

## ESTUDIAR EN LA ERA DIGITAL. UN ENSAYO CRÍTICO Y FENOMENOLÓGICO

### *Studying in The Digital Age. A Critical and Phenomenological Essay*

Carlos WILLATT\* y Marc Fabian BUCK\*\*

*\*Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.*

*cjwillat@uc.cl*

*<https://orcid.org/0000-0003-3357-5073>*

*\*\*Fernuniversität in Hagen. Alemania.*

*[marc-fabian.buck@fernuni-bagen.de](mailto:marc-fabian.buck@fernuni-bagen.de)*

*<https://orcid.org/0000-0003-3666-2148>*

Fecha de recepción: 27/01/2022

Fecha de aceptación: 21/04/2022

Fecha de publicación en línea: 01/01/2023

**Cómo citar este artículo:** Willatt, C., y Buck, M. F. (2023). Estudiar en la era digital. Un ensayo crítico y fenomenológico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 123-141. <https://doi.org/10.14201/teri.28279>

#### RESUMEN

Desde una perspectiva crítica y fenomenológica, en este ensayo nos proponemos cuestionar el supuesto de que la digitalización del estudio sería un avance inevitable y necesario en términos educativos. Sostenemos que la digitalización no es una 'solución' para lo que hemos denominado heurísticamente *pérdida de estudio*, una de las pérdidas educativas ocasionadas, entre otras cosas, por la suspensión global de las actividades educativas presenciales durante la pandemia del Covid-19. Nuestra tesis es que el estudio digital tiene un carácter regresivo en cuanto reduce esta práctica a sólo *uno* de sus momentos específicos, que puede ser descrito como eminentemente

cognitivo y solitario. Esto dificulta, cuando no impide, el despliegue del estudio en su complejidad y multidimensionalidad en tanto forma de vida y práctica primordialmente corporal, social y estética. Lejos de ser una innovación educativa, el estudio digital más bien refuerza una noción tradicional y dominante del estudio en las culturas occidentales que debe ser problematizada.

Desarrollaremos nuestra tesis en cinco momentos. En primer lugar, abordaremos la pérdida del estudio a nivel del discurso educativo que se enfoca exclusivamente en la enseñanza y el aprendizaje. Luego esbozaremos una crítica a la noción tradicional del estudio en Occidente como práctica cognitiva, solitaria y también elitista. Posteriormente, caracterizaremos tres dimensiones primordiales del estudio desde una perspectiva fenomenológica: corporalidad, socialidad y esteticidad. Además, ofreceremos algunos ejemplos de esta caracterización en la educación superior. Finalmente, indicaremos cuatros aspectos en los que se manifiesta la pérdida de estudio bajo las condiciones de la digitalización. Concluiremos con algunas consideraciones en relación con la transformación digital del campo educativo.

*Palabras clave:* educación; estudiante; digitalización; tecnología; fenomenología.

#### ABSTRACT

From a critical and phenomenological perspective, in this essay we aim to question the assumption that the digitalization of study would be an inevitable and necessary advance in educational terms. We argue that digitalization is not a 'solution' for what we have heuristically called *study loss*, one of the educational losses caused, among other things, by the global suspension of face-to-face educational activities during the Covid-19 pandemic. Our thesis is that digital study has a regressive character as it reduces this practice to only *one* of its specific moments, which can be described as eminently cognitive and solitary. This hinders, if not prevents, the deployment of study in its complexity and multidimensionality both as a form of life and primarily corporal, social and aesthetic practice. Far from being an educational innovation, digital study rather reinforces a traditional and dominant notion of study in Western cultures that needs to be problematized.

We develop our thesis in five instances. First, we address the loss of study at the level of educational discourse that focuses exclusively on teaching and learning. Then, we outline a critique of the traditional Western notion of study as a cognitive, solitary and elitist practice. Subsequently, we characterize three primordial dimensions of study from a phenomenological perspective: corporeality, sociality and aestheticity. In addition, we offer some examples of this characterization in higher education. Finally, we mention four aspects in which the loss of study appears under the conditions of digitalization. We conclude with some considerations in relation to the digital transformation of the educational field.

*Keywords:* education; student; digitalization; technology; phenomenology.

## 1. INTRODUCCIÓN

Para bien o para mal, la pandemia del Covid-19 ha dado un impulso decisivo a muchos procesos de digitalización de la vida social que ya estaban en curso.<sup>1</sup> Hoy se habla de una ‘nueva normalidad’ pospandémica en la que la educación digital ya no sería simplemente una excepción o una alternativa a las prácticas, experiencias, espacios y tiempos pedagógicos tradicionales (Bayne *et al.* 2020; OECD, 2020; Williamson *et al.*, 2020). Con la implementación de plataformas digitales antiguas y nuevas (Decuyper *et al.*, 2021) se ha intentado abordar los déficits educativos durante la pandemia, en particular la así llamada “pérdida de aprendizaje” (*learning loss*) ocasionada por la suspensión de las actividades presenciales (Engzell *et al.*, 2021; UNESCO, 2021; UNICEF, 2021). Y aunque el discurso sobre la pérdida de aprendizaje designa ciertos retrocesos educativos, es al mismo tiempo un diagnóstico unilateral que omite otro tipo de ‘pérdidas’ pedagógicamente relevantes. En este ensayo queremos abordar críticamente una de estas pérdidas, la que hemos denominado heurísticamente *pérdida de estudio*.

La pérdida de estudio supone la carencia o privación de algo que se tenía previamente. En nuestra visión, lo que se ha perdido es la posibilidad de realizar una práctica del estudio compleja y multidimensional, caracterizada por al menos tres dimensiones primordiales: corporalidad, socialidad y esteticidad. No obstante, sabemos que históricamente el estudio no siempre fue descrito de esta manera. Durante gran parte de la modernidad occidental el estudio ha sido comprendido como una práctica eminentemente cognitiva, solitaria y elitista. En este ensayo intentaremos mostrar que dicha noción del estudio es problemática, ya que reduce esta práctica a *uno* de sus momentos específicos. Paradójicamente, los actuales procesos de digitalización de la educación, pese a su impulso innovador, refuerzan tal noción, empobreciendo nuestra experiencia del estudio como forma de vida y práctica educativa.

