación de comunión.

Hay una asimetría, una desigualdad inquebrantable que suscita la relación reconociendo la alteridad total como constitutiva de la identidad. La originalidad de todo esto, como lo estableció Hilary Putnam (2004), es una relación despojada de narcisismo debido al respeto asumido por la alteridad del otro. Esta es una relación sin intereses pero con responsabilidad donde me presento al otro con las manos llenas para servirlo y no para satisfacer mis necesidades ególatras o de conocimiento, entre otras.

De acuerdo a Critchley (2004, p. 20), el estar en relación con el otro no se reduce a la comprensión, ya que lo ético es la relación. La ética no se ejemplifica en relaciones. Esta relación necesita tiempo porque nada es dado por adelantado, ni el sujeto ni el conocimiento, ni aun la propia relación: todo depende del otro. En la interacción cara-a-cara:

El rostro no es algo que yo veo, sino algo a lo que le hablo. Más aún, cuando le hablo o lo llamo o escucho al otro, no me reflejo en él, sino que estoy sumido, activa y existencialmente en una relación no-incluyente, en la que me concentro en el individuo particular que se halla frente a mí. No contemplo, converso. Al hecho de estar en relación con el otro como acción o como práctica... Levinas lo describe como “ético” (Critchley, 2004, p. 20).

En la relación cara-a-cara con el otro, la visualización y la percepción no predominan, pero hay una dimensión de la sensibilidad y del lenguaje que son primordiales en la comunicación:

Partiendo de la sensibilidad interpretada no como saber y sí como una proximidad —buscando la sensibilidad y el contacto en el lenguaje, detrás de la circulación de la información que el viene a ser— tratamos descubrir la subjetividad como irreductible a la conciencia y a la tematización. La proximidad aparece como una relación con el otro que no puede resolverse en imagen ni exponerse a la tematización (Levinas, 1974, pp. 108-109 *apud* Dussel, 2002, pp. 371).

Al decir de Critchley (2004), la relación con el otro no es un momento de investigación filosófica sobre el ser. El otro irrumpe en mí con su presencia a través del lenguaje y, a través de la sensibilidad, no puedo evitarlo, no puedo esconderme detrás de la tecnología, no puedo huir o matarlo. No hay tiempo para presentaciones, y no hay nadie que pueda tematizar y conceptualizar para que la relación ocurra, sin embargo, sí existe aquél que acoge, que hospeda, permitiendo la subjetividad ética. Aunque sea transitoria, la subjetividad solamente aloja al otro que allí irrumpe, pues su presencia no puede ser anticipada. Es en la ruptura con el Yo, en la relación, que se le da acogida del otro completamente diferente. Al decir de Levinas (2004), en la relación ética el otro se presenta como absolutamente otro, pero esa alerta radical con respecto a mí no destruye ni niega mi libertad. Esta presencia o ausencia de interés o responsabilidad hacia el otro es lo que define la ética.

La libertad es difícil cuando se está sometido a una ley exterior o a la voluntad de otro; es la difícil libertad de la heteronimia, de la condición del ser que está bajo una autoridad de afuera, pero es la única posible. No obstante estas posibilidades, tenemos que reconocer que en tiempos de complejas medicaciones tecnológicas todavía impera la negación de la alteridad y la cultura del silencio, y es exactamente esto lo que las hace poderosas y que recurramos a Levinas y Freire.

La ética de la responsabilidad

“No sé si Jesús tenía en mente Internet cuando les dijo a sus incrédulos discípulos que arrojaran sus redes al mar” (Istoé, 2000), es lo que expresó el obispo italiano, Claudio Giuliadori, al anunciar la entrada de la Iglesia Católica a Internet con la finalidad de atraer más fieles. La Iglesia Católica, como otras instituciones, es consciente de la expansión y posibilidades de Internet en la vida cotidiana. Eso está reflejado en el documento oficial *Ética e Internet* (Pontifical, 2002) presentado en la Asamblea del Vaticano

(25 de febrero al 1 de marzo, 2002) por el Consejo Pontifical para las Comunicaciones Sociales. Este documento discute las enormes ventajas que puede traer Internet, pero también refleja los problemas éticos que puede acarrear.

