



Del dispositivo atencional y sus transformaciones

Mesa: 3. Desafíos con las culturas digitales: indagaciones y experiencias en torno a la inclusión genuina de lenguajes y dispositivos. Rupturas o continuidades ante el contexto de pandemia

Vanesa Collet

vanesa.collet@uner.edu.ar

Universidad Nacional de Entre Ríos

Resumen

En esta ponencia pretendo abordar algunos interrogantes que movilizan los escenarios educativos actuales, luego de haber transcurrido dos años de escolaridad en pandemia. Los mismos surgen de una investigación realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación –UNER-, entre los años 2019, 2020 y 2021, y de la producción de un trabajo final realizado para el Seminario de la Maestría en Comunicación (FCEDU –UNER) “Comunicación digital, ciberculturas y procesos de subjetivación”, a cargo de la Dra. Paula Sibilia.

Las entrevistas mantenidas en el contexto de la investigación con docentes de escuelas secundarias de gestión pública, abrieron numerosas inquietudes y reflexiones, principalmente para aquellos quienes estamos a cargo de espacios del área Didáctica, de la formación docente en el nivel universitario. Entre ellas, cabe mencionar la desazón de algunos docentes ante las ausencias de sus estudiantes, las discontinuidades en los procesos de aprendizaje y las dificultades habidas para mantener una disciplina de trabajo.

La ausencia de encuentros presenciales y la distancia creada por los dispositivos digitales dotó de nuevos sentidos a una pregunta que desde hacía un tiempo formaba parte de los diferentes debates educativos: ¿para qué necesitamos las escuelas? Ese será el interrogante que mantendrá el foco de interés de la presente producción escrita.

La agudeza de los análisis que se vienen sucediendo desde la década del '60, con las consecuentes denuncias vinculadas a la complicidad habida entre las prácticas escolares y la reproducción de las desigualdades sociales, han sacudido tempranamente lo que otrora se ha podido caracterizar como el santuario escolar (Dubet, 2006). Actualmente nos enfrentamos a



otras series de críticas y demandas cuyo horizonte de transformación no radica precisamente en subvertir el sistema capitalista, en pos de generar mayor igualdad. Con el desdibujamiento del Estado nacional y la primacía de las reglas del mercado, nos enfrentamos a otro dispositivo, que engendra otros discursos, disposiciones, deseos, corporeidades en sociedades que no han dejado de incrementar los índices de pobreza y desigualdad.

La indagación de algunas de las aristas de estas transformaciones digitales, comunicacionales, sociales, culturales, económicas y los efectos posibles en la relación pedagógica y el requerimiento imprescindible de atención en los procesos de estudio, serán nodales para detenernos en la pregunta por los sentidos de la escolaridad. El análisis partirá de realizar algunos balizamientos relacionados a los efectos producidos por el declive institucional, para luego habilitar algunos señalamientos vinculados a las experiencias de enseñanza en la pandemia, con la intención de recorrer continuidades y discontinuidades. Aportes fundamentales por su actualidad para ser abordados en el contexto de la formación docente en el nivel universitario.

Palabras clave: dispositivo atencional, declive institucional, cultura digital

Introducción

Desde hace varias décadas el para qué de las escuelas parece no estar del todo claro. El declive del programa institucional (Dubet, 2006) arrastró consigo los sentidos y las funciones que se les atribuía, reavivando innumerables interrogantes: para qué las escuelas, con qué propósitos, con qué formatos, para quiénes. Se trataba de comprender cómo sobrevive y se mantiene con vida una institución que fue creada en base a principios, valores, cuerpos y subjetividades que se resquebrajaron en un mundo organizado según la lógica del mercado.

Con llegada de la pandemia, las experiencias de virtualización de la enseñanza pusieron en valor su carácter presencial a la vez que agudizaron algunos interrogantes vinculados a los modos de transmitir una relación con el conocimiento.

Los relatos de las entrevistas mantenidas en el contexto de la investigación (con docentes de escuelas secundarias de gestión pública, de la ciudad de Paraná), generaron numerosas inquietudes al respecto. La ausencia de respuestas de los estudiantes ante las propuestas de trabajo, la escasa conexión y la poca profundidad lograda en el tratamiento de los temas, entre



otros, compusieron un panorama desalentador ante el esfuerzo invertido por docentes y directivos.