Comenzaremos nuestro ensayo abordando la pérdida del estudio a nivel del discurso educativo. Luego esbozaremos una crítica a la noción tradicional del estudio como práctica cognitiva, solitaria y elitista. Posteriormente, caracterizaremos las tres dimensiones primordiales del estudio desde una perspectiva fenomenológica, esto es: siguiendo la tradición de Husserl y sus desarrollos críticos posteriores en autores como Merleau-Ponty y Waldenfels, que comprenden y practican la fenomenología como una filosofía de la experiencia y un estilo de investigación que intenta describir y determinar cualitativamente las dimensiones mundanas, espacio-temporales, corporales y sensitivas la misma. Además, ofreceremos ejemplos de esta caracterización en la educación superior. Hacia el final del ensayo, indicaremos cuatros

1. En este ensayo continuamos y ampliamos reflexiones que hemos esbozado en otro lugar (Willatt y Buck, 2021).

aspectos en los que se manifiesta la pérdida de estudio, y concluiremos con algunas consideraciones en relación con la transformación digital del campo educativo.

## 2. ENSEÑAR, APRENDER, ESTUDIAR

Una primera pérdida (prepandémica) importante del estudio se puede constatar en el discurso educativo contemporáneo. Con la notable excepción del volumen monográfico de *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (AA.VV., 2019) y la trilogía coordinada por Jorge Larrosa y otros autores (Larrosa, 2018; Larrosa *et al.*, 2020; Larrosa y Venceslao, 2021), la problematización del estudio en la literatura en castellano es escasa. Esta pérdida tiene que ver con una orientación unilateral de la educación a las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, el lenguaje pedagógico habitual ofrece muchos ejemplos de lo que Biesta (2006) denomina la “aprendificación” (*learnification*)” de la educación: la idea de que la educación debe orientarse y satisfacer exclusivamente las necesidades del aprendizaje entendido como resultado. Se habla de oportunidades, estrategias, entornos, ambientes, comunidades, espacios e incluso de una sociedad del aprendizaje. Con esto, la enseñanza se vuelve un asunto meramente técnico cuyo objetivo sería garantizar aprendizajes ‘efectivos’. Sin embargo, algunos autores han cuestionado esta idea considerando al menos dos premisas.

En primer lugar, no todo lo que se enseña se aprende. Esto quiere decir que no existe una relación de causalidad necesaria entre ambas prácticas. Más bien se aprecia una *diferencia* irreductible entre ellas que constituye, paradójicamente, la posibilidad y el límite fructífero de los procesos educativos (Prange, 2012). Esta diferencia impide que la enseñanza sea reducida a una simple intervención instrumental (Biesta, 2007). La enseñanza, si bien puede considerarse como una intervención pedagógica *dirigida* al aprendizaje, no garantiza en absoluto que este último tenga lugar. Por ello, el aprendizaje no es *la* consecuencia necesaria de la enseñanza. La enseñanza no se agota en el aprendizaje y puede fomentar otros procesos y lógicas educativas como la del estudio (Biesta, 2015; Buckley, 2021).

En segundo lugar, cabe recordar que la práctica primordial de los estudiantes es estudiar, no aprender (McClintock, 1971). Esta distinción plantea la pregunta acerca de la diferencia entre aprender y estudiar, para la cual no hay respuestas definitivas. En el debate internacional de las últimas décadas, aprender y estudiar suelen ser entendidas como prácticas opuestas (Zhao *et al.*, 2020). El aprendizaje se regiría por una lógica teleológica individualista y orientada a los resultados, muy propia de los sistemas neoliberales vigentes (Biesta, 2006, 2007; Masschelein *et al.*, 2007). Esto quiere decir que el aprendizaje operaría de manera causal, como efecto o resultado y en función de medios y fines, y no necesariamente como un proceso que puede ser también más o menos opaco e incierto. Por su parte, otros autores plantean que el estudio sería una práctica de suyo social y colectiva, capaz de debilitar o suspender temporalmente la lógica individualista de medios y fines

del aprendizaje (Ford, 2016; Lewis, 2013; McClintock, 1971; Ruitenbergh, 2017). No obstante, esta comprensión del estudio presupone la socialidad como dimensión primordial, aspecto que contrasta claramente con la noción tradicional del estudio que, como veremos, reaparece modificada en el estudio digital.

### 3. HACIA UNA CRÍTICA DE LA NOCIÓN TRADICIONAL DEL ESTUDIO

El estudio ha sido caracterizado tradicionalmente como una práctica cognitiva, solitaria y elitista en las culturas occidentales. Esta caracterización se encuentra tanto en las artes como en las obras literarias. Así, por ejemplo, el célebre poeta alemán Goethe (1749-1832) se refiere al estudio a través de un lamento de Fausto:

¡Ay!, he estudiado ya filosofía  
jurisprudencia, medicina, y luego  
teología también, por mi desgracia,  
con caluroso esfuerzo, hasta el extremo.  
Y aquí me veo ahora, pobre loco,  
y sigo sin saber más que al principio (Goethe, 2003, p. 15).

En la experiencia de Fausto, la dedicación solitaria al estudio se presenta como estéril y vana. Este lamento, que ocurre en “una estancia gótica, estrecha y de altas bóvedas” en la que el personaje se haya “intranquilo, en su asiento ante el pupitre” (Goethe, 2003, p. 15), da cuenta del fracaso de la erudición personal ante un mundo moderno, fragmentado y complejo. Por su parte, el famoso cuadro del pintor alemán Carl Spitzweg (1808-1885) titulado *El ratón de biblioteca* (1850) transmite una imagen similar de erudición inútil y elitista. El cuadro muestra a un anciano solitario en el interior de una biblioteca lúgubre, de pie sobre una escalera, absorto en la lectura de un libro que sostiene en su mano izquierda, frente a una gran estantería cuyos tomos se ordenan bajo la categoría ‘metafísica’. El hombre da la impresión de estar en una posición incómoda y torpe, sosteniendo múltiples libros con distintas partes de su cuerpo.

La literatura pedagógica moderna nos entrega un ejemplo elocuente de esta noción del estudio en el *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius (1592-1670), ilustrado con 150 xilografías. Considerado el primer libro de texto ilustrado para niños en Occidente, esta obra fue durante décadas el material didáctico más utilizado en Europa para la enseñanza del latín. La lección 98 trata sobre *El estudio* (*museum* en latín) y va acompañada de una breve descripción. Las palabras en cursiva son el vocabulario central:

*El Estudio*  
es un lugar donde un Estudiante,  
apartado de los Hombres,  
se sienta solo  
dedicado a sus *Estudios*,

mientras lee los *Libros*,  
 que estando a su alcance  
 pone abiertos sobre un *Escritorio*,  
 y escoge todas las mejores cosas  
 de ellos en su propio *Manual*,  
 o las marca en ellos con una *Raya*,  
 o una *pequeña Estrella*,  
 en el *Margen*  
 (Comenius, 1705, p. 120; traducción propia).