Para la Iglesia Católica, Internet puede ayudar a la liberación de la gente así como a su alienación. La brecha digital, la pornografía, el terrorismo virtual y la pedofilia son algunas de las problemáticas para las cuales la Iglesia busca soluciones.

En principio, la solidaridad y la responsabilidad serían los pilares para acciones concretas. Esta idea se puede aproximar al concepto de ética de la responsabilidad de Levinas, y de ética de la emancipación de Freire. Levinas fue profesor de filosofía de Karol Wojtyła. Cuando se convirtió en el Papa Juan Pablo II, éste lo invitó a Castel Gandolfo. De sus lecturas, Juan Pablo II tuvo la convicción de que el otro no era el infierno descrito por Sartre, y sí una necesidad vital del hombre (Cf., *Le Monde*, 2005). Pero, ya en los años ochenta, Levinas había establecido relaciones cordiales con el entonces cardenal Wojtyła, quien lo invitó para concurrir a las reuniones filosóficas realizadas en Castel Gandolfo. Wojtyła pensaba que el hombre era una apertura a lo divino, mientras que para Levinas la apertura era para el otro, en el cara-a-cara. El documento oficial de la Iglesia entiende que Internet puede ayudar a hacer realidad la humanidad para los individuos, los grupos y las naciones solamente si usan principios éticos sólidos, especialmente la virtud de la solidaridad.

Hans Jonas (2006), filósofo alemán de origen judío contemporáneo de Levinas y Freire, piensa la responsabilidad como principio ético en la revolución tecnológica. Jonas y Levinas fueron alumnos de Heidegger, pero no por eso se los puede igualar. Según este autor, es difícil decir qué técnica promueve el bien o cual el mal solamente por su utilización. Si se cree que los arados son buenos y las espadas son malas, se desconsidera que las técnicas sufren transformaciones en su uso presentando siempre el dilema que, en cierto momento, una puede ser tan nociva como la otra ser buena. Con eso, él quiere alertar sobre la mistificación de la técnica moderna. La responsabilidad como principio ético debe ser considerada en el uso educativo de Internet. De acuerdo a este autor, el uso de Internet en educación debe buscar una auténtica vida humana. Si bien este autor merece un estudio profundo, se puede decir que la ética humanista en el uso de la tecnología es un imperativo que, según su estudio ontológico, implica una ética que responda a los desafíos del impacto humano sobre el uso de la tecnología.

Con las breves referencias al documento de la Iglesia y al trabajo de Hans Jonas, se quiere llamar la atención para otras ideas sobre la ética y la responsabilidad con relación al uso de Internet en educación. En este caso se refiere, específicamente, a Levinas y Freire que, de algún modo, están abiertos a contribuciones de otros autores pero que, en este caso, contribuyen con esta reflexión.

Para Levinas la ética sin interés y con responsabilidad ocurre entre hombres sensibles. El libro *Totalidad e Infinito* (Levinas, 1980) comienza con el verso de Rimbaud: “la verdadera vida está ausente”, pero nosotros estamos en el mundo para superar la vida anónima, para abrirnos y acoger al otro en su alteridad superando la egolatría y la condición de ser por interés. Es una ética asumida como responsabilidad, como la filosofía primera que mantiene distancia de conceptos éticos derivados de imperativos o deberes aprendidos en la educación tradicional occidental. “La responsabilidad para con el otro va tan lejos que alcanza la ‘sustitución’

[...] que se plasma en la figura del rehén” (Costa, 2000, p. 177). La sustitución, por no ser un acto voluntario, puede ser entendida como sensibilidad (hospitalidad, recepción). La subjetividad constituida y singularizada como sensibilidad y afectión es *hôte* constituyéndose como *otage* “un hospedero recibiente” del otro y, por eso, él rehén de una responsabilidad concernida aun antes de ser conocida y asumida (Costa, 2000, p. 178).