Lejos de entrar en el concierto de críticas y demandas hacia la institución escolar, en este trabajo pretendo explorar qué nos queda luego de la virtualización de la enseñanza. Es decir, habilitar un tiempo para pensar aquellas cuestiones que la urgencia generada por la pandemia terminó desplazando.

Quizás sea tiempo de volver sobre algunos debates didácticos e interrogarnos acerca del estudio, la atención y la relación con el conocimiento. Pensar de qué modo nos implicamos en esas prácticas e implicamos a nuestros estudiantes, futuros docentes, luego de una experiencia que fragilizó y fragmentó más aún la técnica de administración del tiempo y la atención (Han, 2021).

1. De la escuela como programa institucional

La escuela cuyos sentidos queremos repensar es producto de luchas históricas que el Estado libra en pos de formar, mediante la transmisión de los principios y valores de la nación, al ciudadano de la nueva república. Para ello crea las condiciones materiales y simbólicas, como la instauración de un proyecto educativo y la invención de la infancia y la familia, que doten de legitimidad a las transformaciones emprendidas.

Intervenir en la configuración familiar y generar a través de distintos discursos (entre ellos pedagógicos) una diferencia en la temprana edad respecto de la vida adulta, se tornó una estrategia fundamental. La escuela habilita un tiempo que separa los niños de las familias. Un tiempo no productivo, en el cual los niños pueden abocarse a las exigencias escolares. “La escuela ofreció tiempo libre (...) un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (...) como del hogar” (Simons, Masschelein, 2014, p. 28).

No se trataba de imponer por fe y dogma sino de avanzar en aras de una mayor autonomía de pensamiento. Iluminado por la razón, el hombre moderno creó sus propias herramientas de conocimiento y validación. Las respuestas no estarían en las sagradas escrituras sino en el método científico y en su capacidad de comprobación.

La adhesión a este proyecto se logró mediante la elevación de un conjunto de valores, que se volvieron claves para el predominio de instituciones como la escolar. Progreso, Razón, Verdad,



Ciencia, Nación, así, en mayúsculas, pasaron a ser principios trascendentales que se presentaron en abierta oposición con los dogmas religiosos medievales. Más allá de esa pretensión, esos principios se construyeron sobre las bases de un programa institucional creado –paradójicamente– por la iglesia. La escuela, por tanto, hereda un modelo de formación que funda sus prácticas en una relación de sumisión y obediencia hacia principios sagrados.

Francois Dubet (2006) plantea que la emergencia de la institución escolar ha relevado los antiguos dogmas por los valores y principios necesarios para abonar al ideal del sujeto racional y acompañar los avances científicos, la consolidación del Estado y de la industrialización.

En esa misma dirección Paula Sibilia afirma que “el proyecto escolar fue un raro fruto de la confluencia entre reformadores que propagaron su “ética protestante” frente a las compuertas de la modernidad, por un lado, y las ideas ilustradas (...) por otro lado” (2012, p. 29). La Modernidad estructuró su proyecto educativo como una apuesta al mañana. No cabían dudas respecto de que la educación permitiría no sólo una mejora en términos individuales sino y, fundamentalmente, sociales. Estaba claro por qué valía la pena esforzarse y sacrificarse. El futuro era una promesa que sostenía y dotaba de sentidos el trabajo diario.

2. Declive institucional, ¿hacia sociedades de rendimiento y control?

La caída del proyecto moderno abre el paso a sociedades de control donde las certezas, la solidez y la organización a largo plazo se desvanecen progresivamente. Con el declive de los lugares de encierro y el avance de un proceso de individuación, las formas de control comienzan a mutar hacia formas más volátiles, más invisibles y más omnipresentes, lo cual no significa formas menos eficaces¹. El nuevo dispositivo produce sus propias aperturas así como novedosos y sofisticados modos de aprisionamiento. Según Deleuze, “no se trata de preguntar cuál régimen es más duro, o más tolerable, ya que cada uno de ellos se enfrentan las liberaciones y las servidumbres” (Deleuze, 1991, p. 1).

