

10, 11 y 12 de noviembre de 2011

Nombre y Apellido: Julieta Armella

Afiliación institucional: Facultad de Filosofía y Letras / UBA

Correo electrónico Julyar79@yahoo.es

Eje problemático propuesto **Eje 4. Producciones y consumos culturales. Arte.**

Estética. Nuevas tecnologías

Título de la ponencia: “De celulares, Internet y otros episodios en la vida cotidiana de una escuela secundaria de José L. Suárez”

Resumen

Desde fines del siglo XX venimos presenciado un proceso de transformación tecnológica que ha alterado las nociones de tiempo y espacio dominantes desde la Modernidad (Harvey, 1998). Las diversas y prolíficas tecnologías informáticas y de la comunicación (Tics) han contribuido a instituir una lógica singular de producción de subjetividad. Si bien estos procesos atraviesan diversos ámbitos de la vida social, adquieren características singulares en el campo de la educación: obliga a preguntarnos por las formas que asume la transmisión de la cultura en las condiciones del presente. O, específicamente, cómo las transformaciones culturales vinculadas a las Tics se presentan en las dinámicas escolares alterando los procesos de transmisión del conocimiento vigentes hasta mediados del siglo XX. Desde una mirada sociopedagógica nuestro proyecto centra su atención en escuelas secundarias del AMBA. Aquí nos proponemos compartir algunas reflexiones vinculadas a la pregunta por las formas que adquieren los dispositivos pedagógicos contemporáneos a la luz de las transformaciones culturales ligadas a las Tics. Asimismo nos proponemos retomar los aportes de una línea teórico-metodológica -iniciada con la microhistoria- que propone el *análisis de episodios* como modo de estudiar determinadas situaciones de la vida cotidiana que, a su vez, permiten conocer ciertas características propias de la vida cultural y social de determinado momento histórico.

Introducción

Desde fines del siglo XX hemos presenciado un conjunto de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales vinculadas, principalmente, con la reestructuración del sistema productivo, así como con una renovada configuración del aparato estatal, que sentaron las bases para la conformación de un nuevo *orden de sentidos* (Harvey, 1998). Algunos autores advierten que parte de este proceso se sustenta sobre una serie de mutaciones de orden cultural y tecnológico que tensionan las nociones de tiempo y espacio dominantes desde la modernidad (Castells, 2001, 2002, 2006; Harvey, 1998; Huyssen, 2002), a la vez que afecta los modos de vínculo y percepción de los sujetos (Turkle, 1997). En el campo de la educación este proceso adquiere características singulares en la medida en que dichas transformaciones afectan los modos que asumen la producción y la transmisión de la cultura.

Desde hace ya algunos años, tales procesos de cambio han originado un conjunto de hipótesis: aquellas que, anunciado la configuración de la sociedad del conocimiento, señalan que la escuela debe abandonar la centralidad de la explicación y el contenido y dar paso a un tipo de aprendizaje -de por vida- orientado a la adquisición de habilidades de búsqueda, a partir del cual los docentes se convierten en guías y los estudiantes “aprenden a aprender”. Otras que advirtiendo un mundo dominado por la tecnología, vislumbran el devenir poshumano del hombre. Ambas han tenido un impacto común en la sociedad en general y en la educación en particular en tanto nos vaticinan un mundo de la cultura en el que las máquinas devienen depositarias del saber (Grinberg y Armella, 2011). Así, en el campo de la educación, encontramos desde la década del 60’ la emergencia de distintas propuestas ligadas al uso de la tecnología como apuesta a un saber que, lejos incluso de los maestros, se autonomiza, que no requiere de la central presencia de los docentes (recordemos sólo a modo de ejemplo la innovadora propuesta del psicólogo estadounidense Skinner y su famoso diseño: la *máquina de enseñar*). Más acá en el tiempo advertimos de qué forma algunas de estas discusiones se han reubicado de la mano del discurso de las *pedagogías de las competencias* según las que el docente debe dejar de enseñar para devenir coach de sus alumnos (Grinberg, 2008)

En los últimos años, en nuestro país, este debate ha adquirido particular intensidad a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad. El modelo 1 a 1 ha instalado un complejo escenario en relación con las tecnologías en el aula, sus modos de implementación y uso en el espacio escolar.