A pesar de su exposición simplificada, esta descripción resume paradigmáticamente la noción tradicional y dominante del estudio en Occidente. Además, nos permite extraer al menos cuatro rasgos centrales del estudio.

En primer lugar, estudiar requiere *un espacio y un tiempo específicos*. El lugar de estudio está diseñado y amoblado (escritorio, silla, estanterías, iluminación, etc.) para que el estudiante pueda concentrarse en un asunto particular y evitar cualquier distracción. El tiempo para estudiar no está dado ‘naturalmente’ en la vida cotidiana. Más bien hay que planificarlo como un tiempo de trabajo, por muy placentero que pueda ser en el sentido del término griego *σχολή* (ocio, tiempo libre).

En segundo lugar, el estudio es *una práctica individual e íntima*. Quien estudia debe estar aislado del mundo y suspender momentáneamente las prácticas de intercambio e interacción social, el diálogo y la discusión (oral y sincrónica).

En tercer lugar, el estudio está estrechamente asociado a la *cultura escrita*. Se asume que el estudiante ya puede leer, escribir y hacer cálculos matemáticos. El desarrollo de estas técnicas culturales implica procesos de abstracción y reflexión que suponen el uso competente de sistemas de signos y símbolos de diversa complejidad (alfabeto, números, gráficos, etc.).

Finalmente, estudiar es un *proceso de sistematización*. La selección, clasificación, copia o transcripción del material de estudio son fundamentales. Así se crea un orden que se registra con signos y símbolos, y que luego forma parte de los propios apuntes o borradores del estudiante.

Desde nuestra perspectiva crítica, la descripción del estudio de Comenius no es errónea sino más bien incompleta, pues sólo representa *un* momento específico. Ese momento no sería posible sin una experiencia primordial previa que, como veremos, es inherentemente corporal, social y estética.

Por otra parte, esta noción del estudio es elitista en un doble sentido. Primero, el estudio ha sido practicado históricamente por ciertas personas o grupos (Romero, 2017). Tanto el Fausto de Goethe, como el ratón de biblioteca de Spitzweg y el estudiante de Comenius, son *hombres* que gozan de una cierta posición de privilegio en sus respectivas sociedades. Disponen de espacio, tiempo libre, y recursos suficientes para dedicarse al estudio, lo que sugiere que las necesidades de la vida cotidiana ya estarían resueltas (Bárcena, 2019, p. 52). La práctica formal del estudio fue hasta hace muy poco exclusiva de hombres, generalmente aristócratas o acomodados.

Segundo, el estudio es elitista en un sentido epistemológico y sensorial, pues se basa en la división y jerarquización occidental de los sentidos que privilegia la visión (ocularcentrismo) y la audición (fonocentrismo) en detrimento del olfato, el gusto y, en menor medida, el tacto (Diaconu, 2005). La visión y la audición han sido caracterizadas positivamente como ‘sentidos de lejanía’, superiores por su distanciamiento de lo sensible y lo material. Se les atribuye una mayor capacidad de abstracción y reflexión. En cambio, los ‘sentidos de cercanía’ (olfato, gusto, tacto) se consideran fundamentales para la vida, aunque intelectualmente inferiores por no trascender la animalidad humana. Este elitismo epistemológico y sensorial se basa en una abstracción de las experiencias personales, en una separación de la percepción y el movimiento, así como en el supuesto de un sujeto universal sensorialmente capacitado. Por el contrario, siguiendo a Merleau-Ponty (1993) planteamos que la percepción es dinámica y las experiencias concretas muestran más bien un carácter relacional, sinestético e intersensorial, y por lo tanto socavan constantemente cualquier división y jerarquización rígida del *sensorium* humano.

Por último, una mirada más allá de Occidente evidencia la existencia de prácticas históricas del estudio ajenas al ámbito de nuestra crítica, en parte porque son colectivas aunque no necesariamente menos elitistas en los sentidos señalados. Pensemos, por ejemplo, en el estudio grupal del Talmud (*chavrusa* o *havruta*) en la tradición religiosa judía (Kent, 2013), o en una noción taoísta del estudio que remite a prácticas no individualistas y no antropocéntricas que siguen la lógica de movimientos yin-yang continuos, dinámicos y holísticos (Zhao, 2019).

#### **4. DIMENSIONES PRIMORDIALES DEL ESTUDIO: CORPORALIDAD, SOCIALIDAD Y ESTETICIDAD**

Cuando hablamos de estudio primordial nos referimos a los componentes y estructuras básicas del estudio como forma de vida y práctica educativa. El estudio está ligado a la forma en que percibimos y experimentamos un ‘mundo’ que no puede darse por sentado. En este sentido, estudiar implica inevitablemente momentos de *experiencia negativa*, como diría Hegel (2003, p. 21). En tales momentos el sujeto mismo de la experiencia deviene un otro, en cuanto él mismo se vuelve objeto (Hegel, 2003, p. 26). El mundo como ‘objeto’ –un término ciertamente muy vago para aludir a aquello que requiere y llama nuestra atención– se nos aparece como resistente a nuestra visión actual de las cosas. Por ello, es necesaria una transformación para conducir esta tensión. El estudio es un fenómeno que podemos percibir como una doble transformación del conocimiento dentro de nuestro horizonte de experiencia. Cualquier transformación relativa a nuestra forma de percepción (como requisito previo a cualquier tipo de estudio) o a la descripción, cambia el mundo y, por tanto, al mismo tiempo nuestro objeto de estudio.

El estudio ocurre primariamente “de cuerpo presente” (Varela *et al.*, 2011), como una práctica encarnada y fundada en un entrelazamiento de percepción, movimiento

e imaginación (Merleau-Ponty, 1993, p. 10). El mundo en el que vivimos y que se convierte en nuestro 'objeto' de estudio, se percibe de una manera determinada que compromete a nuestro cuerpo simultáneamente como *sensorium* y *medium* de expresión. En otras palabras: sin nuestro cuerpo, con sus posibilidades y limitaciones perceptivas, sería imposible estudiar.

