

La distribución de la atención en el aula en tiempos de la cultura digital: reflexiones de investigación en un bachillerato público de la Ciudad de México

Resumen

En este artículo, me pregunto desde una perspectiva pedagógica y en el contexto de la cultura digital cómo se distribuye la atención de un grupo de estudiantes en dos momentos de una clase de Taller de Comunicación. Es fruto de la investigación “Tareas escolares con nuevos medios digitales. Transformaciones y tensiones en el ensamblaje de la escolarización”, que realizo desde 2014 en un bachillerato público de la Ciudad de México, bajo una perspectiva cualitativa, con recuperación de datos a través de observación de clases y entrevistas con profesores y estudiantes. Tomo como punto de partida la conceptualización pedagógica sobre la atención; me refiero al contexto de la indagación, y describo dos momentos de la clase referida, que muestran cómo los alumnos distribuyen su atención en acciones como chatear, mirar y postear imágenes y mensajes en Facebook, al mismo tiempo que cumplen con una consigna escolar. Apoyada en estos dos momentos y en los dichos de la profesora de la asignatura, abordo el tránsito de la atención moderna entendida como un régimen de obligación necesario para el acceso a la razón y a la autonomía, a un régimen del interés marcado por el contexto de la cultura digital. Me interesa mostrar que la relación adentro/afuera escolar se hace más débil en el contexto de uso de medios digitales, y que se localiza un discurso horizontal como parte de lo que hace posible justificar la distribución de la atención de los estudiantes en tareas diversas que escapan a lo considerado propio de lo escolar.

Palabras-clave: Atención; Aula; Adentro/afuera escolar; Cultura digital.

Para citar este artículo:

TRUJILLO REYES, Blanca Flor. La distribución de la atención en el aula en tiempos de la cultura digital: reflexiones de investigación en un bachillerato público de la Ciudad de México. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 17, n.34, p. 24 - 51, maio/ago. 2016.

DOI: 10.5965/1984724617342016024

<http://dx.doi.org/10.5965/1984724617342016024>

¹ Bajo la dirección de la Dra. Inés Dussel.

² Para la realización de los estudios de posgrado, la autora cuenta con apoyo del Programa para el desarrollo profesional docente, para el tipo superior (PRODEP/SEP/UPN).

Blanca Flor Trujillo Reyes
Estudiante del Doctorado en
Ciencias con Especialidad en
Investigaciones Educativas en el
DIE-CINVESTAV.¹
Profesora en la UPN Ajusco, CAC
PICSE, A1-PEPIG.²
México
bflortrujilloreyes@gmail.com

The distribution of attention in the classroom in times of digital culture: reflections research in a public high school in Mexico City

Abstract

This text presents some results from a research project titled "Doing homework with digital media. Transformations and tensions in the assembling of schooling" on which I have been working in a public High School in Mexico City since 2014. From a pedagogical perspective, and in the context of digital culture, in this article I analyze the different régimes of attention in a Communication class, focusing on two different moments. The research is done with a qualitative perspective, and includes classroom observations and interviews with teachers and students. I have organized this text in three sections. First, I seek to conceptualize a pedagogical notion of attention; in a second section, I present the context of the research. I want to address two specific moments of the Communication class that show how students focus their attention in several actions such as chatting, looking and posting images and messages through Facebook while they fulfill a task required in class. Supported in these two moments, as well as on the teacher's perspective, I argue that there is a transition from a modern regime attention in class (understood as a compulsory or obligatory regime as a way to get access to reason and autonomy) to a regime of interest prevalent in digital culture. I want to show, on one hand, that the in/out borders of schooling become weaker when digital media devices are used, and that, in the lesson observed, a horizontal as part of what makes possible to justify the distribution of students' attention in several tasks that go beyond what is considered as school.

Keywords:: Attention; Classroom; Inside/outside school, Digital culture.

A distribuição de atenção na sala de aula em tempos da cultura digital: pesquisa reflexões em uma escola pública na Cidade do México

Resumo

Neste artigo, pergunto-me a partir de uma perspectiva pedagógica e no contexto da cultura digital a forma que é distribuída a atenção de um grupo de estudantes em dois momentos de uma aula de oficina de comunicação. O trabalho é o resultado da pesquisa "Tarefas escolares usando novos mídias digitais. Transformações e tensões na montagem da escolarização", que eu faço desde 2014 em uma escola pública de nível médio superior da cidade de México, sob uma perspectiva qualitativa, com a recuperação de dados através de observação em sala de aula e entrevistas com professores e alunos. Constituo como ponto de partida a conceptualização pedagógica sobre a atenção; faço questões do contexto da pesquisa e descrevo dois momentos dessa aula que mostra como os alunos distribuem sua atenção em ações como chat, olhar e postar imagens no Facebook, ao mesmo tempo que obedecem as diretrizes da tarefa escolar. Suportada nestes dois momentos e nas palavras da professora do curso abordo o trânsito da atenção moderna entendida como um sistema de obrigação necessário para o acesso à razão e autonomia à um regime de interesse fixado pelo contexto da cultura digital. Quero mostrar que a relação dentro/fora da escola se faz mais fraca no contexto da utilização de meios digitais e que se localiza num discurso horizontal como parte do que faz possível justificar a distribuição de atenção dos estudantes em diferentes tarefas que não estão consideradas como próprias da escola.

Palavras-chave: Atenção; Sala de aulas; Dentro/fora da escola; Cultura digital..

Introducción

Una de las características que se le asigna a la escuela como parte de su forma es el encierro. Teóricos y filósofos de la educación nos han heredado distintas versiones sobre lo que significa y lo que potencia entre los estudiantes en dirección de convertirse en miembros de un colectivo. Por ejemplo, desde un esfuerzo por mostrar la capacidad democratizadora de la escuela, John Dewey la caracterizó como un *medio ambiente especial* que tiene como supuesto la realización, producción y creación de cultura con tres funciones básicas: “simplificar y ordenar los factores de las disposiciones que se desea desarrollar; purificar e idealizar las costumbres sociales existentes; crear un ambiente más amplio y mejor equilibrado que aquel según el cual el joven sería probablemente influido si se le abandonara a sí mismo” (DEWEY, 2004, p. 31).

Otros argumentos, que tienen como intención mostrar el carácter disciplinador de de la escuela, toman el encierro como parte de una forma que la hace ser lo que es “en sí misma”. Es el caso de Trilla (1985), quien propone como características de la escuela que contribuyen a la disciplina: una realidad colectiva; ubicada en un espacio específico; que supone actuación en unos límites temporales determinados; que define los roles de docente y discente; que predetermina y sistematiza contenidos; en donde se lleva a cabo una forma de aprendizaje descontextualizado. Un espacio específico, los límites temporales circunscriben lo propio del “adentro” escolar.

Tanto la caracterización de Dewey como la de Trilla, por traer solo dos ejemplos de los múltiples que encontramos en las tradiciones pedagógicas modernas, suponen la separación entre el espacio educativo y el espacio mundano; separación que se justificó en una función de conservación del saber validado y que, según Dubet (2004), la emparentaron con un santuario. La escuela se asumió como un todo cerrado que protegería del exterior negativo y transmitiría los saberes necesarios. La lógica moderna le sumó a esta tarea de conservación, la obligación de expandirlos y difundirlos sobre su mundo exterior como una forma de su dominio.

La forma más concreta del encierro escolar está constituida y representada por el aula. Como invención moderna (DUSSEL y CARUSO, 1999, p. 23-31), fue cambiando en su

estructura material y comunicacional, para dar forma a la que hoy conocemos, en la cual encontramos organizados grupos por edades y por logros de aprendizaje. El tipo de transmisión, los saberes fueron caracterizados por una comunicación jerárquica, por relaciones de poder, con fines de conducción de los sujetos y los colectivos.