Según Costa (2000) el término francés *otage* (rehén) viene de *hôte*, del latín *hospes*, aquél que hospeda o aquél que recibe hospedaje. Al responsabilizarse por el otro, se hace rehén de la responsabilidad al punto de morir por la otra persona. La originalidad de la sustitución reside en el simple gesto cotidiano de aproximarme al otro por la sensibilidad y por el lenguaje —no a través del conocimiento— lo que se sintetiza en la expresión de Levinas: “después del Señor”. Así, ocurre una transitividad educativa entre sí y el otro. Se puede decir que no hay ética ni pedagogía por anticipación en la red pues, desde esta perspectiva, se sustentan en la hospitalidad y en el acogimiento del otro privilegiando el contacto, la comunicación y relaciones sensibles en el mundo de la información y el conocimiento. Para utilizar una terminología usada por Levinas, lo que está circulando en la red, lo dicho, puede ser entendido como ontología, y el decir como la novedad, las nuevas realizaciones.

De este modo, se recusa la ética que opera por normas abstractas, eternas, ideales y categóricas, se reconoce la ética de la responsabilidad como una respuesta al otro. Es una ética otra a favor de la humanización y de la socialización de la gente, lo cual es inherente a su naturaleza.

Se puede argumentar que una relación puede estar libre de interés o desinteresada —desde la perspectiva de una educación crítica— cuando se ofrece sin el propósito de obtener beneficios económicos, de estatus o simple reconocimiento personal. La pedagogía aquí se propone asumir la responsabilidad de educar a las personas sin ser necesariamente recíproca esa relación de hospitalidad.

Esta educación de la diferencia no se limita a la transferencia de contenido, sino que aprovecha las estrategias de aprendizaje para generar un espacio colectivo de aprendizaje provocando conciencia de participación y de la alteridad del otro. Esta visión es contraria a aquella seguida por algunas comunidades que se centran en una educación preocupada con la compra o venta de paquetes de información. Esto va en contra de la aspiración de una educación responsable y hospedera.

La ética en Levinas o Freire, no se da por seguir un ideal u obedecer a un imperativo de deber ni por las relaciones de producción. Para estos autores la ética no existe *a priori*, ella se da, en cambio, en la experiencia de los hombres y de las mujeres comunes, frágiles, limitados, sufridores pero sensibles y solidarios. Especialmente, el sujeto en Levinas es sensible, no consciente: “El sujeto ético es un ente corporal de carne y hueso, un ser capaz de tener hambre, que come y disfruta comer” (Critchley, 2004, p. 31). La relación ética entre los hombres y las mujeres ocurre con ellos mismos, con los otros y con el mundo en la dimensión sensible. Esta ética, de acuerdo con Critchley (2004), es vivida en la sensibilidad de una experimentación corpórea ante el otro, pues la sensibilidad es el nexo conductor de la subjetividad ética. Así, “La relación que se establece —relación de enseñanza, de dominio, de transitividad— es lenguaje, y solamente se produce en el hablante que, consecuentemente, hace frente a sí mismo” (Levinas, 1980, p. 251).

El rostro no es conjunto de una nariz, una frente, unos ojos, etc., es por cierto todo eso, pero toma la significación de un rostro por la dimensión nueva que abre en la percepción de un ser. El rostro determina que el ser esté no sólo encerrado en la forma y ofrecido al alcance de la mano, sino abierto, instalado en profundidad y, en esta apertura, se presenta en cierto modo personalmente (Levinas, 2004, p. 94).

Se trata de una presencia frente a un rostro, una presencia abierta y generosa incapaz de aproximarse al otro con las manos vacías (Levinas, 1980). En la actualidad, sería de gran valor sensibilizarse para la responsabilidad y para la ética de la subjetividad en el contexto global e interconectado, así como considerar la política y la politización de la gente que demanda una organización justa de los seres, conocimiento y de las cosas relacionadas. De esta manera, sería preciso buscar una ética política que, por no ser totalizadora, permitiese llamar a todos para una relación que vaya más allá del totalitarismo de las ideologías, partidos, religiones o de las informaciones que circulan en Internet impregnadas de interés mercantil que, hoy también, domina el espacio virtual. Sería un llamado para una educación que permita reconectar al hombre con su humanidad.