La ley se debilita como fuente capaz de producir subjetividades en favor de una lógica del mercado, donde impera el rendimiento, los consumos y las prácticas gestadas en la cultura digital. El modelo de funcionamiento del nuevo dispositivo es la empresa (Sibilia, 2012).

¹ Richard Sennett sostiene que “en las instituciones, y para los individuos, el tiempo ha sido liberado de la jaula de hierro del pasado, pero está sujeto a nuevos controles y a una nueva vigilancia vertical. El tiempo de la flexibilidad es el tiempo de un nuevo poder. La flexibilidad engendra desorden, pero no libera de las restricciones” (2012, p. 61).



Cuando la escuela y la formación, comienzan a reconfigurarse en esta lógica empresarial “nunca se termina nada” (Deleuze, 1991, p. 2). Como una nueva interpelación subjetiva, “nunca se termina nada” altera por completo la administración atencional y temporal establecida en la modernidad y nos sume en una dispersión funcional a una competencia sin fin, de la cual somos los únicos responsables. Asumimos el emprendedurismo como un logro y nos adentramos a una carrera en busca de establecer nuestros propios desafíos y límites. Sin embargo, como el verbo modal que estructura este dispositivo es el verbo poder (Han, 2020), nada parece tener límites y nunca nada se termina. Todo es optimizable y reducido a una decisión personal, individual. Corridos del imperativo del “deber ser” que moldeó la subjetividad moderna, la “nueva mitología propaga un culto a la performance o al desempeño individual, que debería ser cada vez más destacado y eficaz. (...) este tipo de comportamiento se mide con criterios de costo-beneficio” (Sibilia, 2012, p. 43-44). De esa manera cada individuo desarrolla sus habilidades y destrezas y se prepara para competir con los demás.

La supremacía de la lógica empresarial se va instalando sin reparar en los efectos que la misma acarrea en las subjetividades. Según plantea Richard Sennett (2012) en “La corrosión del carácter”, estamos frente a un sistema organizado para afrontar su constante caducidad. Las empresas están preparadas para mudar constantemente su geo-localización y su capital invertido de acuerdo a los costos de producción y las demandas del mercado. Este giro, no sólo genera una profunda inestabilidad en lo referido a los puestos laborales, sino que además produce trabajadores cada vez más descomprometidos y desatentos con la tarea asumida. La pregunta que parece sintetizar el espíritu de época sería: ¿para qué esforzarse? ¿Para qué comprometerse?

El principio estructurante del mundo laboral “nada a largo plazo”, en articulación con una tecnología que avanza procurando simplificar los procesos productivos, provoca una serie de alteraciones en el carácter y los valores que los trabajadores ponen en juego. De este modo “la dificultad es contraproducente en un régimen flexible. Por una terrible paradoja, cuando reducimos la dificultad y la resistencia, creamos las condiciones para una actividad acrítica e indiferente por parte de los usuarios” (2012, p. 75). De allí que el desapego, la superficialidad y la indiferencia sean los valores asumidos por los trabajadores del capitalismo postindustrial.

3. Acerca del tiempo y de la atención escolar



Mientras tanto en la escuela, el estudio, la explicación y comprensión de un tema, requieren de un tiempo y de una atención que difieren ampliamente de las fomentadas por la cultura empresarial del régimen flexible.

Larrosa plantea que “eso de la atención está complicado hoy en día, porque la escuela (y la universidad) trabajan sobre formas de atención (concentradas durante mucho tiempo en un solo asunto, o en un solo texto, y con un tiempo lento) que se oponen a las formas de atención (...) producidas por las nuevas tecnologías y por los medios masivos” (2018, p. 56). El estudio como “ese gesto de darse tiempo a uno mismo”, renunciando “a otras cosas” (2018, p. 426) colisiona con una política de la dispersión que parecería verse beneficiada con la configuración atencional frágil y fluctuante.