Algunos supuestos sobre la selección y transmisión del saber no han cambiado mucho. Su distribución se hace de acuerdo con fines más o menos dichos, discutidos, y está dirigida a una población específica y de una manera concreta. La consigna comeniana *Enseñar todo a todos* es un móvil inmutable (LATOURET, 2008), un lema que se ha trasladado de un lugar a otro, con tecnologías distintas para impulsar su realización. Se pretende enseñar todo a todos y de la misma manera, sin embargo, nunca es la misma dadas las diferencias en la relación con el saber, las tecnologías usadas y la atención invertida en ello por los sujetos participantes.

En nuestras aulas de cuño moderno, el alumno está obligado a poner atención para que el maestro esté en posibilidades de enseñarle algo; la definición de alumno en parte incluye el hecho de “poner atención”. La existencia de un alumno es indispensable para que el profesor enseñe; para que enseñar tenga sentido, es necesario alguien que aprenda, y éste lo hace desde un interés, que implica intención, perspectiva; en últimas, dirigir la atención hacia lo que se le enseña.

Por otro lado, las tecnologías en las que se apoyó la tarea de enseñanza en el aula moderna (DUSSEL y CARUSO, 1999), responden a un espacio organizado de manera que el alumno fije la mirada, su atención en el maestro, en el pizarrón, en las imágenes que funcionan como soporte del contenido a enseñar. Esta forma de ser no ha transcurrido sin que los maestros y profesores tengan que hacer esfuerzos extraordinarios por conseguir la atención de sus alumnos. El cine, los diversos objetos como láminas de colores, el proyector de acetatos, etc., aunque se introdujeran por constituir materiales de apoyo, o para “atraer” la atención de los estudiantes, hicieron problemático mantenerla focalizada en lo que importaba: el contenido de la asignatura, el conocimiento especializado.

En el contexto de la cultura digital, en el que observamos cambios en las “prácticas de masas que están instaurando a gran velocidad nuevas normas culturales, las cuales cuestionan algunas convenciones y tradiciones ya establecidas, muy ancladas en la alfabetización y la economía de la cultura impresa y en su marco sociopolítico” (DOUEIHI, 2010, p. 13), se imponen y son necesarios mayores esfuerzos para la organización del trabajo en el aula escolar, que es también una distribución y mantenimiento ordenado de los cuerpos, de los intereses, de la atención.

El contacto del aula con el entorno digital no está dado solamente por la introducción de los equipos de cómputo que formalmente y bajo programas oficiales son llevados a cada escuela; lo está también, porque el entorno digital actúa como un “espacio donde se desarrollan prácticas específicas y formas muy definidas de saber [...]” (DOUEIHI, 2010, p. 16) que se instalan progresivamente en los hábitos, los usos y las prácticas de estudiantes y profesores tanto adentro como afuera de la escuela. Así como el tiempo escolar se ha desplazado en distintas formas a otros tiempos y espacios (la tarea escolar que debe hacerse en el hogar, en horario extendido, o las nuevas plataformas como Facebook, *blogs*, que extienden las interacciones escolares más allá de los muros y tiempos escolares), la escuela ha retomado préstamos y traducido elementos de otros dominios, para “acercar a la realidad” a los alumnos. Si bien el encierro fue necesario y sirvió como elemento que explicaba a la escuela como espacio de moralización, la historia de la pedagogía muestra que ha sido atravesada por constantes y múltiples tensiones que ponen en jaque esa condición.

El contexto de la cultura digital, junto con otros cambios que ya se vienen dando en la escuela desde hace tiempo, ligados a las demandas de democratización e inclusión de grupos sociales diferenciados, nos pone de cara al reto de comprender cómo se relacionan en el marco de la cultura digital el adentro y el afuera³ de la escuela, y desde

³ El afuera no es una dimensión desconectada del adentro. De acuerdo con Nespor (1994), al actuar interactuamos con el medio ambiente inmediato (personas y cosas), alejadas espacial y temporalmente, pero presentes en la situación. Por otro lado, como lo plantea Feldman (2010, p. 79-80), usar pares del tipo “adentro-afuera”, “garantiza el seguro anatema que nos previene contra toda oposición binaria”, pues tienen el propósito de ordenar con sencillez y, en este sentido, tienen alguna utilidad para dar cuenta de un problema o dificultad. Se usa con propósitos analíticos, y no con afanes de fragmentación de las prácticas.

ahí hacer una serie de consideraciones sobre los retos para la organización de la atención en el trabajo escolar.

En este texto, me pregunto desde una mirada pedagógica y en el contexto de la cultura digital cómo se reconfigura la atención de un grupo de estudiantes en dos momentos de una clase de Taller de Comunicación. Es fruto de la investigación “Tareas escolares con nuevos medios digitales. Transformaciones y tensiones en el ensamblaje de la escolarización”, que vengo desarrollando desde 2014 en un bachillerato público de la Ciudad de México.

Tomo como punto de partida la conceptualización pedagógica sobre la atención; en un segundo momento me refiero al contexto de la investigación y abordo dos momentos de la clase referida. Describo cómo en la actividad del salón de clase compiten distintos medios digitales, con sus distintas informaciones, por la atención de los estudiantes. La tensión atención/distracción, la atención distribuida; la tensión método frontal/trabajo uno a uno (educando-computadora) traen consecuencias en el tipo de esfuerzos que hace la profesora responsable de la asignatura para organizar la clase y mantenerla funcionando.

Me interesa mostrar que la relación adentro/afuera se hace más débil en el contexto de uso de medios digitales, y cómo esta situación trae aparejada una competencia por la atención de los estudiantes. Finalmente, me detengo en una serie de reflexiones respecto de qué es “lo que queda” de la obligación que impusieron las aulas modernas de “poner atención” y cierro con algunas preguntas y reflexiones.

Sobre la conceptualización pedagógica de la atención

De acuerdo con Sobe (2010, p. 150), aún en el siglo XVIII las conceptualizaciones sobre la atención del niño no eran uniformes, se confrontaban “tipos deseables de “racional” y “constante” atención, con formas “estúpidas” y “paralizantes” de la atención que debían evitarse”. El niño atento debía ser producido por la educación, lo que condujo a que se designara a ciertos grupos como educables, porque podían mantener la atención, y a otros como ineducables por su incapacidad en este sentido. La

atención como noción participante en la producción del sujeto educable, apuntó a la formación “de tipos específicos de personas y clases particulares de orden social” (SOBE, 2010, p. 150). El trabajo pedagógico para producir un niño atento comenzaba a pensarse:

A principios del siglo XVIII, la atención a menudo se conceptualiza como una virtud; su cultivo fue visto como promotor del desarrollo espiritual y moral. Sobre el curso del siglo, y en convergencia con otros proyectos de la Ilustración, la atención se reveló como un vehículo para la introspección y el punto de partida necesario para la actividad planeada. El historiador de la ciencia Michael Hagner propone que a medida que la razón se hizo más importante también lo hizo la atención. La auto-dirección era, como él propone, el mecanismo fundamental por el que la mente racional podría mantener la posición que considerara correcta (SOBE, 2010, p. 150).