El cuerpo se da en la experiencia como 'fuente' ambivalente de lenguajes verbales y discursivos más complejos. Dado que la experiencia humana está co-constituida por el cuerpo, como muestra Husserl (2005), la conciencia de *tener* un cuerpo (*Körper*), descrito y localizado en un espacio y tiempo 'objetivos' junto a otros cuerpos físicos, es inseparable de la experiencia fundamental de *ser* ese cuerpo vivido (*Leib*). Como cuerpo que vive, siente y desea, el cuerpo que somos se resiste a una objetivación completa. El cuerpo involucrado en la práctica de estudiar, que estudia y es él mismo 'objeto' de estudio, puede describirse de forma muy precisa y transparente y, no obstante, seguir siendo un fenómeno opaco. En consecuencia, el cuerpo vivido opera como una fuente ambivalente del lenguaje corporal y verbal, así como un "sitio de transbordo" (*Umschlagstelle*) (Husserl, 2005, p. 334) o lugar de transferencias y transgresiones (Waldenfels, 2017).

Lo anterior es válido incluso si empleamos las mismas palabras que usamos para describir diferentes constelaciones de rasgos o relaciones (Lakoff y Johnson, 2009). La 'naturaleza' metafórica del lenguaje permite una forma dinámica de precisión siempre perfectible en el estudio, aunque al mismo tiempo dolorosamente equívoca. Aunque lo metafórico podría verse como un defecto de las descripciones científicas, no es menos cierto que aquello evita que la ciencia se convierta en esoterismo. Por tanto, las metáforas y el uso impreciso del lenguaje no son deficiencias, sino más bien un requisito previo para el estudio. Las metáforas remiten implícita o explícitamente a la corporalidad (*Leiblichkeit*) como dimensión primordial y ambivalente de la experiencia cotidiana, la que puede ser transgredida aunque nunca superada completamente en el proceso de perfeccionamiento del estudio. Pero ¿qué pasa con la dimensión social?

La ciencia en tanto práctica social y forma profesionalizada del estudio es intrínsecamente procedimental, vaga y sujeta a contingencias. Sin embargo, durante mucho tiempo ha prevalecido una concepción de la ciencia como un conjunto preciso y bien definido de relaciones causales. Esta concepción no es más que una reducción de la investigación científica a los *resultados*, que deja de lado las complejas interrelaciones entre el 'sujeto' y el 'objeto' de estudio, así como el proceso dinámico en el camino hacia la elaboración de una teoría. Como señalamos, 'objeto' es un término poco práctico para lo que estudiamos, ya que perpetúa una comprensión del mundo basada en los dualismos cartesianos. No obstante, emplear este término como metáfora nos permite hablar conjuntamente de una cosa o asunto con el fin de poder comprenderlo. La socialidad del estudio se muestra, entre otras cosas, en el lenguaje como medio indispensable de estudio.

Estudiar trae consigo la constatación de que algo que antes encajaba fácilmente en nuestro mundo es ahora –durante y debido al estudio– más complejo y requiere un examen más profundo. Entonces, lo que podría considerarse como ‘resultado’ del estudio es más bien un proceso intelectual: la transformación y reducción de la experiencia corporal indexada, ambivalente y tensa en formas de expresión verbales y sistematizadas que permiten una comprensión común. Así, la condensación de lo que experimentamos mientras estudiamos se convierte en lo que consideramos *conocimiento*. Su sistematización y mediación hacia los demás es inevitable, ya que el lenguaje tiene un carácter colectivo. Siguiendo a Langeveld (1968, p. 104), podemos afirmar que este proceso de *intelectualización* es la tarea central y el propósito de la escolarización.

Hay otros tres aspectos que sustentan nuestro planteamiento sobre dimensión social del estudio. El primero es el lenguaje como convención social. En el mundo académico, incluso más que en la vida cotidiana, es importante un uso preciso de los términos y las frases para garantizar una conversación sobre el mismo asunto. Esto no quiere decir que el lenguaje sea inequívoco o que no esté sujeto a cambios constantes, pero hay un elemento innegable de constancia y mutualidad tanto en la naturaleza como en el uso del lenguaje; es el medio que transfiere el conocimiento y la sabiduría, especialmente en las culturas orales. En el intento por comprender y estudiar las cosas de cualquier índole, somos conscientes de que el lenguaje cotidiano, tanto corporal como hablado, nunca puede ser tan inequívoco como el formal. Sin embargo, es justamente el uso del lenguaje cotidiano y no científico lo que nos permite hacer que los temas de estudio se entiendan con mayor precisión. Utilizar el lenguaje de forma metafórica o creativa nos permite llevar la experiencia tácita o “muda” (Husserl, 1996, p. 86) al ámbito de la negociación y la reflexión social.

Ya sea de forma escrita u oral, el lenguaje es la forma más común de asegurar lo que Michael Tomasello (1995) denomina *atención conjunta* (*joint attention*). La atención conjunta es la capacidad de señalar algo con el fin de centrar la atención de otra persona en esa misma cosa. Esta práctica cultural que se desarrolla en torno a los nueve meses de vida en la especie humana es la base de una diversidad de prácticas culturales, especialmente en los procesos educativos. Es una práctica cotidiana, normalizada y necesaria para el entendimiento mutuo o social. En el ámbito escolar, la atención conjunta suele ser facilitada por un determinado orden espacial y temporal que presupone ideas implícitas sobre cómo dirigirse a un otro, y sobre todo al profesor (por ejemplo, alzar la mano para pedir la palabra).

El tercer aspecto amplía lo anterior: la forma en que los cuerpos vividos se disponen y se relacionan entre sí, la intercorporalidad (*intercorporéité*) en palabras de Merleau-Ponty (1964). Dicho autor sostiene que los cuerpos vividos no son entidades aisladas y separables dirigidas hacia un ‘adentro’ o un ‘afuera’, sino que son un medio irrenunciable en la experiencia del mundo. Los cuerpos se

interrelacionan de manera compleja, dirigiéndose a los demás en forma responsiva, espontánea y desbordante, más que en una secuencia causal de (re)acciones controladas. Por tanto, las dinámicas sociales de prácticas como, por ejemplo, el aprendizaje y la *Bildung*<sup>2</sup>, no pueden reducirse a un único momento. Curiosamente, hay situaciones intercorporales que ni siquiera requieren del lenguaje hablado para generar atención conjunta. Esto es válido tanto para infantes como para los adultos, tal como se aprecia en las dinámicas de deportes en equipo o en los grupos de aprendizaje.