Una educación como comunicación y diálogo —dimensiones en las cuales los hombres y las mujeres se expresan— sensibiliza a los sujetos para relaciones desinteresadas con los otros y siempre deja canales abiertos para nuevas conexiones posibles. Por naturaleza, el hombre es un ser conectivo que se reconoce en su cultura y en la cibercultura que opera transversalmente en la pedagogía. Se puede decir que la educación es una posibilidad a ser construida en el encuentro y acogimiento del otro.

Freire afirma la necesidad de una pedagogía de la comunicación al considerar que quien dialoga lo hace con alguien sobre algo que puede convertirse en un nuevo contenido de producción. En esta perspectiva, el diálogo incluye la palabra, el lenguaje, el afecto, la humildad, la fe en el hombre, la esperanza —como espera activa— de aquellos que tratan ser éticos y presentes. Como explica Paulo Freire:

Presencia que, reconociendo la otra presencia como un “no yo”, se reconoce como “sí propia”. Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe. Es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se torna inevitable y su trasgresión posible es un desvalor, jamás una virtud (Freire, 1999, p. 20).

Esta existencia original y singular emerge de la red que promete devorar si no se la descifra. El darse existencia en la red es una cuestión humana y social que resulta de las relaciones en conexión, que tiran al alumno y al profesor de la monotonía, de la mismice, del anonimato. Así, se permiten ser y permiten que el otro sea y se amplía en una existencia colectiva y social.

Promover tiempos y espacios de realizaciones también en la esfera virtual, significa considerar las instancias que interfieren en esas relaciones y las interfaces de los procesos de subjetivación.

No obstante, la educación en red no puede ser garantía de nada, ni de la ética en las prácticas pedagógicas ya que ésta despliega y moviliza a la conexión de los elementos de conectividad entre los seres y los objetos y puede provocar nuevas realizaciones educativas críticas, siempre que sea llevada a cabo con sensibilidad y responsabilidad. La afirmación ética del hombre en el espacio virtual ocurre en su práctica, que promueve en los otros la restitución de este espacio como un lugar de aprendizaje. Esta posición en la red le permite indagar acerca de la presencia y las interfaces, lo que remite al concepto del cuerpo consciente acuñado por Paulo Freire: aquél que, sin ser puro objeto, es la mediación de la consciencia con el mundo y con la intersubjetividad (Freire, 1975).

La conexión con el mundo a través del lenguaje implica una dimensión dialogal, aceptar la alteridad del sujeto en el proceso de aprendizaje. El desafío contemporáneo es pensar y hacer la educación en la red desde una matriz de pensamiento problematizadora e inventiva, rizomática, transversal, que deje circular los saberes y poderes con responsabilidad.

Consideraciones finales

En esta reflexión sobre la ética de la responsabilidad y la elaboración del rostro en el espacio virtual, fue importante considerar este espacio particular y otras experiencias preocupadas con la ética y las cuestiones sociales emergentes del uso de Internet en la educación.

Desde un punto de vista sociopolítico, se puede decir que instituciones tradicionales como la Iglesia y la escuela/universidad enfrentan desafíos y ya despliegan acciones a favor de una ética de la educación en línea. Pensando en la elaboración de la face en la educación en red, se consideró específicamente que la propuesta pedagógica de Paulo Freire y la ética de Levinas son fundamentales para rechazar los valores capitalistas que son introducidos en la educación *online*, por ejemplo, a través de los documentos y orientaciones de la OMC los cuales consideran que la educación es un bien comercializable. Una posible desconexión de estos valores se puede dar al no seguir estas directrices y buscarse una cooperación responsable con otras instituciones que consideren la educación como un bien público. En otras palabras, se requiere de instituciones y de un mayor profesionalismo en pro de la educación *online* humanista.

Así, este trabajo pone de manifiesto una educación en red que se puede enriquecer con los conceptos de ética y rostro de Levinas, y de ética y presencia de Freire. Para Levinas, la ética es responsabilidad que se asume por el otro como una respuesta y para una libertad que quiere la justicia social. Este asunto cuestiona la brecha digital originada con el uso de Internet. Esta reflexión hizo hincapié, también, en que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de promover relaciones desinteresadas entre los estudiantes, los profesores y los organizadores del aprendizaje mediante el desarrollo de proyectos de integración con la sociedad desconectados de los meros intereses comerciales.