Se transitó de una serie de prácticas que obligaban vía el castigo y la reprimenda a las formas deseables de la atención, a la introspección propuesta por la psicología de Locke; una especie de reflexión sobre sí mismo y las propias operaciones mentales. Después, con Rousseau, la atención “debida y racional” –con diferencias de género– se fundamentó en la elección juiciosa de los objetos y en cómo la interacción con ellos afectaba las impresiones del niño de manera que pudiese llegar a focalizar su interés y, por lo tanto, su atención en aquéllos. Se trataba de una interacción que se organizaba de manera progresiva y, según el filósofo, juiciosa y ordenada. Edgeworth, por su parte, desde la literatura y la educación con una perspectiva moral, da cuenta del espíritu de la época, plantea que mantener la atención genera dolor y fatiga en el sujeto, pero la afirma como una forma de auto posesión y clave para la instrucción. Como puede notarse, la atención es vinculada con la razón y la consecución de la autonomía del individuo.

El interés por el estudio de la atención estuvo y está ligado al desarrollo de la psicología, la neurología y la biología; sin embargo, lo que interesa enfatizar en las conceptualizaciones pedagógicas es, por un lado, lo que Crary (2008, p. 37) apunta respecto a ésta como “un modelo específico de conducta dentro de una estructura histórica, una conducta articulada en base a normas socialmente determinadas que formaban parte de la configuración de un ambiente tecnológico moderno”.

En los espacios prácticos y discursivos en los que se da rienda a las preocupaciones y estudio sobre la atención, los humanos también “problematizan lo que son” (CRARY, 2008, p. 38). En otras palabras, importa enfatizar que la atención es parte de un esfuerzo por pensar en quién es el sujeto de la educación, qué lo caracteriza y cómo puede mantenerse o modificarse su condición en dirección de alcanzar lo deseable. Por supuesto, esto tiene consecuencias éticas y epistemológicas respecto de quiénes son, y han sido considerados educables en nuestras escuelas modernas. Por otro lado, es una vía para pensar en la escuela no solo como espacio de reproducción social, sino sobre todo –y es la posición que me orienta en este texto– como un espacio de producción cultural que muestra tensiones y conflictos constantes que resignifican lo que ahí sucede, entre otras cosas, la respuesta a quiénes son los sujetos que se educan, los sujetos capaces de atención, y cómo la forma de comprenderla da lugar a formas diferenciadas de relación con la oferta cultural que brinda la escuela.

El contexto

Como indiqué en el apartado anterior, la cuestión a la que dedico este texto es producto de mi investigación doctoral, cuyo propósito es analizar las tareas escolares con medios digitales como redes que se ensamblan como modos de operar con el saber, desde las tensiones que les son propias y desde los efectos que producen. Mi espacio específico de indagación son dos planteles de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (en adelante CCH), un bachillerato público perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Desde su creación, el CCH apostó por una transmisión del saber que puso en el centro el interés y la consecución progresiva de la autonomía del alumno. En este texto, me interesa analizar cómo se reconfigura la atención de un grupo de alumnos de dicha institución en el contexto de la cultura digital, “compuesta por modos de comunicación y de intercambio de informaciones que desplazan, redefinen y modelan el saber en formas y formatos nuevos, y por métodos para adquirir y transmitir dicho saber” (DOUEIHI, 2010, p. 35).

Como se verá a partir de dos momentos de una clase de Taller de Comunicación que describo, la reconfiguración del trabajo en el aula que impulsa el uso de medios digitales, por un lado, debilita la concepción de la escuela como lugar de encierro y, por otro, reconfigura también la manera en que se distribuye la atención de los alumnos.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

El CCH es una institución pública de nivel bachillerato creada en 1971. Como proyecto educativo, se originó con los propósitos de atender la demanda de ingreso creciente a nivel medio superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México, de ser impulsor de innovaciones por su perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza, que enfatizaron la paridad entre el saber teórico y el saber práctico, o el saber hacer, y la relevancia de su transmisión para la formación autónoma de los estudiantes.

Actualmente cuenta con cinco planteles, cuatro de ellos distribuidos en las zonas norte, sur, oriente y poniente de la Ciudad de México, y uno en el Estado de México: CCH Sur; CCH Oriente, CCH Azcapotzalco (zona noroeste); CCH Vallejo (zona norte); CCH Naucalpan (Estado de México, al poniente de la ciudad de México). El conjunto de los cinco planteles atiende aproximadamente a 59,350 alumnos, y cuenta con una planta de más de tres mil profesores⁴.

Ideario pedagógico y condiciones edilicias: de las “ventanas al paisaje” al aula conectada a los celulares

Los principios y orientaciones del colegio expresan un ideario pedagógico que pone en el centro al alumno, el saber hacer y el logro progresivo de su autonomía: aprender a aprender (que el alumno adquiera conocimientos por cuenta propia); aprender a hacer (conocimientos aunados al desarrollo de valores éticos, cívicos y sensibilidad artística); aprender a ser (desarrollo de habilidades para poner en práctica los conocimientos adquiridos). Estos principios se pensaron vinculados a las características edilicias de cada uno de los planteles. Una de las motivaciones que configuraron el CCH, lo que planteó como *modelo educativo* estuvo en conexión desde sus orígenes con su distribución arquitectónica, y lo que se supone debía ocurrir fuera y dentro del salón de

⁴ Ver: UNAM, Agenda estadística 2016.

clases: que los estudiantes ganaran en autonomía para saber, hacer y aprender. Como lo narraba una exposición de la asignatura de Diseño Ambiental II, montada por los grupos que la cursaban en el turno matutino, en la explanada principal durante abril de 2015 en el plantel Azcapotzalco, el modelo CCH supone: “Ruptura con el modelo tradicional del panóptico de las preparatorias⁵. Los alumnos refieren su sentido de identidad y pertenencia a través de la libertad valorada en CCH”.

La explanada, y no un edificio de dirección, se convierte en el punto central de encuentro y distribución de los cuerpos. Cada uno de los edificios está dispuesto de manera que permite el tránsito por las distintas áreas de conocimiento sin menoscabo o exclusividad por pertenencia, o por la opción de área de conocimiento que en el quinto semestre debe elegirse, de cara a la elección de carrera⁶. Es visible materialmente la impronta del espíritu con el que nació el CCH de acercar a los estudiantes al conjunto de las áreas (Talleres, Matemáticas, Histórico-Social, Ciencias Experimentales).

De acuerdo con la misma exposición:

Un aspecto que definió a la pedagogía y a la arquitectura en el CCH, fue una educación centrada en una democracia y libertad que se concibe a partir de comprender sus ventanas al paisaje, en donde en cada salón se podía mirar hacia fuera, integrando el interior con el exterior. Así, ver a través de las ventanas, traspasar los edificios visualmente, permitía también planear una ruta hacia un destino (Exposición Diseño Ambiental II, CCHA, abril 2015).

⁵ El proyecto del CCH se declaró con “diferencias básicas” respecto de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el primer bachillerato perteneciente a la UNAM, fundado en un ideario positivista: carácter interdisciplinario y síntesis de los enfoques metodológicos a la estructuración de las cuatro áreas de conocimiento, aportados por las Facultades de Ciencias, Filosofía, Química y Ciencias Políticas y Sociales; la combinación trabajo académico/adiestramiento práctico; docentes provenientes de las cuatro facultades anteriores. Ver: Gaceta UNAM (Gaceta amarilla), del 1 de febrero de 1971.

⁶ Los alumnos de los dos bachilleratos de la UNAM (CCH y ENP) ingresan vía examen de admisión, y tienen derecho a un *pase reglamentado* al nivel superior. Este pase se tramita en abril de cada año; implica que el estudiante cuente con promedio mínimo de 7 en los estudios de bachillerato para acceder a una opción de carrera y facultad, en la que finalmente influye la demanda –la distribución de los lugares se hace entre los estudiantes egresados de los dos subsistemas de bachillerato de la UNAM, el sistema de escuelas incorporadas y el concurso de selección– y la exigencia de un promedio de calificaciones específico para cada carrera. El pase reglamentado, de acuerdo con la Dirección General de Administración Escolar, se regula por el reglamento general de inscripciones de la UNAM.