Al estudiar, la atención prestada a un determinado objeto no depende exclusivamente de nuestra voluntad como sugiere la noción tradicional del estudio. No es que el objeto está en el centro del estudio por simple decisión del estudiante. Es más bien el mismo objeto el que se sitúa al centro del proceso, que atrae nuestra atención y nos lleva a involucrarnos, a permanecer momentáneamente en él. Esta experiencia espacio-temporal de permanecer, detenerse, estar absorto e inmerso en algo –expresada con mayor precisión en el concepto alemán *Verweilen*<sup>3</sup>– nos dispone a entregarnos a percepciones, sensaciones y sentimientos momentáneos y simultáneos evocados por la aparición de diversos fenómenos. Durante este tiempo de permanencia y detenimiento en el objeto, se hace posible una transgresión imaginativa de lo sensible y material. En esta experiencia estética, el tiempo transcurre de forma placentera y alegre. Casi sin darnos cuenta, nos sumergimos en el objeto de estudio durante un tiempo indefinido y vamos ganando, gracias a la imaginación, un sentido del detalle que no sería posible sin una permanencia atenta y momentánea en lo dado.

Sin embargo, esto no nos libera completamente de la experiencia inquietante y tortuosa propia del aprendizaje repetitivo o memorístico. De hecho, el placer de las percepciones y pensamientos que nos aportan los nuevos conocimientos durante el estudio suele ir acompañado del dolor de tener que rectificar la propia visión del mundo. Además, los momentos placenteros y dolorosos trascienden el horizonte personal y están cultural y socialmente arraigados.

En el siguiente apartado ofreceremos algunos ejemplos del estudio en la educación superior de acuerdo con esta caracterización de las dimensiones primordiales. Estos ejemplos serán contrastados con situaciones aparentemente similares del estudio digital.

2. El concepto alemán *Bildung* refiere a procesos de formación de distinta índole (personales, intelectuales, morales, estéticos, espirituales, etc.) que suponen interrelaciones y tensiones entre el ser humano y el mundo (Lichtenstein, 1966).

3. El verbo alemán *verweilen* (permanecer, detenerse) está compuesto por el prefijo *ver-* que, entre otras cosas, expresa que una persona o cosa cambia o se convierte en el tiempo, y el verbo *weilen* (estar, hallarse en un lugar) de donde proviene el sustantivo *Weile* (rato o período de tiempo de duración indefinida). El *Verweilen* como modo de permanencia espacio-temporal implica un tiempo indefinido y subjetivo que difiere del tiempo medido y objetivo (Willatt, 2019, p. 53).

## 5. ESTUDIAR DE CUERPO PRESENTE

Existe una situación que probablemente sea reconocible por estudiantes de todo el mundo: estar co-presente, ya sea en una lección extremadamente interesante y cautivadora, o bien en una insoportablemente tediosa y aburrida. En un momento dado, los presentes comienzan a mirarse entre sí. En el acto de participación conjunta de esta situación, se produce un sentimiento de camaradería. Sigue habiendo una atención conjunta entre los estudiantes, pero ésta ya no se dirige exclusivamente al profesor o al tema. En cambio, se trata de una sensación social no verbal de estar juntos: un testimonio común de que esta situación está ocurriendo realmente en ese momento y es inusual, de alguna manera fascinante o incómoda. Esto no ocurriría sin la situación social del aula presencial, que presupone la relación intercorporal dentro del mismo escenario. Este acontecimiento en el aula influye en nuestra forma de estudiar, ya que en el momento en que nos damos cuenta de este cambio de atención nos alejamos de aquello que se espera que nos tenga ocupados. El cambio de atención puede servir como punto de referencia para el estudio futuro. Así, una lección aparentemente aburrida puede haber contribuido a una reflexión y revisión profunda del tema. En este contexto, las lecciones son cualquier cosa menos transmisiones monodireccionales que pueden sustituirse fácilmente por vídeos grabados o por enseñanza en línea.

Otro ejemplo es la necesidad de permanecer en un pensamiento o frase que uno lee o escucha en el aula presencial. Aquí, se manifiesta el anhelo de detener el tiempo y quedarse en el asombro de lo que se acaba de percibir. Durante este tiempo de permanencia, los pensamientos y las frases siguen resonando corporal y mentalmente, y uno puede experimentarse a sí mismo temporalmente como sintonizado y/o perturbado por el mundo en el que se está involucrado. Aunque se trata de un fenómeno individual, a menudo va seguido del deseo de hablar de la propia experiencia e intercambiar ideas sobre aquel momento estético. En los grupos de estudio se encuentran también formas ‘poco académicas’ de describir los problemas, y que difícilmente podrían encontrarse en un libro de texto o en una diapositiva de PowerPoint. Sin embargo, esas formas ‘funcionan’ ya que la comprensión mutua del lenguaje (corporal) puede ser mayor entre los estudiantes, dado su horizonte de experiencias más similar.

Estos ejemplos contrastan con situaciones aparentemente similares del estudio digital. La co-presencia en el espacio físico del aula presencial difiere de la co-presencia en el aula virtual, por ejemplo, durante una lección en línea sincrónica vía videoconferencia. Sin duda, es posible desarrollar un sentido específico del lugar en el aula virtual, aunque ya no basado en compartir un espacio físico sino en la mera *sensación* de estar ahí, juntos e involucrados en actividades individuales y colectivas (Osler, 2020). No obstante, esta diferencia también significa que el lenguaje corporal no logra dar testimonio de la co-presencia por sí solo, y se debe recurrir

a la palabra escrita o hablada. Esto se observa, por ejemplo, en los chats que van comentado una lección en tiempo real.

Por otra parte, el estudio de una lección en línea asincrónica parece facilitar la permanencia en pensamientos y frases. Bastaría detener o pausar el recurso audiovisual en el instante y por el tiempo deseado. Sin embargo, la atención prestada a un determinado objeto no depende exclusivamente de nuestra voluntad. En el asombro de lo percibido hay un momento de *pathos* que se sustrae a toda intervención subjetiva y técnica.

Por lo tanto, la práctica del estudio presencial está estrechamente ligada a los cuerpos y a su relación con los demás, así como a los juegos de la percepción y la imaginación. No ocurre lo mismo con el estudio digital.

## 6. PÉRDIDA DE ESTUDIO

Antes de examinar la pérdida del estudio más en detalle, es justo reconocer que la digitalización de este parece ofrecer algunas ventajas con relación al estudio de cuerpo presente. En tanto forma innovadora del estudio a distancia, el estudio digital se inscribe en un proceso de digitalización masiva de la vida social que sería ingenuo ignorar. El estudio digital implica, entre otras cosas, el desarrollo de ciertas habilidades tecnológicas que exceden el ámbito mismo del estudio, flexibilidad espacio-temporal, relativa seguridad -como ha confirmado la experiencia pandémica-, acceso a innumerables recursos derivados de internet y, en general, menores costos económicos, lo que significa una ayuda importante para las diversas realidades personales, familiares y laborales de estudiantes y profesores. La posibilidad de combinar formatos sincrónicos y asincrónicos es también relevante, pues permite generar dinámicas de participación e interacción según la índole del asunto a estudiar, las habilidades tecnológicas y las condiciones materiales del estudio disponibles (dispositivo digital, acceso y velocidad de conexión a internet, etc.).