Se dijo que el “yo” establece relaciones desinteresadas cuando se posiciona delante de los otros —estudiante o profesor— para servirlos más que para satisfacer sus propios intereses. La respon-

sabilidad —como una respuesta en Levinas y como una decisión y apertura en Freire— implica no aceptar la educación bancaria para mantener los intereses de clase y de poder. En otras palabras, esta posición contribuye para cuestionarse la relación con el mundo.

La interacción virtual cara-a-cara —posible por la responsabilidad— no es un atributo listo, sino la relación en sí misma que se produce en los encuentros y permite que el profesor y el estudiante se desplacen a otros lugares, a otras relaciones y a otros conocimientos sin correr el riesgo de ser encasillados o atrapados en las mallas de la ética instrumental del mercado. El hecho de no responder a un *e-mail* o una petición no significa que se pueda esconder detrás de la pantalla o de las interfaces de la red. En el cara-a-cara virtual, la máxima expresión obtenida en el uso de los dispositivos de lectura y de escritura (*e-mail*, *chats*, foros, etc.) permite la apertura hacia el otro para una relación donde se pone de manifiesto la ética de los hombres y de las mujeres. Tanto para Freire como para Levinas el “decir” la palabra basada en lo dicho es una decisión ética.

Como se mencionó anteriormente, en la perspectiva de Levinas y Freire la tecnología permite la conexión y la máxima expresión de solidaridad humana entre la gente. Parafraseando a Hutchens

(2004), se considera probable, al igual que Levinas, que el mundo consista en una red de arreglos sociales a través de los cuales se descubren las maravillas del propio mundo. En esta perspectiva, se apela a la expansión de las relaciones aprovechando las tecnologías para ejercer la justicia social. Se tiene el derecho de desconectarse de los valores de la ética instrumental del mercado que intenta imponer una razón conectiva *per se*, pues, para Levinas esto no es ética sino economía y para Freire es un anti-valor.

Por lo anterior, se hace un llamamiento a la solidaridad de las personas que creen en una educación sustentada en la conexión de los seres, las cosas y el mundo. No cabe duda que la red potencia la proliferación del monopolio de la información y del conocimiento, de los cursos en línea de dudosa ética y la dificultad de pensar una radical humanización a través de la educación. Por otra parte, se considera que la red también amplifica la ética planetaria en torno a las relaciones fundamentales de la educación y de los movimientos sociales. Hay relaciones todavía insospechadas en la educación *online* y, por lo tanto, se persiste en el estudio de estos dos humanistas, Emmanuel Levinas y Paulo Freire, que sensibilizan para la ética de la responsabilidad como principio educativo. Aquí se presentan solamente algunos elementos con el propósito de abrir el diálogo y reflexionar acerca de estas cuestiones.