Esa reconfiguración atencional no es “disfuncional o contraproducente” para el sistema imperante. Según las exigencias actuales “la desatención es una actitud adecuada (...) de modo que la desconcentración sería un efecto lógico” (Sibilia, 2012, p. 75). Sin embargo, se trata de un tipo de atención no compatible con el dispositivo escolar, que altera los modos escolares de transmisión del conocimiento y genera, por otro lado, un aumento alarmante de infancias y juventudes patologizadas.

Sibilia señala un desplazamiento acontecido de subjetividades oprimidas/reprimidas a aburridas y dispersas. La autora sostiene que “tanto la velocidad como la intensidad de los flujos actuales conspiran contra la producción y la coagulación de los significados. Por eso, el televidente contemporáneo –así como, quizás, el estudiante- ya no sufre por la imposición de un mensaje alienante en un entorno represivo, sino por el desvanecimiento de cualquier sentido y por la dispersión que se genera en ese contacto sin anclajes” (2012, p. 85). Ante la caída simbólica de la institución estatal, familiar, la palabra del adulto, no sólo se carece de un otro contra quien luchar y revelarse² sino que además desaparece el conflicto como posibilidad de alteridad sustantiva para cualquier proceso formativo³. Nada parece resistirse ni generar la dificultad

² Para Mario Zerbino este es uno de los problemas centrales de la época: que no haya adultos que quieran asumir la crianza de los niños, con el sostenimiento de un lazo que no puede ser sino asimétrico: “el niño (...) necesita de relaciones asimétricas, de un adulto (...) que esté en condiciones de cuidarlo. Que no le diga “yo soy tu par”, porque (...) no solamente le miente, sino que (...) lo deja solo en el mundo” (2011, 16).

³ Recalcati sostiene: “La desazón de nuestros hijos ya no se centra en el antagonismo entre las generaciones, sino en la pérdida de la diferencia y, por tanto, en la ausencia de adultos capaces de ejercer funciones educativas y de establecer la alteridad” (2017, p. 42).



necesaria para evitar crear “las condiciones para una actividad acrítica e indiferente por parte de los usuarios” (Sennett, 2012, p. 75).

La escuela queda atrapada ante las exigencias individualistas de un sujeto con crecientes dificultades para disponer su atención fuera de lo que le interesa o le gusta. Estas construcciones que por lo general se presentan de manera fugaz y fragmentaria, representan fuertes tensiones para la institución escolar que se originó con el mandato de enseñar todo a todos.

Otra arista de estas transformaciones epocales (que aquí sólo mencionaremos) se vincula con las prácticas del plagio y del corte y pegue. Si bien no son homologables, parecerían ser funcionales ante el vaciamiento de sentidos y la necesidad de dar respuestas a las exigencias rendimiento. Son prácticas que ponen en evidencia cierta relación de desapego con la materia de estudio, con las cuales se pretendería acortar los tiempos y evitar las pausas y tiempos muertos intrínsecos a todo proceso formativo (Recalcati, 2017).

Lejos de las instituciones imponiendo sus relatos, tiempos, reglas y condiciones para todos por igual, nos encontramos con instituciones que buscan transformarse para ofrecer el mejor servicio a quienes ya no son interpelados como futuros ciudadanos de la nación ni eventuales trabajadores sino como actuales consumidores y potenciales emprendedores. “Ya no se trata de perseguir un ideal normalizador y homogeneizante, guiado por los principios civilizadores y moralizadores de la modernidad”. El mercado educativo contemporáneo procura “ofrecer un servicio adecuado a cada perfil de público brindándoles recursos para que triunfen en las disputas de mercado. Esto no es para todos, como la ley, sino que tiene una distribución desigual como el dinero” (Sibilia, 2012, p. 132).

La búsqueda por singularizar la oferta educativa en función de preferencias y necesidades familiares, tiene un claro efecto en términos curriculares: “la uniformización de la educación formal en su molde tradicional empieza a cuestionarse” a favor de la creación de “dispositivos más “eficaces” para aquellos que tienen la posibilidad de elegir –y, por supuesto, el privilegio de poder pagar por el acceso a tal ventaja diferencial-” (Sibilia, 2012, p. 56).

El avance de este tipo de estrategias familiares diferenciadoras puede vincularse, por otro lado, con los análisis de Guillermina Tiramonti. Según sostiene, las estrategias de las familias pueden interpretarse como un camino para alcanzar “el tipo de trabajo al que se aspira” o bien puede responder a “la forma en que los alumnos se articulan con el espacio globalizado” (2010, p. 38).