Entonces conviene preguntar en qué sentido específico se podría hablar de pérdida, si las ventajas parecen ser tan evidentes. Parafraseando a Kranzberg (1986), sostenemos que la digitalización no es buena ni mala en sí misma, aunque tampoco es un fenómeno neutral. Y es precisamente la supuesta neutralidad de las ventajas señaladas la que debe ser sometida a una revisión crítica. A continuación indicaremos cuatro aspectos en los que se manifiesta una pérdida de estudio que cuestiona toda neutralidad del estudio digital.

### 6.1. *Modificación de formas sociales*

Lo social se ha convertido en una categoría de marketing bajo la lógica de una racionalidad instrumental que mercantiliza las interacciones sociales. Por ejemplo, la empresa estadounidense Cisco afirma, bajo el lema “trabajar mejor juntos”, que su software de videoconferencia Webex es “flexible”, “inclusivo” y “seguro” (Cisco,

2021). En cuanto a la inclusión, Cisco sostiene que Webex permite “Igualdad de experiencias para todos, independientemente de la ubicación geográfica, el idioma o el estilo de comunicación” (Cisco, 2021). Sin embargo, los proveedores de este tipo de programas saben bastante bien cuáles son las debilidades de las reuniones en línea, condicionadas por la reducción de lo social a cuerpos fragmentados bidimensionales, a mosaicos de video y secuencias. Además de estos formatos sincrónicos, existen también formas de intercambio casi siempre asincrónicas que se organizan mediante el propio *Learning Management System* –en adelante LMS– de la institución educativa (Moodle, OpenOlat, ILIAS y similares).

Esta reducción ‘técnica’ de lo social tiene vastas consecuencias. Por un lado, existe una forma social y un *ethos* del estudio presencial que, en el mejor de los casos, se practica de manera muy acotada. Por otro lado, se impone un estilo de comunicación que sustituye el desarrollo y la discusión de ideas *in extenso* por una concatenación de declaraciones breves y simplificadas. Así, cabe preguntarse si estas formas sociales modificadas necesariamente restringen o incluso imposibilitan las experiencias educativas (Masschelein y Simons, 2021).

## 6.2. Economización de la educación digital

La economización se manifiesta en varios niveles. La perspectiva de Bröckling del estudiante como un “self emprendedor” (Bröckling, 2015), muestra que las estructuras universitarias se están ajustando a las normas económicas, mientras que los rasgos de una universidad “sin condición” (Derrida, 2002) van desapareciendo. La universidad como lugar liminal, como diría Waldenfels (2009), está siendo sustituida por virtualidades digitales intermitentes con fechas de caducidad incorporadas. Por lo tanto, la transformación digital tiene efectos concretos en el estudio cotidiano.

En términos de infraestructura, el estudio digital se organiza a través de LMS, lo que presupone la fragmentación y reordenación arbitraria del conocimiento y también su producción de forma performativa: la lectura de los textos no se inscribe en la investigación previa y la obtención del material en las bibliotecas (que permite una visión en la periferia de la literatura buscada), sino que está disponible para su consumo en forma inmediata, aislada y digitalizada. La realización de las tareas orientadas a la reflexión se acorta con el atajo de teclado Ctrl+F, con cuya ayuda se puede encontrar rápidamente el término de búsqueda deseado. El conocimiento contextual, la lectura adicional, los círculos de lectura y otros espacios similares contradicen la lógica actual de las ‘tareas digitales’. En este sentido, cabe preguntarse hasta qué punto domina una “racionalidad digital” (Han, 2021, p. 51) en las instituciones de enseñanza superior, apenas distinguible de una racionalidad económica; que no tiene un efecto inclusivo sino excluyente, porque no promueve la comunicación y el discurso, sino que los rechaza como interrupciones operativas ineficientes.

Las tecnologías de videoconferencia orientadas a los negocios como *Zoom* también son usadas en la educación digital sincrónica. Son populares porque parecen

ser similares a la interacción ‘normal’ de los formatos presenciales. Sin embargo, un seminario no es un *meeting* y una sala virtual de seminario no es una oficina: en la concepción técnica y reduccionista de *Zoom* y otros se manifiestan la transmisión de procesos autoritarios y jerárquicos y las relaciones de dependencia de la empresa. Bajo esta lógica, la cuestión no es qué ofrece la universidad en términos de experiencias educativas, sino cómo ésta contribuye a la innovación (Simons y Masschelein 2009). Además, existen otras aplicaciones y campos que pueden describirse como entornos de trabajo estructurales (Höhne *et al.*, 2020), como por ejemplo las ‘nubes’ (*clouds*) y los paneles de control (*dashboards*) que se convierten en panópticos digitales (Waldmann y Walgenbach, 2020), y que recuerdan constantemente a los estudiantes que el estudio ya no es una forma de vida, sino una preparación para el mundo del trabajo.

### 6.3. *La fragmentación del cuerpo*

Con esto nos referimos en primer lugar a la experiencia de *indisponibilidad* en el medio de lo digital que complica, cuando no imposibilita, los procesos educativos. Veamos una situación de seminario vía *Zoom* para ejemplificar este aspecto.

En primer lugar, las reuniones en línea suelen ser situaciones centradas en el rostro (el resto del cuerpo desaparece). El cuerpo propio y ajeno aparece en la pantalla en proporciones diferentes a las del formato presencial: más grande, más pequeño, más ancho, etc. El medio digital también cambia los colores y hace difícil establecer la edad de otra persona. Además, desaparecen algunas impresiones sensoriales que facilitan la relación social en el cotidiano: los olores de la otra persona, sus movimientos, pero también las variaciones de la voz, que se ve nivelada por la compresión de audio del software.

En segundo lugar, falta el contacto visual mutuo. Dado que la cámara y la pantalla están en lugares diferentes del dispositivo (*hardware*), es técnicamente imposible mirar a alguien a los ojos (y, por tanto, a la cámara) mientras se mira a los ojos de una persona en la pantalla. Esto crea una situación paradójica de ‘contacto visual’ unilateral, cuyo momento de responsividad queda técnicamente suspendido (Waldenfels, 2017).