Con todo, nuestra preocupación no se centra en la incorporación de las tecnologías en tanto herramientas pedagógico-didácticas de este nuevo siglo sino fundamentalmente busca comprender, desde una mirada socio-pedagógica, las características que asumen los dispositivos pedagógicos a partir de la difusión social de las tecnologías de la información y la comunicación que, independientes de voluntades pedagógicas, se presentan en la vida escolar. Esto es, una mirada puesta al interior del aula que se propone atender a las formas en que las tecnologías, a través de los sujetos, permean la vida escolar, tensionando sus prácticas, alterando sus tiempos, reorganizando sus espacios.

Así, en el presente trabajo nos proponemos abordar una doble interrogación: por un lado, aquella que se pregunta por las formas en que tales transformaciones se presentan en la escuela, tensionando sus formas –¿tradicionales?- de transmisión de la cultura. Por otro lado, procuramos explorar formas posibles de indagación “en terreno” que nos permitan cartografiar la vida cotidiana de una escuela a la vez que nos sirvan para pensar ciertos rasgos de época. En este sentido, encontramos que el *análisis de episodios* es un interesante recurso metodológico que habilita la posibilidad de detenerse en la singularidad de ciertos sucesos pero al mismo tiempo permite comprenderlos de forma más global, como fenómenos históricos.

Es, entonces, bajo esta doble preocupación que recorreremos algunos episodios de la vida cotidiana de una escuela secundaria de José León Suárez.

Sobre el trabajo en la escuela

Desde hace algunos años el equipo de investigación perteneciente al Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas (CEPEC) de la Universidad de San Martín se encuentra trabajando en un taller de documental con los chicos de los últimos años de la escuela. Ésta, compuesta por un Polimodal y una ESB, se encuentra emplazada en la localidad de José León Suárez, del Partido de San Martín¹. La escuela está situada muy cerca de Villa “Korea” y de Villa “La Cárcova”. A ella asisten aproximadamente 400 estudiantes. Por ser la única escuela secundaria pública en más de 30 cuadras no sólo incorpora población de ambas villas sino también jóvenes de otros asentamientos y del barrio que rodea a la escuela. Las preocupaciones que guían el trabajo de investigación, desde sus inicios, estuvieron centradas en las características que adquieren en la actualidad los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. En ese marco, hemos iniciado una línea de indagación que se pregunta por las formas en que estos dispositivos se transforman, se tensionan, a la luz de las tecnologías de la información y la comunicación y su creciente masificación en distintos sectores sociales. Asumimos como supuesto que la tecnología atraviesa la vida social en su conjunto, aunque lo hace de forma diferencial según el contexto social particular. De modo que hemos optado por trabajar a partir del concepto de “generación”.

Algunas precisiones en torno al concepto de generación.

Por muchos años, la clase social permitió definir de forma precisa los conflictos, intereses y posicionamientos políticos de un determinado sector social, de una determinada clase. Tal como sostiene Berardi (2007) las líneas de formación de la conciencia de una clase social están fundamentalmente vinculadas a los procesos de producción y distribución de la renta más que a las pertenencias generacionales. Ahora bien, si en la época industrial la sucesión generacional tenía un carácter marginal en

¹ La localidad de José León Suárez del Partido de San Martín se encuentra en el primer cordón del Conurbano Bonaerense. Dentro del AMBA, es una región de extrema pobreza, con asentamientos y villas miseria que han crecido en territorio y población de forma constante desde fines de la década del 70^o. En los años '90 se ha transformado en una de las áreas con peores condiciones de vida en el Partido de San Martín. Más información disponible en Paredes, L. (2010) "Nuevas lógicas de gobierno de la población en el siglo XXI: políticas de escolarización en territorios fragmentados y segregados". En, Cassigoli y Sobarzo (ed.) Biopolíticas del Sur, Santiago de Chile: Universidad Arcis.