Sin embargo, las “ventanas al paisaje” fueron cambiadas en 2007 a petición de algunos profesores, bajo la justificación de que los alumnos se distraían al mirar hacia fuera: “el alumno debe mirar al profesor y no al paisaje exterior”; así justificaron que a la parte baja de las ventanas, se le pusiera una laminilla de color blanco. Se ve en esta transformación, efectos de las tensiones entre el espíritu o mandato inicial y las presiones crecientes hacia una centralización y control del espacio educativo.

La apuesta arquitectónica del edificio escolar estuvo vinculada con las preocupaciones acerca de qué símbolos y hábitos comunes se debían transmitir y construir. En la fundación del CCH, la concentración de los estudiantes en el trabajo escolar no dependió tanto de los instrumentos, de los estímulos, sino de la capacidad de concentración producto de la libertad (de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer). Como plantea Sobe (2015, p. 56) a propósito de la atención, ésta dependió de cómo se concibe que el sujeto establezca “relaciones humanas de dependencia/independencia... sobre su propio compromiso en su trabajo/mundo”.

Aun con los distintos medios a su alcance –la palabra, el castigo, el pizarrón, las imágenes, la proyección de documentales, cine, video, etc.–, los profesores padecen la falta de atención exclusiva de los alumnos, o su debilitada capacidad de convocarla. Este es un asunto cuya discusión crece entre los profesores del CCH. Usan estrategias diversas para interpelar a los estudiantes: varían la disposición de los cuerpos para el trabajo en el aula (desde la organización frontal, hasta el trabajo en pequeños grupos o parejas), hacen preguntas para “llamar la atención”⁷ de “los del fondo”, llaman a “aterrizar” a los que están “en otro planeta”. En el CCH, las ventanas fueron cubiertas para mantener la atención frontal, pero quizá pocos esperaban que lo que venía por la ventana resultara poco en comparación con lo que entra por las pantallas de los celulares y otras tecnologías.

En el contexto de la presencia y uso de los medios digitales, se abren dificultades y cuestionamientos respecto de la relación con el saber. Los principios políticos y pedagógicos de la pasividad y la distancia que han formateado tradicionalmente a la

⁷ Las frases entre comillas son extractos *verbatim* de los registros de observación de clase.

escuela toman otras dimensiones. En los momentos observados es visible una oposición potenciada por el uso de nuevos medios: escucha y distanciamiento para ganar concentración en el objeto de conocimiento versus ubicuidad e inmersión impulsadas por las nuevas tecnologías digitales. Más allá de la oposición, lo que me interesa enfatizar es la expresión de situaciones inéditas dignas de observarse respecto de la organización de la atención en el aula escolar.

La clase de Taller de Comunicación

Primer momento. El aula frontal intervenida por los medios digitales

El aula en la que transcurrió la clase, si bien es de “diseño frontal”, la consigna que la profesora les dio a los estudiantes fue mantener las mesas y sillas formando dos filas a lo largo del salón, de tal manera que pudiesen trabajar en pequeños grupos o en parejas. Las dos filas quedaban colocadas de manera perpendicular al pizarrón y a la posición de la profesora. Para mirarla a ella de frente y a los estudiantes que presentaron el tema del día (“La proxemia”), era necesario que los estudiantes giraran el cuerpo 90 grados hacia uno de sus costados.

Mientras la profesora daba las consignas o explicaba algunas cuestiones relativas al tema, no todos los estudiantes la miraban; algunos se mantenían escribiendo en sus cuadernos, hacían garabatos o dibujos; otros alternaban la mirada entre la profesora, el pizarrón, sus cuadernos, algún compañero o compañera, sonreían entre ellos, murmuraban, etc. Esta es una escena cotidiana en cualquier nivel educativo. No obstante, a esta distribución de la atención, hay que agregarle la que “roban” los medios digitales. En la clase específica a la que me refiero en este apartado, estuvieron presentes los celulares y algunas tabletas. Los estudiantes constantemente chateaban, usaban WhatsApp y Facebook; dos de los estudiantes (de 26 en total) llevaban colocados audífonos que se ponían y quitaban. Al frente del aula, la atención también fue distribuida de manera particular. El siguiente fragmento de registro de observación ilustra parte de lo que ocurrió.

Un grupo de siete estudiantes expone el tema: “La proxemia”. Este día la profesora llegó aproximadamente a las 17:12. Intercambió comentarios con algunos de los estudiantes. Conforme pasaban los minutos, el bullicio se hacía más fuerte, la bolsa de dulces que Monse llevaba cada clase, circulaba mesa por mesa, estudiante por estudiante. El crujir de los envoltorios al momento de abrirlos, se sumaba a la diversidad de sonidos provenientes de los intercambios.

17:20 Profesora.- “A ver, ustedes me dicen ¿eh? Ustedes me dicen a qué hora... A ver, recuerden cuáles son los elementos que van a usar para exponer” [dirigiéndose al grupo de estudiantes a quienes les correspondía exponer el tema del día].

17:22 “Enrique, ¿ya?... Muy bonitos, ¿eh?”

Mario: “Bueno, buenas tardes... Nos tocó hablar a nosotros sobre el espacio temporal, corporal y en el tiempo” [a mi lado se escuchan dos sonidos de entrada de mensajes de WhatsApp].

Profesora.- “¿Quiénes son?”

Mario: “Sí... Somos Abraham, Jonatan, Enrique, Saed, Braulio, Itzel y un servidor... adelante...”

Profesora.- “A ver, acuérdense que no todos tienen que estar...” [Refiriéndose a estar al frente, en la posición de expositor]

[Risas]

[Cinco de los estudiantes portan teléfono celular en una de sus manos al momento de pasar al frente; Jonatan lleva una ficha de trabajo. Comienza Saed, busca, recorre los pulgares por el celular; después de unos breves desplazamientos, lee en voz alta, aunque sólo alcanzo a distinguir la frase “... separa a las personas cuando están interactuando”]

Profesora.- “A ver, más para acá Saed, más fuerte, tienes que adecuar tu voz al espacio, recuerda lo que estuvimos revisando y trata de explicarles a tus compañeros eso que acabas de leer. Los demás, silencio”.

“Shhhhhhh” [el grupo en coro]

[Saed vuelve a leer, ahora de manera más clara y la profesora explica lo que el estudiante leyó. Toca el turno a Braulio, quien previamente buscaba en el celular y recorría la pantalla con la mirada. Tampoco se alcanza a escuchar muy bien lo que dice]

Profesora.- “A ver, fuerte Braulio, porque eso es bien importante. A ver, repíteles eso a tus compañeros, porque les voy a preguntar, ¿eh?”

[Entre murmullos y pasando en fila, cada uno lee de su celular; solo Jonatan lee de la ficha de trabajo]

Profesora.- “¿Y puedes dar ejemplos? ¿Cómo podemos ver eso en la vida cotidiana?”

[Al mismo tiempo, se escucha la voz del profesor que da clase en el salón de al lado, cada uno de los estudiantes que exponen, mientras el compañero en turno habla, buscan, leen en el teléfono celular. Al

preguntarles a los estudiantes qué es lo que buscaban en la pantalla del celular, Itzel respondió: “la parte que nos tocaba exponer”] (Registro de observación no. 7, Taller de Comunicación).