En tercer lugar, las interrupciones audiovisuales forman parte del funcionamiento habitual. Una videoconferencia puede interrumpirse en cualquier momento y por motivos ajenos a la voluntad humana: se corta el sonido, se congela la imagen, se escucha un fuerte ruido de fondo, acoples o *feedback* de audio, etc. Estas interrupciones son en parte también imaginables en formatos presenciales, por ejemplo, a causa de cuchicheos y risas, toses y estornudos, movimientos del mobiliario, etc. Pero mientras estas últimas son en su gran mayoría generadas por acción de sujetos humanos, las primeras son atribuibles casi exclusivamente al funcionamiento del medio digital.

En cuarto lugar, las situaciones en línea permiten asimetrías de percepción. A diferencia de los formatos presenciales, en una videoconferencia se puede estar presente sin ser visto ni oído, cuando las cámaras y los micrófonos son apagados voluntariamente. Así, los participantes no sólo están sujetos a las condiciones técnicas, sino que también pueden participar activamente en la fragmentación del cuerpo y la percepción. Lo mismo ocurre cuando se utilizan filtros para distorsionar la representación del propio rostro o del fondo.

En quinto lugar, existe un no-espacio virtual sin centro fijo. El seminario virtual está diseñado de tal manera que se produce una desvinculación del espacio y del rol en la situación pedagógica. Mientras que antes las jerarquías (pedagógicas) estaban representadas por el orden de los asientos, ahora los profesores y los estudiantes comparten un espacio virtual común que no tiene ni un centro espacial fijo ni ese orden. Un orden espacial igualitario de mosaicos de video coexiste con un espacio reorganizando por el poder de los distintos roles (anfitrión, moderador, etc.) con control sobre la reunión. Un seminario vía *Zoom* es *frontal* sólo en el sentido en que nos sentamos frente a una pantalla todo el tiempo. El frente de pantalla del dispositivo no coincide con el frente del espacio virtual.

Finalmente, cabe señalar que lo digital genera molestias físicas específicas como por ejemplo la “fatiga de Zoom” (Bailenson, 2021). Al estar sentado durante horas delante de una pantalla pueden aparecer molestias que inevitablemente tienen un impacto en las experiencias educativas: fatiga ocular, tortícolis, tendinitis, calambres, trastornos del sueño, etc. No cabe esperar experiencias estéticas de permanencia y detenimiento, por ejemplo, si un dolor de cabeza punzante y las molestias musculares impiden una dedicación temporal al asunto.

#### 6.4. *Disolución del espacio privado*

Nos parece problemática la fusión forzada del espacio privado y público sin considerar sus diferentes modos y condiciones de funcionamiento. El espacio privado individual y familiar del hogar sigue una lógica diferente a la del espacio de las instituciones educativas públicas como la universidad. Hegel (1991) y Arendt (1996), entre otros, han llamado la atención sobre las diferentes lógicas de estos espacios, al menos en lo que se refiere al modelo de familia moderna burguesa en Occidente. En el hogar se reconoce al estudiante como individuo *por ser quien es* (como padre, hijo, hermano, amigo, compañero de piso, etc.), y no por sus méritos o logros. En el hogar el estudiante no tiene nada que demostrar y puede satisfacer sus necesidades en el presente inmediato: idealmente, dispone de espacios y lugares relativamente ‘libres’ y ‘protegidos’ para dormir, comer, expresarse, etc. En el espacio de las instituciones educativas públicas, en cambio, el estudiante se encuentra en un grupo social más amplio y heterogéneo. La interacción con este grupo presupone ciertas reglas y normas, y al mismo tiempo ignora parcialmente las circunstancias domésticas. Como parte de este grupo, el estudiante existe como

un sujeto de rendimiento: tiene que demostrar sus méritos y logros con vistas a un futuro individual y común. La protección contra la presión del rendimiento la ofrecen, por un lado, las limitaciones temporales del estudio como mundo y forma de vida y, por otro, el hogar como lugar de retiro.

Con la disolución espacial y temporal del espacio privado en el estudio digital, se cuestiona o transgrede sistemáticamente el ámbito privado. Si los formatos de enseñanza sincrónica se realizan desde la cocina de un piso compartido o desde el cuarto de un joven, estos espacios dejan de ser exclusivamente de retiro, distensión o descanso para convertirse también en espacios de trabajo y mérito. La libertad, seguridad y tranquilidad asociadas a la privacidad ya no se comparten con los demás voluntariamente, sino por la coerción de una institución pública.

## 7. CONSIDERACIONES FINALES

En virtud de nuestra aproximación fenomenológica al estudio como una práctica primordialmente corporal, social y estética, podemos advertir que la transformación digital de la misma –a pesar de todas las innovaciones– no es neutral e introduce elementos que configuran una ‘pérdida’ educativa. Aunque la digitalización en curso puede ofrecer ciertas ventajas, y en principio no prohíbe ni imposibilita ninguna experiencia educativa en específico, sí afecta dramáticamente las posibilidades de su realización. A nivel de la educación superior, el estudio digital restringe el intercambio humano y la formación de comunidades de cuerpo presente. Los momentos de socialización, confraternización y politización entre los seminarios, en el campus y en las fiestas de inicio de semestre no pueden ser sustituidos. En la virtualidad digital lo social se reduce a la capacidad de auto-expresión y articulación. Esto refuerza inevitablemente la noción tradicional cognitivista y solitaria del estudio que encontramos en Goethe, Spitzweg, Comenius y muchos otros. En consecuencia, el estudio digital se vuelve elitista en un sentido aún más profundo, ya que marca una diferencia insalvable con las experiencias educativas que solamente pueden realizarse si la disolución de lo público y lo privado y la fragmentación del cuerpo son superadas.