tanto no diferenciaba ni influía en las formas de conciencia e identificación política, la transformación post industrial ha modificado los términos del problema. No porque las clases sociales hayan dejado de existir sino por su capacidad de generar efectos cohesivos, de identificación en el plano de la conciencia. “Las agregaciones productivas se disuelven rápidamente, se desplazan de manera continua y esto fragiliza la comunidad y pulveriza la memoria colectiva” (Berardi, F. 2007: 76/77). Es allí donde la idea de generación surge como un concepto potente que permite pensar un tipo de configuración subjetiva que comparte un ambiente de formación técnico comunicacional, esto es, un grupo humano que participa de una determinada formación tecnológica y un sistema cognitivo de referencia. Así, plantea “el espesor formativo de la pertenencia generacional se convirtió en decisivo. Y los mundos generacionales comenzaron a constituirse como conjuntos cerrados, inaccesibles, incomunicables, no por motivos morales, políticos o psicológicos sino por un problema de formato tecnocognitivo” (Idem). De este modo, sostiene el autor, podemos advertir la emergencia de una generación, nacida al calor de la velocidad de la conexión, una generación celular-conectiva que desde los años 90’ presenta una radical mutación respecto de las anteriores, a partir de la difusión de las tecnologías digitales y la conformación de la red global. *Generación post-alfabética* como modo de nombrar una nueva forma de funcionamiento de la mente humana que se remoldela de acuerdo a dispositivos técnico-cognitivos de tipo reticulares, celulares y conectivos. De este modo, “Ya no contamos con flujos de tiempo continuo, sino con cápsulas de tiempo-atención. Conexiones puntuales, ámbitos operativos separados. La percepción de sí se transforma: el individuo vive su tiempo como un conjunto de células recombinantes” (Ibidem: 79).

Así, nos preguntamos ¿Cuáles son los rasgos de esta generación post-alfa? ¿De qué modo se vincula con las instituciones, con el conocimiento, con la autoridad? Estas fueron algunas de las preguntas que comenzaron a surgir al iniciar el proyecto de investigación. ¿Cómo acercarnos al campo? ¿De qué forma explorar la vida cotidiana de una escuela? ¿Cómo aprehender la compleja relación entre los pibes, los docentes, la escuela y la tecnología?

El análisis de episodios y su aporte metodológico

Al iniciar el trabajo de campo, una de nuestras preocupaciones estuvo vinculada con las formas a través de las cuales iniciar la indagación y, fundamentalmente, con los

modos de analizar aquello que comenzábamos a percibir pero que, lejos de ser representaciones nítidas se exhibían como imágenes difusas pero muy potentes. Comenzamos, entonces, un recorrido guiado por esas primeras *imágenes*. Imágenes como modo de nombrar, de narrar, aquello que veíamos pero que costaba conceptualizar. Lo potente de ciertas imágenes que, a priori, no requieren intervención, nos llevó a conservarlas, así, tal como se nos presentaban en el cotidiano de la escuela. Progresivamente esas imágenes comenzaron a tomar la forma de episodios, iniciando un recorrido de indagación en torno al *análisis de episodios* proveniente de la microhistoria.

Como se sabe, la noción de *episodio* remite a un suceso parcial que forma parte de un evento más global (lo que, en clave literaria, sería un capítulo, un momento singular y diferenciado en la trama del texto que se enlaza con otros formando un todo o conjunto). El *análisis de episodios* ha sido utilizado como herramienta teórico-metodológica en gran parte de las investigaciones de aquella corriente que se denominó “microhistoria”. Surgida en la segunda parte del siglo XX, la microhistoria comienza a centrar su atención en los individuos y en el modo en que estos piensan el mundo, atendiendo no a grandes acontecimientos de la historia sino a pequeños –aunque no por ello menos importantes- episodios de la vida cotidiana. “El historiador etnográfico estudia la manera como la gente común entiende el mundo”, sostiene Darnton (1987: 11) en la introducción a *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. Así, desde la microhistoria se propone que estudiando el destino particular de un individuo o un grupo de individuos es posible conocer algunas características propias del mundo que los rodea. Esta perspectiva epistemológica tiene como foco de interés lo extraño pero también lo cotidiano. Influenciada por otras disciplinas como la antropología y la sociología encuentra entre sus principales referentes a Robert Darnton, Clifford Geertz, Carlo Ginzburg, Giovanni Levi, entre otros.