La tarea para el equipo de Saed fue preparar la exposición sobre el tema “La proxemia”; el resto del grupo tenía como consigna leer el texto que la profesora había publicado previamente en Facebook. Los estudiantes asumieron que no era necesario “preparar”, porque ya tenían la información en el texto. Su manera de organizarse fue dividirlo en “apartados” que cada uno “sintetizaría y explicaría” durante la exposición.

Como puede notarse, llamar la atención de los estudiantes con la expresión “A ver, ustedes me dicen, ¿eh? Ustedes me dicen a qué hora...” marca el comienzo de la clase, es el enunciado que posibilitó que los estudiantes guardaran silencio, se colocaran en sus lugares, no todos los expositores de manera frontal al grupo y ni el grupo con la mirada hacia los expositores, pero con actitud de atención. Esto es una muestra de lo que se comprende en términos pedagógicos como poner atención: es tanto una actitud de escucha, como una disposición corporal que permita mirar a quien habla o al contenido mostrado.

Si bien los estudiantes en general mantenían una actitud de atención, frases como: “repíteles eso a tus compañeros, porque les voy a preguntar, ¿eh?”, indicaban un exhorto para que los estudiantes miraran y escucharan a sus compañeros expositores. Más que consignas que esperen respuestas precisas, de acuerdo con la profesora de la asignatura, es una estrategia a la que la recurre para hacer un llamado sobre las cuestiones que los alumnos deben considerar relevantes, como un aviso de que “eso deben recuperarlo en los apuntes como lo más importante”. En la entrevista, la profesora afirmó:

por la edad, por las circunstancias –no ponen atención, son jóvenes– uso las presentaciones porque creo que es una manera de darles estructura. Porque no apuntan, por más que les dices “¡apunten!”; no les dicto, pero son los conceptos básicos... Creo que eso es una carencia que tienen [no saben tomar apuntes], y es un hábito que tienen que formar (PROFESORA de Taller de Comunicación, entrevistada el 2 de diciembre de 2015).

Tomar apuntes de clase es otra forma de mostrar que se está atento. Y si bien los estudiantes como afirma la profesora “no saben tomar apuntes”, es a través de la presentación oral de ellos o cuando la profesora expone con un PowerPoint que los estudiantes se fijan en lo más relevante de los contenidos. Guardar silencio, escribir, mantener una actitud de escucha son formas de mostrarle a la profesora que se pone atención en la clase y ayudan a organizarla.

Por otra parte, para los estudiantes expositores, “tener una fuente” vía la descarga del documento en Facebook se hace equivalente a “tener” lo que necesitan; en tanto poseen el archivo del texto “para exponer”, los estudiantes se reparten fragmentos para “sintetizarlos y explicarlos”. Poseen el archivo, y no consideran necesario realizar ninguna operación sobre él, pero “no se dan cuenta de que los pequeños hechos que tienen en sus archivos cambia constantemente sus significados, que evoluciona y sus elementos se definen como más o menos importantes” (ABBOT, 2009, p. 25). No atendieron a la consigna dada por la profesora, respecto de presentar lo más relevante, de acuerdo con su comprensión de los asuntos presentados en el texto.

Ante sus cuestionamientos y solicitudes para que precisaran qué era lo fundamental, cuáles eran las nociones principales, Braulio replicó: “tenemos una actividad para que se vaya entendiendo mejor”; la profesora permitió que finalizaran la exposición y una vez llegado ese momento, Itzel exclamó: “¡Esperamos que hayan aprendido mucho, porque ahora vamos a hacer un juego!”. Éste consistió en representar las relaciones de proximidad y alejamiento de las personas. Transcurrió entre bromas, risas, miradas y actitudes inconformes de algunos estudiantes. Dos de los miembros del equipo expositor grabaron “el juego” con un teléfono celular. En este momento, la atención estaba puesta en la performance de los estudiantes, y lejos del lenguaje estructurado que el tema de “La proxemia” suponía traer a la clase.

Segundo momento. Competencia por la atención

El segundo momento, también de la clase de Taller de Comunicación, transcurrió en un aula acondicionada con equipo de cómputo. Cabe aclarar que está ubicada en uno

de los edificios originales del plantel, y no fue pensada como “aula de cómputo”, como lo es actualmente. Se trata de un salón con cinco filas formadas por siete mesas con una computadora personal cada una. El espacio no está organizado de manera frontal. Las filas están colocadas de manera perpendicular al pizarrón y a la posición que ocupa la profesora al frente de éste. Al sentarse, los estudiantes quedan mirando a la pantalla y solo si giran 90 grados hacia uno de sus costados, pueden mirar de frente a la profesora.

Durante el momento de la clase que aquí narro, la mayoría optó por escucharla mientras fijaba su mirada en la pantalla de la computadora, y al mismo tiempo comenzó a abrir Facebook, Twitter, el correo electrónico, o YouTube. La profesora les indicó a los estudiantes que buscaran y bajaran el último texto que posteó en el grupo de Facebook. No todos los estudiantes lo localizaron fácilmente, y uno de ellos ofreció volver a postearlo. Así lo hizo, y una vez que todos afirmaron que lo tenían en sus pantallas (aunque no era así), la profesora hizo el encuadre del texto en el tema “La comunicación en los procesos sociales”. El propósito era “revisar cómo es el proceso de comunicación al interior de una organización”. Hizo a los estudiantes algunas preguntas sobre qué es una organización, cuáles organizaciones conocen, y las respuestas fueron desde: “La liga de la justicia”, “Nike”, “Greenpeace”, “el vaticano”, “el narco”, “Pumas” (el equipo de fútbol soccer de la UNAM). Entre cada respuesta, se intercalaron risas y comentarios jocosos por parte de los estudiantes. La profesora sonreía ante éstos y continuaba con el encuadre. Enseguida, reiteró que el propósito de trabajar con ese texto sería “ver cómo se estructura la comunicación al interior de cualquier tipo de organización”.

Se utilizó la siguiente consigna: “Van a buscar estos conceptos y estructurar un resumen en veinte minutos. Los conceptos son [también los escribió en el pizarrón]: Comunicación interna (formal e informal); comunicación externa, y vamos a determinar si la comunicación es ascendente, es descendente o es horizontal”. Una estudiante le preguntó a la profesora si era en la computadora, y la profesora le contestó: “Sí, pueden abrir un archivo ahí mismo, o en su cuaderno... Solo voy a recibir los que terminen en veinte minutos”.

La organización perpendicular del espacio y la relación uno a uno no permitían a la profesora dirigir puntualmente la actividad de los estudiantes; tampoco, controlar que ellos no realizaran acciones distintas a las que suponía la consigna.

Mientras la profesora anunciaba ésta, un grupo de cuatro estudiantes se tomó una *selfie*, después lo hicieron uno por uno, con el celular de Monse. Comentaban entre ellos: “hay que subirla, hay que subirla”. Otro estudiante abrió el buscador Google y escribió las palabras: “formal e informal resumen”.

No obstante que los estudiantes afirmaron que ya tenían abierto el archivo del texto que indicó la profesora, ya comenzada la actividad algunos lo pidieron a sus compañeros y éstos lo enviaron por correo electrónico; otros recorrían la página de Facebook, abrían imágenes específicas, sonreían al mirarlas; hacían exclamaciones en voz baja cuando se encontraban con algo al parecer divertido, o que por algún motivo llamaba su atención. Después de cinco minutos de iniciada la actividad, uno de los estudiantes seguía sin localizar el documento, y dos minutos más tarde, tres de los catorce alumnos a quienes alcanzaba a ver, seguían navegando en Facebook. Alternaban estas acciones con la elaboración del resumen. Recorrían el texto en pdf, algunos subrayaban con color amarillo, otros copiaban fragmentos y los pegaban en una hoja de Word.