Cabe preguntarse si, contrariamente a nuestra tesis, los ámbitos problemáticos abordados pueden resolverse técnicamente, o si generan un empeoramiento perpetuo de la situación de los estudiantes. Si esto último es el caso, los sistemas educativos deberían defender decididamente el estudio primordial (corporal, social y estético) como requisito necesario para estudiar en instituciones educativas, y así resistir los movimientos continuos y totalitarios de la digitalización.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2019). Estudiar, investigaciones pedagógicas sobre su valor educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2). [https://doi.org/10.14201/teri.2019312\(jul-dic\)](https://doi.org/10.14201/teri.2019312(jul-dic))

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185–208). Ediciones Península.
- Bailenson, J. (2021). Nonverbal overload: a theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1), 1–6. <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Bárcena, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 41–67. <https://doi.org/10.14201/teri.20411>
- Bayne, S., Evans, P., Ewins, R., Knox, J., Lamb, J., Mcleod, H., O’Shea, C., Ross, J., Sheail, P., & Sinclair, C. (2020). *The manifesto for teaching online*. MIT Press.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Paradigm.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2015). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34, 229–243. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9454-z>
- Bröckling, U. (2015). *El self emprendedor. Sociología de una forma de subjetivación*. Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Buckley, A. (2021). The Tyranny of “Teaching and Learning”. *Studies in Philosophy and Education*, 40, 415–427. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09769-6>
- Cisco (2021). *Cisco Webex Meetings*. <https://www.webex.com/es/index.html>
- Comenius, J. A. (1705). *Orbis Sensualium Pictus*. John Sprint. <https://archive.org/details/johamoscommenii00come/page/120/mode/2up>.
- Decuyper, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Trotta.
- Diaconu, M. (2005). *Tasten – Riechen – Schmecken. Eine Ästhetik der anästhetisierten Sinne*. Königshausen & Neumann.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17), 1–7. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Ford, D. (2016). Studying like a communist: Affect, the Party, and the educational limits to capitalism. *Educational Philosophy and Theory*, 49(5), 452–461. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2016.1237347>
- Goethe, J. W. (2003) *Fausto*. Planeta.
- Han, B. (2021). *Infokratie. Digitalisierung und die Krise der Demokratie*. Matthes & Seitz.
- Hegel, G. W. F. (1991). *Escritos pedagógicos*. F.C.E.
- Hegel, G. W. F. (2003). *Fenomenología del espíritu*. F.C.E.
- Höhne, T., Karcher, M., & Voss, C. (2020). Wolkige Verheißungen. Die Schul-Cloud als Mittel der Technologisierung von Schule und Lernen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(3), 324–340. <http://doi.org/10.3262/ZP2003324>
- Husserl, E. (1996). *Meditaciones cartesianas*. F.C.E.

- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. F.C.E.
- Kent, O. (2013). A Theory of Havruta Learning. En J. Levisohn & S. Fendrick (Eds.), *Turn it and turn it again. Studies in the teaching and learning of classical Jewish texts* (pp. 286–322). Academic Studies Press.
- Kranzberg, M. (1986). Technology and History: “Kranzberg’s Laws”. *Technology and Culture*, 27(3), 544–560.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Langeveld, M. (1968). *Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule*. Georg Westermann Verlag.
- Larrosa, J. (2018). *Elogio de la Escuela*. Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J., y Venceslao, M. (Eds.). (2021). *De estudiosos y estudiantes*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Larrosa, J., Bárcena, F., y Valerio, M. (Eds.) (2020). *Elogio del Estudio*. Miño y Dávila Editores.
- Lewis, T. (2013). *On study: Giorgio Agamben and educational potentiality*. Routledge.
- Lichtenstein, E. (1966). *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhardt bis Hegel*. Quelle & Meyer.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2021). Students re-discovering the university: presence of mind and body. *Philosophy and Theory of Higher Education*, 3(3), 133–146. <https://doi.org/10.3726/PTIHE032021.0011>
- Masschelein, J., Simons, M., Bröckling, U., & Pongratz, L. (2007). *The learning society from the perspective of governmentality*. Wiley-Blackwell.
- McClintock, R. (1971). Toward a place for study in a world of instruction. *Teachers College Record*, 73(2), 161–205.
- Merleau-Ponty, M. (1964). El filósofo y su sombra. En M. Merleau-Ponty, *Signos* (pp. 193–219). Seix Barral.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-De Agostini.
- OECD. (2020). *Education responses to Covid-19: Embracing digital learning and online collaboration*. [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=120\\_120544-8ksud7oaj2&title=Education\\_responses\\_to\\_Covid-19\\_Embracing\\_digital\\_learning\\_and\\_online\\_collaboration](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=120_120544-8ksud7oaj2&title=Education_responses_to_Covid-19_Embracing_digital_learning_and_online_collaboration)
- Osler, L. (2020). Feeling togetherness online: a phenomenological sketch of online communal experiences. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 19(3), 569–588.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Schöningh.
- Romero, D. (2017). *Studying as Privilege. Latin American Travelers, the German Painter, and the Flâneur*. En C. Ruitenberg (Ed.), *Reconceptualizing study in educational discourse and practice* (pp. 151–172). Routledge.
- Ruitenberg, C. (Ed.). (2017). *Reconceptualizing study in educational discourse and practice*. Routledge.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2009). The public and its university: beyond learning for civic employability? *European Educational Research Journal*, 8(2), 204–217. <https://doi.org/10.2304%2Ffeerj.2009.8.2.204>.

- Tomasello, M. (1995). Joint Attention as Social Cognition. En C. Moore & P. Dunham (Ed.), *Joint attention: its origins and role in development* (pp. 103–130). Lawrence Erlbaum Associates.
- UNESCO. (2021). *Recovering lost learning: what can be done quickly and at scale?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377841>
- UNICEF. (2021). *Education disrupted. The second year of the COVID-19 pandemic and school closures*. <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/09/Education-disrupted-School-closures-brochure-2021.pdf>
- Varela, F., Thompson, E., y Rosch, E. (2011). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- Waldenfels, B. (2009). Universität als Grenzort. En U. Haß & N. Müller-Schöll (Ed.), *Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution* (pp. 11–26). Transcript.
- Waldenfels, B. (2017). Der Leib als Umschlagstelle zwischen Kultur und Natur. *Yearbook for Eastern and Western Philosophy*, 2, 20-34. <https://doi.org/10.1515/yewph-2017-0005>.
- Waldmann, M., & Walgenbach, K. (2020). Digitalisierung der Hochschulbildung. Eine kritische Analyse von Learning-Analytics-Architekturen am Beispiel von Dashboards. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(3), 357–372. <https://doi.org/10.3262/ZP2003357>
- Willatt, C. (2019). Ästhetische Erfahrung und Bildung – eine phänomenologische, bildungstheoretische und pädagogische Neubetrachtung. <http://doi.org/10.18452/20823>
- Willatt, C. & Buck, M. F. (2021). Studying as embodied, social, and aesthetic practice. A phenomenological critique. *Philosophy and Theory of Higher Education*, 3(3), 121–132. <https://doi.org/10.3726/PTIHE032021.0010>.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Zhao, W. (2019). Daoist onto-un-learning as a radical form of study: re-imagining study and learning from an Eastern perspective. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 261–271. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09660-5>
- Zhao, W., Ford, D., & Lewis, T. (2020). A global dialogue on learning and studying. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 239–244. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09713-0>