En el campo de la educación el análisis de episodios ha sido recuperado por estudios etnográficos postestructuralistas² aunque aún es un terreno escasamente explorado. Es esa posibilidad de seleccionar fragmentos, pequeños sucesos de la vida cotidiana de las escuelas que a la vez nos hablan de un momento histórico preciso lo que lo convierte en un interesante recurso.

² Ver, por ejemplo, Youdell, D. 2006.

Retomaremos, entonces, algunos episodios registrados durante nuestras observaciones en las aulas de una escuela secundaria de José León Suárez. Estas observaciones forman parte del registro de clase que hemos realizado durante 2010 y parte de 2011.

Episodios

Esta serie está compuesta por una selección de tres episodios. Dos conservan la lógica convencional del relato mientras que uno de ellos desafía las formas narrativas que acostumbramos, sobre todo en la versión académica de la escritura.

Hace diez minutos que comenzó el primer módulo de la clase. Los chicos están conversando. Hay mucho ruido. P (profesor) se para en el frente y comienza a explicar. (Casi) ninguno de los chicos lo está escuchando, salvo 1, que mira callado al frente y copia. “Tengo dos cuerpos, con dos temperaturas distintas...”, explica P. Hay demasiado ruido. P no puede hablar. Pide silencio. Se escucha reggaeton de fondo. Algunos conversan, otros se ríen y gritan. Pide silencio nuevamente. “Muchachos, por favor”... intenta seguir con la clase en medio de los ruidos y las voces que se entremezclan. “Muchachos, por favor”, repite. “Ehhh, qué pasa amigo?”, le contesta 12, desafiante. Hay cada vez más ruido. “Ehhh, ¿cómo hiciste para entrar?, grita 18, ¿Cómo entraste a mi facebook?, haciendo referencia al celular de ella que tiene su compañero de banco.

P comienza a explicar, a pesar de los ruidos. Escribe en el pizarrón “Calor y temperatura” como título. Y comienza a dictar “La temperatura indica cuán caliente o frío se encuentra un cuerpo... Hay dos escalas, Celsius y Fahrenheit. En sus celulares se puede hacer la conversión de uno a otro”. Algunos (pocos) chicos copian. Le pide a 16, que está de espaldas al pizarrón, que haga una conversión en su celular. Sin mirar a P., escribe en su celular. Le da el resultado. [¿Cómo lo hizo? Me pregunto. Ni siquiera estaba mirando, conversaba con sus compañeros...]

Me duele la cabeza, mucho.
Suena el timbre de las 12 h. Es hora de irnos.
P se acerca a 6, le pregunta “¿Para cuándo?”, recién ahora me doy cuenta que está embarazada. Ella se ríe, algo nerviosa, “para diciembre”... se queda callada.
Hay celulares por todos lados! Celulares que suenan, que juegan, que escriben, que escuchan, que miran, miran y miran.
P mira su celular.
14, 15, 16 y 18 están parados. Conversan entre ellos.

7 y 8 están sentadas. 7 le pregunta “¿de dónde conociés a mi primo? ¿Por qué tenés tantas fotos con él?”, mientras recorre el archivo completo de fotos del celular de 8. “Porque es amigo de mi tía”, responde. Miran el celular y comentan las fotos. “La mujer de él bailaba en el caño, es re linda, tiene un físico...”

17 se apoya en el banco de 14, conversan. P le pide que se siente. No lo hace. Siguen conversando. P lee las consignas. 2, 3 y 5 miran al frente, lo escuchan y responden las preguntas.

Algunos de los chicos se empiezan a parar. P les pide que se sienten, que falta un rato aún para que termine la hora. Algunos de ellos se sientan, otros se quedan parados.

Entra 16 que salió del aula. Se acerca a 15, le dice algo al oído. Se empiezan a pegar. Corren los bancos con sus cuerpos. Algunos compañeros se paran, como haciendo lugar. 14 saca el celular y los filma. P interviene. Se detienen. 14 sigue filmando, les pide que sigan. Se ríe. Finalmente se separan y se sientan.