Bibliografía

- AMIN, S.**, *La desconexión*, 1988, Buenos Aires, IEPALA.
- ANUIES**, *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*, 2004, México, ANUIES.
- BAREMBLIT, G.**, *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*, 1992, São Paulo, Rosa dos Tempos.
- BELLONI, M. L.**, *Educação a distância*, 1999, Campinas, SP: Autores Associa-dos.
- CASTELS, M.**, *A sociedade em rede*, 2000, São Paulo, Paz e Terra.
- CINTRA, E.**, *Paulo Freire: entre o grego e o semita*, 1998, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- COMPUTER ETHICS INSTITUTE**, *Providing a moral compass for the ocean of information technology*, 2008, <http://www.computerethicsinstitute.org/>
- COSTA, M. L.**, *Levinas: uma introdução*, 2000, Petrópolis, RJ: Vozes.
- CRITCHLEY, S.** “Introducción a Levinas”, en Levinas, E. *Difícil libertad*, 2004, Buenos Aires, Lilmod.
- Cuarta conferencia de Ciencias sociales de América Latina y el Caribe, 2006, Rio de Janeiro: CLACSO.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F.**, *Rizoma*. Introducción, 1983, México, Premia.
- DEMO, P.**, *Formação permanente e tecnologias educacionais*, 2006, Petrópolis, RJ, Vozes.
- DUSSEL, E.**, *Para uma ética da libertação latino-americana*, 1977, São Paulo, Loyola.
- , *Ética da libertação: da idade da globalização e da exclusão*, 2002, 2.ed., São Paulo, Vozes.
- FIORI, E. M.**, “Aprenda a dizer a sua palavra”, en: Freire, P., *Pedagogia do oprimido*, 1975, 2.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, P.**, *Pedagogia do oprimido* [Pedagogy of the oppressed. New York: Herder and Herder], 1970, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- , *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 1999, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- , *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 2003, 10.ed., São Paulo, Paz e Terra.
- GOFFMAN, E.**, “A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social”, en Figueira, S. (Org.) *Psicanálise e Ciências Sociais*, 1980, Rio de Janeiro, Francisco Alves, p. 76-114.
- GOMEZ, M. V.**, *Educación en red: una visión emancipadora para la formación*, 2005, Guadalajara, UdG.
- GOMEZ, M.V.;RIBEIRO, R.** “Metadata - Learning Object in the design of open and distance education”, en: *The 2nd International Open and Distance Learning (IODL) Symposium (September 13-15,2006) Lifelong open & flexible learning in the globalized world*, 2006, Eskisehir, Proceedings. Eskisehir, Anadolu University, v. 1. p. 525-534.
- GOODWIN, C.**, *Research projects*, 2008, en <http://www.sscnet.ucla.edu/clic/cgoodwin/projects.htm>
- HOUAIS, A.**, *Dicionário – Houaiss de língua Portuguesa*, 2001, Rio de Janeiro, Objetiva.
- HUTCHENS, B. C.**, *Compreender Levinas*, 2004, Petrópolis, Vozes.
- Istoé nº 1590, 2000, São Paulo, Brasil, 22 de Mar.
- JOHNSON, S.**, *Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*, 2001, Rio de Janeiro: Zahar.
- JONAS, H.**, *O principio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*, 2006, Rio de Janeiro, Contraponto, Ed.PUC-Rio.
- LATOUR, B.**, “De la mediación técnica: filosofía, sociología, genealogía” en: Domenech, M; Tirado, F.J. comp., 1998, *Sociología simétrica: ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*, Barcelona, Gedisa.

Le Monde, 2005, 7 May.

LEVINAS, E., *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, 1974, Paris: Kluwer Academic.

—, *Difícil libertad*, 2004, Buenos Aires: Lilmód.

—, *Totalidade e infinito*, 1980, Lisboa, Portugal, Edições 70.

LEVY, P., *Cibercultura*, 2000, São Paulo, Ed. 34.

OMC, Introducción al Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, 1999, Ginebra, Suiza: Organización Mundial del Comercio, Secretaría.

PALLOF, R. & PRATT, M., *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*, 2002, Porto Alegre, Artmed.

PONTIFICAL COUNCIL FOR SOCIAL COMMUNICATIONS, *Ethics in Internet*, 2002, Vatican City, February 22, en http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/pccs/documents/rc_pc_pccs_doc_20020228_ethics-internet_en.html

Primer Foro Internacional de epistemología aplicada "El Calidoscopio de las identidades", 2006, Guadalajara, Mexico, CUCSH, Noviembre.

PUTNAM, H., "Levinas y el judaísmo", en Levinas, E., *Difícil libertad*, 2004, Buenos Aires: Lilmód.

RAMA, C., *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*, 2006, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

SERRA, P., *Levinas e a sensibilidade como comunicação originária*, 2006, en <http://bocc.ubi.pt/pag/serra-paulo-levinas-sensibilidade.pdf>

SERRES, M., *Atlas*, 1995, Madrid: Julliard.

SINGH, H., *Introduction to learning objects*. Paper presented at the July 2001 Washington eLearning Forum, en <http://www.elearningforum.com/meetings/2001/july/Singh.pdf>

TURKLE, S., *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de la Internet*, 1997, Buenos Aires: Paidós.

WEBER, M., *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, 1997, São Paulo, Pioneira.