Solamente dos de los estudiantes sacaron su cuaderno; Uriel escribió como título “Comunicación interna”, mientras que Itzel hizo anotaciones conforme leía; Bryan, por su parte, subrayaba con color amarillo en el texto en pdf, pasaba cada página con gran rapidez; una vez que terminó de subrayar, retiró el teclado para poner en su lugar un cuaderno, en donde parecía transcribir lo que subrayó.

Uriel preguntó: “Profesora, ¿puedo copiar todo? Es bien poquito”. Mientras, Edgar seguía en Facebook, pasaba con rapidez de un post a otro, sonreía y exclamaba “ahhhh”. Algunos estudiantes le pidieron a Monse que sacara “la bolsa de dulces”. Ella contestó: “ya no vendo”. Itzel: “¿Ya no vendes? ¿En serio? Ahhhh”.

Por su parte, Ricardo y Manuel intercambiaron impresiones sobre la invitación en Facebook a una fiesta programada para el fin de semana. Manuel no la tenía, así que Ricardo ofreció: “te la pongo en tu muro”.

Monse copió y pegó fragmentos del texto en pdf a Word; suprimió algunas palabras de lo que había copiado, escribió otras en su lugar, puso algunos fragmentos en negritas a modo de subtítulos. Itzel, quien terminó antes que todos, inmediatamente después de que levantó la mano para exclamar “¡Ya terminé!”, abrió nuevamente Facebook y comenzó una conversación por chat.

Mientras esto transcurría, los sonidos de entrada de mensajes de Facebook y WhatsApp no pararon; los estudiantes los abrían, leían, algunos contestaban, otros no parecían darles importancia, aunque en todos los casos parecían leerlos.

El tiempo juega un papel relevante en la organización de la clase, del trabajo de la profesora y de los estudiantes, de lo que se espera que produzcan. Una vez que se cumplieron los veinte minutos, la profesora explicó e hizo una serie de preguntas sobre “los conceptos” de la consigna. Si bien los estudiantes respondían, lo hicieron con frases cortas, con comentarios de sentido común, más que a partir del resumen elaborado. Algunos continuaban escribiendo el resumen, chateaban en Facebook o en sus celulares, posteaban fotos o comentarios, y platicaban entre ellos.

El tiempo dedicado a la consigna fue distribuido por parte de los estudiantes en distintos tipos de información y en distintas acciones. Tiempo y capacidad de atención se distribuyeron de manera dispareja en diversas fuentes que competían por la atención de los estudiantes.

El tiempo ya no era solo el tiempo de la clase, era el de resolver por chat alguna cita, acordar el horario del envío de lo que a cada quien le tocó para el trabajo en equipo, tiempo para mirar por Facebook a qué fiesta pueden asistir el fin de semana, etc.

Chatear con alguno de sus amigos, subir fotos a Facebook o un nuevo *post*, ver imágenes diversas son acciones que los estudiantes realizaron al mismo tiempo que leían un texto académico y elaboraban un resumen. ¿Distracción posmoderna, capacidad multi-

tasking y de procesar en paralelo como lo refiere Buckingham (2007)? ¿Qué jerarquías de saber se reconfiguran para los estudiantes y con base en qué criterios?

Respondieron a las preguntas, las explicaciones y comentarios de la profesora; sin embargo, la manera en que lo hicieron no parecía dar cuenta del saber especializado, riguroso, ordenado, que una actividad centrada en el conocimiento de la asignatura supondría como efecto.

Quizá cabe la tesis de Boltanski y Chiapello (2002) respecto de que la mayor recompensa se encuentra en la actividad, borrando la distinción, en este caso, entre lo personal, lo placentero y la actividad escolar. Hacer algo, moverse, entra en tensión con el propósito de formación pausada de hábitos de largo alcance que el aula moderna privilegió.

Parece también que se reconfigura la relación con el objeto de trabajo y los materiales de estudio. La distancia parece achicarse por acceder fácil y rápido, pero al mismo tiempo puede implicar “una crisis de racionalidad contemplativa” (SLOTERDIJK, 2010, p. 142). El rigor, la atención, la concentración aparecen relevados, jaqueados ante las formas de acción que traen consigo los medios digitales.

En entrevista, la profesora hizo señalamientos respecto de que usa medios digitales para atraer la atención de los alumnos; no hacerlo “sería ir contra la corriente”, pero a su vez sugiere que esos medios, en los usos que cotidianamente hacen los estudiantes para comunicarse con sus pares, no son equiparables a los que tendrían que hacer en el contexto de la clase: “saben buscar en Google, pero no saben hacer otra cosa con eso”.

Entre los estudiantes parece existir aprecio por el modo de proceder más abierto ante el uso de la tecnología. “Los usamos para casi todas las clases... estoy de acuerdo porque lo hace a veces más interesante, más fácil y rápido” (LUIS, estudiante de Taller de Comunicación, entrevistado el 30 de noviembre de 2015). Sin embargo, habría que detenerse más en las posibles consecuencias de los usos. Si el conocimiento es el resultado de una actividad, y si la actividad es saber (ABBOT, 2009, p. 9), cabe preguntarse qué saber hay en “copiar y pegar la información”, y en copiarla y pegarla al

mismo tiempo que se está en otras cosas. No solo la manera en que resumen la información es problemática, pues la mayoría de los estudiantes extraen un conjunto de palabras que sirven como resumen, pero no saben muy bien cómo llegaron a formularlo. Como señala Abbott (2009, p. 9): “Los textos se reducen a bits, los bits se copian en alguna parte, y el resultado se convierte en una posesión del lector, su “lectura” del texto”.

Privilegiar un proceso en el que se supone que los alumnos deben comprometerse con la reflexión y respuesta al texto se enfrenta con una cierta concepción de saber que, en términos de Abbott (2009, p. 14), traduciría como “encontrar algo, sabiendo la URL en donde está la respuesta”, y que no supone un saber, entendido como actividad. Puede plantearse, como lo hace el mismo autor, que así es el ambiente en el que están creciendo los estudiantes; no obstante, en el caso del CCH es conflictivo porque se conjuga con la traducción del discurso sobre qué es el conocimiento desde la fuente autorizada y la voz de profesor, y el significado de conocimiento a través de “los conceptos”, para dar lugar a una confusión que aparentemente no es demasiado visible para nadie, o se resuelve con la primacía de la voz de la profesora, y la puesta en juego de las reglas de evaluación pedagógica.

Del régimen de la obligación al régimen del interés, y el vínculo entre el adentro y el afuera escolar

Una pregunta que se abre ante los momentos de clase a los que me he referido, es la de qué queda de la atención moderna entendida como obligación y como puerta de acceso a la razón y a la autonomía. Para una respuesta posible recurro al planteamiento de Bernstein (1998; 1999) sobre el discurso horizontal. En la perspectiva de este sociólogo, los principios y métodos de transmisión y evaluación pedagógica generan distintos tipos de práctica que dan lugar también a distintas formas de configurar el saber. El discurso sobre lo que el aula moderna tuvo intención de producir en el contexto de encierro y sujeción de los individuos, tomó como uno de sus referentes fundamentales el modo especializado del lenguaje, de interrogación y de producción de saber, basado en

un sistema de principios jerárquicamente organizados. Esto es equiparable al discurso vertical que plantea el mismo autor. Frente a éste, el discurso horizontal, como lo refiere, “implica un conjunto de estrategias que son locales, organizada por segmentos, un contexto específico y dependiente, para maximizar los encuentros con las personas y los hábitats” (BERNSTEIN, 1999, p. 159).