Independientemente de las motivaciones que movilizan esas búsquedas, son un indicador de la fragmentación actual del sistema educativo. Es decir, de “la existencia de mundos culturales distantes cuyos contenidos admiten la contrastación pero no la comparación, y mucho menos su ordenamiento a escala jerárquica” (2010, p. 29).

La pregunta que sobrevuela lo dicho hasta entonces apunta directamente a los efectos que el aislamiento y la virtualización de la enseñanza tuvieron en este devenir escolar.

4. Lo que la virtualización de la enseñanza nos dejó... algunas reflexiones

En ese marco de precariedad simbólica y material que veníamos describiendo, la escuela debió abandonar temporalmente su carácter presencial para dar lugar a innumerables estrategias que permitieran llegar a los estudiantes de manera virtual.

Algunos docentes entrevistados hicieron referencia a un escenario desolador ante la falta de respuestas de los estudiantes o la poca profundidad lograda en el tratamiento de los temas. Otros, que pudieron mantener un ida y vuelta entre las solicitudes y las producciones de los estudiantes, señalaron con anhelo el momento de volver a las aulas teniendo en cuenta todo lo que se perdió en términos de explicaciones que no pudieron ser dadas, discusiones o intercambio de pareceres que no se generaron, entre otros.

Los numerosos obstáculos (materiales, de conectividad, habitacionales, etc.)⁴ y las serias dificultades para mantener una disposición atenta luego de extensas jornadas de exposición a las pantallas, escasamente llegaron a interpelar la construcción imaginaria de la virtualidad como una opción placentera y sin esfuerzos. El espíritu emprendedor, estructurado a partir del verbo poder, asume las exigencias ocasionadas por la virtualización de la enseñanza, sin reparar demasiado en las condiciones desiguales desde las cuales se pretende dar batalla.

Sólo un docente nos manifestó su malestar con la falta de responsabilidad asumida desde la conducción política: “Se ha tirado la pelota a los docentes. Nosotros en cierta forma estamos manteniendo esto”.

A la apatía, la desatención y el desinterés que veníamos analizando como rasgos sobresalientes de este tiempo, habría que agregarle el cansancio generalizado que produce el multitasking de la sociedad del rendimiento (Han, 2018). Interpelados por las exigencias del

⁴ Al respecto caben destacar los informes realizados por el Instituto de Investigaciones y Estadísticas de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (IIE-AGMER). Disponibles en: <https://agmer.org.ar/index/formacion-capacitacion/instituto-de-investigaciones-y-estadisticas/>



capitalismo flexible (Sennett, 2012), hipercomunicados e interconectados, paradójicamente afrontamos las tensiones y desafíos acarreados por la pandemia cada vez más despojados de la experiencia de la comunidad, más solos y autoexigidos que nunca (Han, 2020).

El culto al yo, en lugar de abrimos al mundo, nos encierra cada vez más en nosotros mismos:

La interconexión digital total y la comunicación total no facilitan el encuentro con otros. Más bien sirven para encontrar personas iguales y que piensan igual, haciéndonos pasar de largo ante los desconocidos y quienes son distintos, y se encargan de que nuestro horizonte de experiencias se vuelva cada vez más estrecho. Nos enredan en un inacabable bucle del yo y, en último término, nos llevan a una 'autopropaganda que nos adoctrina con nuestras propias nociones' (Han, 2018, p. 12).

Por otro lado, el consumo y las prácticas generadas en las redes sociales, signan las configuraciones subjetivas con el lenguaje del show y del entretenimiento, permeando las diferentes esferas de la vida con el mandato social de la diversión. La pretensión de clases entretenidas "evidencia cierto desfasaje entre dos formas distintas de relacionarse con uno mismo, con los demás y con el mundo. El discurso pedagógico del esfuerzo nos exigía poder sostener algo más allá de que nos conectemos, nos enganchemos, nos divirtamos" (Sibilia, 2012, p. 79).