En los intercambios en el aula entre profesora y estudiantes, un discurso horizontal se hace visible, mientras que se difumina el discurso de la disciplina. Si bien éste es traído en varios momentos de las clases con base en la exposición, el ejercicio pregunta-respuesta, el nivel de elaboración es de definiciones y enunciados cortos y siempre pasado por referencias personales o de contexto inmediato. No se alcanza a mantener un discurso más elaborado, que muestre la concatenación, la relación entre conceptos, y, en todo caso, su puesta en acto en el trabajo escolar. En entrevista, al preguntarle a la profesora sobre qué valora en el trabajo de los estudiantes, plantea:

Trato de llevarles algo con lo que se identifiquen... utilizo videos, imágenes, pueden ser inclusive casos hipotéticos, algo que tenga que ver con su entorno inmediato, con las experiencias de vida que ellos están desarrollando ahora...

Ellos se han dado cuenta, con los textos que revisamos, de que viven en el mundo del consumo, de las marcas, se mueven en ese nivel... a través de los autores que revisamos, reconocieron que ellos eran parte de ello incluso en el salón de clase, que están con el celular, chateando y “disque” poniendo atención... ahora les traigo videos, imágenes de comerciales que van dirigidos a ellos, a sus mamás, a sus papás... eso creo que me permite llevarlos de lo teórico, de lo conceptual a algo que ellos puedan significar en su vida cotidiana; también buscamos que sean sujetos críticos (PROFESORA de Taller de Comunicación, entrevistada el 2 de diciembre de 2015).

La obligación de estar atento, de saber, se ve gradualmente focalizada en ejercicios con esperables efectos en el encuentro posible de los intereses particulares de la vida juvenil. El modelado de la personalidad es reorganizado para responder no a la promesa de la razón y la autonomía, sino para “significar en su vida cotidiana; también buscamos que sean sujetos críticos”.

Las reglas que participan en la distribución del conocimiento, de acuerdo con Bernstein (1998, p. 196), tienen consecuencias para las “relaciones sociales que optimizan el discurso”. Diferentes formas de acción y relaciones también marcan jerarquías y regímenes diferenciados en la organización y la relación con el saber. Los alumnos no son obligados a poner atención de manera pausada, centrada en el objeto de conocimiento, sino son llamados a interesarse por un saber que puede tener, como también lo señaló la profesora en la entrevista, “aplicaciones en su vida cotidiana”.

Aparece una tensión permanente: se busca el interés y la significación en la vida cotidiana de los estudiantes, al mismo tiempo que la crítica, actividad que supone “la justa distancia” como lo planteara Benjamin (1928), la no coincidencia inmediata con lo considerado esencial, con la particularidad de lo que se lee, y frente a lo que es “posible adoptar un punto de vista” (p. 70).

Si bien lo que formalmente evalúa la profesora de Taller de Comunicación privilegia el hecho de haber usado información proveniente de fuentes confiables (textos que ella selecciona y comparte en el grupo de Facebook), y en hacerlo en tiempo y de acuerdo con requerimientos formales explícitos, en la entrevista refiere que

finalmente no le doy tanto peso, es importante que aprendan la lógica del trabajo académico, sin embargo, valoré que ellos pudieran hacer este traspaso, apropiarse y pudieran representarlo en una organización... aplicar el saber a una experiencia de su vida cotidiana” (PROFESORA de Taller de Comunicación, entrevistada el 2 de diciembre de 2015).

Es cierto que las pedagogías centradas en los intereses de los estudiantes contribuyeron a hacer de las escuelas lugares más inclusivos y abiertos a la pluralidad de formas de saber y aprender. Sin embargo, en un contexto de aula como el descrito, cabe preguntarse por las posibilidades tanto de profanación como de debilitamiento de una forma de conocimiento escolar –que por mucho tiempo, por lo menos en su justificación, privilegió la distancia, la crítica–, así como por el vínculo al parecer cada vez más estrecho entre el adentro y el afuera, como dan cuenta los momentos de clase descritos, en los que en medio del desarrollo de la consigna escolar, los estudiantes se hacen cargo

también de los asuntos que les esperan afuera y están en contacto con la oferta cultural que en principio no se corresponde con ese espacio de encierro.

El trabajo con medios digitales en el aula escolar, las formas inéditas o poco identificadas de acceso y apropiación del saber que impulsan, y el vínculo adentro/afuera que caracteriza el trabajo en el aula al introducirlos, es una vía posible para problematizar la escolarización y sus efectos. La forma en que se distribuye la atención de los estudiantes abre preguntas sobre las formas de relación entre las personas que asisten y comparten el espacio escolar, sobre la jerarquía y legitimidad de los saberes que propone, y si es posible mantener una idea estable de conocimiento y de transmisión provenientes de una tradición escolar como la del CCH, orientada al logro de la autonomía del estudiante. También acerca de prácticas de enseñanza que se producen, de sus condiciones y los modos de relación con el saber que establecen los estudiantes.

Como se ve a partir de los momentos de clase narrados, la relación adentro/afuera no responde a los límites impuestos por los principios pedagógicos y el edificio escolar. Si bien podría decirse que la cultura dentro de la escuela siempre fue de alguna manera contradictoria con lo que estudiantes y profesores portaban como parte de su trayectoria de vida el medio ambiente especial al que se refería Dewey, o el espacio educativo que suponía que para disciplinar debía encerrar, funcionó por mucho tiempo para mantener explicaciones sobre la escuela como inmutable, como “lo que es en sí misma”.

A mi modo de ver, uno de los desafíos para la pedagogía y los educadores en general es dar una vuelta de tuerca a nuestros análisis para clarificar lo que viene con esta nueva relación dentro/fuera, mostrar las condiciones y razones de por qué la escolarización no es “una experiencia coherente y unificada que puede ser explicada de manera única y homogénea” (DUSSEL, 2013, p. 80), y, aun así, continuar en la búsqueda de condiciones para hacer de la escuela y sus aulas, espacios de suspensión:

Se saca a los estudiantes de su mundo y se los hace ingresar en otro. Por lo tanto, en una cara de la moneda hay una suspensión, es decir, un volver algo inoperante, una liberación. Y en la otra cara hay un movimiento positivo: la escuela como tiempo presente y como espacio intermedio, un lugar y un tiempo para las posibilidades y para la libertad.

Para ello querríamos introducir el término profanación (SIMONS y MASSCHELEIN, 2014, p. 39).

Si como plantea Doueih, en la cultura digital se desarrollan prácticas y formas específicas de saber, cabe preguntarse cuáles son las que todavía es capaz de proponer y producir la escuela cuando las fronteras entre el adentro y el afuera se hacen cada vez más borrosas, no como efecto de lo que llega del exterior a “corromper” el santuario, tampoco como efecto de las tecnologías usadas, sino como efecto de *prácticas de masas* ancladas en los acuerdos colectivos tácitos y explícitos, en las normas culturales que se transforman a la par que los hábitos y las formas de vida.

Suspensión y profanación son dos caras de posibles de lo escolar. ¿Cuáles son las condiciones en una escuela como el CCH, en las escuelas en general, para mantener ese espacio viable para la renovación de la experiencia y la cultura humanas?