"La baja tolerancia al aburrimiento" (Larrosa, 2018, p. 56) y la amenaza constante de la dispersión llevan a configurar estrategias de enseñanza donde el entretenimiento y la diversión emergen como la única salida ante el tedioso atolladero en el que se transforma la relación con el conocimiento, tanto para estudiantes como docentes.

La instantaneidad, que se constituye en el eje ordenador de los vínculos, afecta el corazón mismo de la transmisión, en tanto socava el lugar de la palabra y colabora con la fragmentación y cosificación del conocimiento y el curriculum. La disciplina paciente de la formación queda interpelada por la satisfacción hedonista del yo.

Una de las docentes entrevistadas nos dice: "Tampoco tienen que ser textos muy largos, porque no los van a leer. Entonces, (...) les hago un texto pequeño de alguien, otro texto pequeño (...) Es preferible darles de a poquito y darles más cantidad".

Ante las dificultades para la concentración y detención, los docentes optan por solicitudes que requieran pequeños esfuerzos de lecturas, cada vez más acotadas y fragmentarias. De esta



manera, queda latente el riesgo de simplificación, donde el conocimiento deviene en datos y se anula el pensamiento a través de una enseñanza reducida a una mera administración de lo dado.

5. ¿Qué escuelas? ¿Para qué? Algunas palabras a modo de conclusión

Luego de la experiencia transitada estos años de aislamiento y virtualización de la enseñanza, urgen estos espacios y tiempos para pensar los sentidos de la escuela que queremos proteger. En tanto posibilitadora del “encuentro, los intercambios, las amistades, los descubrimientos intelectuales, el eros” (Recalcati, 2017, p. 16), la escuela hereda una larga tradición como salvaguarda de lo humano.

En nuestros días, necesitamos recuperar esa herencia e inventar pequeños lazos que resguarden al cachorro humano de la voracidad de un mundo organizado para que cada uno enfrente individualmente “los riesgos a los que se expone en ese cuadro que combina desamparo y sobreexigencia” (Sibilia, 2012, p. 143).

Necesitamos habitar escuelas que sigan sosteniéndose como tiempo libre, creando relaciones potentes con las materias de estudio, como una invitación que se renueva para explorar lo que aún desconocemos. Es la única forma de preservar al mundo y, sobretodo, de cuidar a las nuevas generaciones del ensimismamiento que produce la supremacía del yo y su goce mortífero (Recalcati, 2017).

Volver a instalar en el campo didáctico, en los ámbitos de formación docente, un debate en torno a la relación con el conocimiento, el estudio y la atención, se transforma en un gesto vital. El único gesto capaz de liberarnos de la tiranía del rendimiento, la diversión y la soledad de estos tiempos.

Referencias bibliográficas

Deleuze, G. (2001) Posdata sobre las sociedades de control. En Christan Ferrer (comp.), El lenguaje libertario, vol. II. Nordan.

Dubet, F. (2006) “El declive y las mutaciones de la institución.” En Revista de Antropología Social.

Nº 16. 39-66. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/179602>

Han, B (2018) *La expulsión de lo distinto*. Herder.



Han, B (2021) *La sociedad del cansancio*. Herder.

Han, B (2020) *El dataísmo es una forma pornográfica de conocimiento que anula el pensamiento*.

Babelia.

elpais.com.

https://elpais.com/cultura/2020/05/15/babelia/1589532672_574169.html#?prm=copy_link

Larrosa, J (2018) *P de Profesor*. Noveduc.

Recalcati, M. (2017) *La hora de clase*. Por una erótica de la enseñanza. Anagrama.

Sennett, R. (2012) *La corrosión del carácter*. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Anagrama.

Sibilia, P (2012) *¿Redes o paredes?* La escuela en tiempos de dispersión. Tinta fresca.

Simons, M.; Masschelien, J. (2014) *Defensa de la escuela*. Una cuestión pública. Miño y Dávila.

Tiramonti, G. (2010) *La trama de la desigualdad educativa*. Mutaciones recientes en la escuela media. Manantial.

Zerbino, M. (2011) "El "niño generalizado" y la autoridad frente al "minority report" pedagógico."

En Doval, D. y Rattero, C. *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Noveduc.