A modo de cierre

La historia de la pedagogía muestra que la escuela siempre ha estado atravesada por distintas dinámicas y tensiones, y que el encierro ha sido menos eficaz de lo que supuso la teoría de los años 1970 y 1980 (DUSSEL, 2014). La división adentro/afuera, que en muchas ocasiones circunda la crítica a los límites tradicionales de la escuela, se agota en sí misma, tanto porque el cruce de las fronteras no resulta en lo mismo e igual para todos los que asisten a ella, como porque la división dentro/fuera no se sostiene –quizá nunca lo hizo– en un mundo de flujos culturales, en el que las formas de circulación y la circulación de las formas imprimen una serie de tensiones “y los circuitos o las redes emergentes, de formación parcialmente cultural... moldean y cubren múltiples rutas de circulación” (APPADURAI, 2015, p. 93).

Preguntarse por la atención en el contexto de la cultura digital, desde mi punto de vista, obliga a repensar por lo menos y de manera urgente dos cuestiones: la heterogeneidad de los procesos de escolarización a partir del análisis profundo de las relaciones adentro/afuera, y quiénes son los sujetos que se educan.

Si la escuela, como lo planteara Arendt (2000), se las tiene que ver con lo nuevo, con los que empiezan, habría que pensar y trabajar por las condiciones para mantenerla como espacio de suspensión y profanación. Como argumentara Hamilton (1999) la pregunta a corto plazo de qué debieran saber es reciente en la historia de la educación y la pedagogía, pero ha sustituido progresivamente a la más estratégica de en qué debieran convertirse. Estas dos preguntas, me parece, aparecen como ruido de fondo en los esfuerzos docentes por organizar la atención de los estudiantes. Sería relevante considerar además tres elementos para tratar de acercarnos a algunas respuestas: los cambios en la transmisión, qué es lo que se prioriza, y cuáles son los códigos, los marcos para la práctica.

Una de las características más cuestionadas a la transmisión por la que apostó la escuela moderna ha sido la distancia respecto de lo que se estudia. La crítica quizá más fuerte y productiva en términos de ampliar los espacios y democratizarlos fue la que hizo la escuela progresista. Los intereses del educando, la creatividad y la actividad formaron parte de las consideraciones que una escuela justa, democrática y plural, debía tomar en cuenta.

En el caso del CCH, la traducción de los principios pedagógicos progresistas fue un signo en sus orígenes y ha convivido al lado de planteamientos sobre la disciplina de estudio que se necesita para llegar a aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. En ese marco, los medios digitales se han introducido paulatinamente, conviven y en algunos casos remplazan las “viejas tecnologías”. No obstante, el lugar que tienen en el trabajo en clase y cómo se vinculan con las exigencias “tradicionales” en los límites de las fronteras del adentro y el afuera, los saberes en juego no siempre pueden ser afirmados como escolares –aun con sus reglas de evaluación pedagógica–, aunque sí generados en parte en el trayecto de escolarización. Hay un desplazamiento de lo considerado típicamente escolar que es desbordado por las formas de acceso y por la relación con el saber que están construyendo las nuevas generaciones.

No apelo aquí a una vuelta o nostalgia por el pasado. Como plantearon Dussel (2014), Doueïhi (2010), Buckingham (2007), entre otros estudiosos del tema, aun el acceso libre y flexible a los medios digitales es desigual, porque la brecha digital se localiza en los

La distribución de la atención en el aula en tiempos de la cultura digital: reflexiones de investigación en un bachillerato público de la Ciudad de México

Blanca Flor Trujillo Reyes

usos. Las prácticas que se ponen en juego vehiculan recursos simbólicos que no solo pasan por los artefactos, lo virtual, sino también, y sobre todo, por proposiciones y preocupaciones de carácter histórico, ético y político, ancladas en la vida de las personas. La democratización de los espacios escolares, el reto de encarar la construcción una idea de futuro para la escuela y las nuevas generaciones, se enfrenta al desafío del análisis y selección de los espacios de producción y reproducción de la vida social, de su legitimación y/o cuestionamiento.

Referencias

APPADURAI, Arjun. **El futuro como hecho cultural**: ensayos sobre la condición global. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015.

ARENDT, Hannah. **Entre el pasado y el futuro**: ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Calle de sentido único**. Madrid: Akal, 1928/2015.

BERNSTEIN, Basil. Vertical and horizontal discourse: An essay. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, jun. 1999.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata, 1998.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve. **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Akal, 2002.

Buckingham, David. **Más allá de la tecnología**: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial, 2007.

CRARY, Jonathan. **Suspensiones de la percepción**: atención, espectáculo y cultura moderna. Madrid: Akal, 2008.

DEWEY, John. **Democracia y educación**: una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata, 2004.

DOUEIHI, Milad. **La gran conversión digital**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

La distribución de la atención en el aula en tiempos de la cultura digital: reflexiones de investigación en un bachillerato público de la Ciudad de México

Blanca Flor Trujillo Reyes

DUBET, Françoise. ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? In: TENTI, Emilio. **Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina**. Buenos Aires: IIPE, 2004, p. 15-44.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **La invención del aula**: una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana, 1999.

DUSSEL, Inés. The assembling of schooling: discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling. **European Educational Research Journal**, v. 12, n. 2, p. 176-189, 2013.

DUSSEL, Inés. ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 24, 2014. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>.

DUSSEL, Inés. Una escuela contra el abandono, o contra el abandono de la escuela. In: DUSSEL, Inés; REYES-López, Lara. **La dimensión social de la lectura**: la escuela: un espacio que no se puede abandonar. México: Conaculta, 2014, p. 7-37.

FELDMAN, Daniel. **Escuela y enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

HAMILTON, David. La paradoja pedagógica (O ¿por qué no hay una didáctica en Inglaterra?). **Revista Propuesta Educativa**, año 10, n. 20, p. 6-13, jun. 1999.

LATOUR, Bruno. **Reensamblar lo social**: una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Manantial, 2008.

NESPOR, Jan. **Conocimiento en movimiento**: Espacio, tiempo y currículum en estudiantes de física y administración. (Traducción al español: Lic. Margarita González). Título original: Knowledge in motion: Space, time and curriculum in udergraduated physics and managment. London & Washington: Tha Falmer Press, 1994.

RAYOU, Patrick (Dir.). **Aux frontières de l'école: institutions, acteurs et objets**. Presses Universitaires de Vincennes, (Culture et Société), 2015.

SIMONS, Marteen; MASSCHELEIN, Jan. **Defensa de la escuela**: una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

SLOTERDIJK, Peter. Actio in distans. Sobre las formas de producción telerracional del mundo. In: ARANZUEQUE, Gabriel (Ed.). **Ontología de la distancia**. Filosofías de la comunicación en la era telemática. Madrid: Abada, 2010, p. 141-167.

La distribución de la atención en el aula en tiempos de la cultura digital: reflexiones de investigación en un bachillerato público de la Ciudad de México

Blanca Flor Trujillo Reyes

SOBE, Noah. Concentration and civilisation: Producing the attentive child in the age of enlightenment. **Paedagogica histórica**, v. 46, n. 1-2, p. 149-160, fev../abr. 2010.

SOBE, Noah. Attention and Boredom in the 19th-Century American School: The “Drudgery” of Learning and Teaching and the Common School Reform Movement. In: REH, Sabine, BERDELMANN, Kathrin; DINKELAKER, Jörg (Ed.). **Aufmerksamkeit Zur Geschichte, theorie und empirie eines**. pädagogischen Phänomens. 2015.

TRILLA, Jaume. **Ensayos sobre la escuela**: Ee espacio social y material de la escuela. Barcelona: Laertes, 1985.

Recebido em: 31/05/2016

Aprovado em: 29/06/2016

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED

Revista PerCursos
Volume 17 - Número 34 - Ano 2016
revistapercursos@gmail.com