P comienza a leer el cuestionario que escribió en el pizarrón, para hacer la puesta en común. “A los que no me llamaron para que vea sus cuadernos, les pido que participen”

Otro jueves de invierno. Entro a la clase de físico-química. Me sorprende: cada uno de los chicos mirando su pantalla. Entregaron las netbooks del Programa Conectar Igualdad. Saludo y me siento. P les pide que abran el programa Abogadro para hacer moléculas. “Se pueden crear movimientos” les comenta. Hay una opción en Preferencias... hagan clic ahí”. Algunos lo hacen, otros miran fotos, se conectan en Facebook, escuchan música y miran videos en youtube. “A ver a quién se le ocurre formar una molécula...” los anima. “Cuando se despliega la tabla periódica, seleccionen los elementos que componen la molécula para poder hacer la animación”. “Ni la tele se puede mirar!” grita 20 mientras su compañero de banco agrega “Es que esta chica está viendo Panam!” Se acercan algunos a ver con ella el video. Se escucha música fuerte. P les pide que la apaguen. No lo hacen. Bajan un poco el volumen.

¿Qué nos dicen estas imágenes? ¿Qué sugieren estos episodios? En principio, podemos decir, son imágenes que buscan ser interrogadas, que buscan ser analizadas. Pero que requieren un tipo de atención singular: aquella que procure pensarlas no desde una idea preconcebida de lo que en esa situación *debería* encontrarse. Y, sin embargo, es difícil no hacerlo.

En un texto de reciente publicación, Duschatzky y Sztulwark (2011), proponen un ejercicio interesante. Sugieren pensar a partir de imágenes de lo no escolar. En principio, parece un contrasentido. Sin embargo, advierten “Cuando la escuela padece la ausencia de la condición escolar de los cuerpos de sus habitantes lo no escolar pide ser visto, oído, interrogado” (Duschatzky y Sztulwark, 2011: 10). Lo no escolar, entonces, como aquello que aún no fue pensado, pero que exige hacerlo.

Decíamos, estas imágenes se nos presentan como eso otro que no es lo que esperamos, no es lo que imaginamos, pero que lejos de ser excepcional aparece como recurrente. Pero, cuando el estado de excepción es una constante ¿Por qué lo seguimos pensando como excepción? Hay algo en el imaginario común, en esa representación de lo escolar, que aún conserva viejas imágenes sobre los modos de configuración propios de una institución como la escuela.

Sin embargo, al ingresar al aula algo de su funcionamiento se nos presenta como no lineal, algo allí se asemeja a una *comedia de enredos*. Los cuerpos/personajes y sus enunciados se entrecruzan sin que se evidencie un sentido previo, lineal, organizado. Es el estallido de cualquier lógica benthamiana. De cualquier apuesta a la planificación. De cualquier ensayo de acumulación por progresión. Nada es obvio (ni lo que se dice, ni quién lo dice, ni a quién se lo dice, ni autoridad/legitimidad/obligación para decir). Prestemos atención a este breve intercambio: “*Muchachos, por favor*”, repite P. “*Ehhh, qué pasa amigo?*”, le contesta 12. Los límites se vuelven blandos, difusos. También los roles. Las marcas que singularizaban el espacio escolar se vuelven borrosas. Los roles se desdibujan. Los tiempos se caotizan. La organización del tiempo y del espacio escolar, definitivamente, se ha transformado (Grinberg, 2009; Roldan 2009). Se ha transformado de tal manera que es posible describir una secuencia de observación de clase y comenzar por el final (“*Me duele la cabeza...*”). Esa forma de secuenciación conocida por muchos, esa a través de la cual la palabra y la acción tienen un tiempo y un ritmo más o menos previsibles, se ha alterado. Una serie de cambiantes actos y enunciados se interponen unos a otros. Fluyen. Sujetos que entran y salen del aula sin que medie protocolo alguno (¿alguien retiene aún en su retina esa imagen mil veces repetida de un coro que, de pie y al unísono, berreaba un “buenos días Profesor/Director/Señorita”?). Los diálogos se producen en simultáneo, como voces que se apilan, se confunden, se entremezclan. (¡Ruido!).

Es la temporalidad múltiple y proliferante de la red. Es su espacialidad infinita. Algo de la lógica hipertextual y del zapping (propia de Internet, del celular y de los medios de comunicación) parece afectar el espacio escolar. Parece afectar las formas de comunicación y también la organización del espacio. “*Celulares que suenan, que juegan, que escriben, que escuchan, que miran, miran y miran*”. Celulares, que se interponen a través de un estridente reggaeton y sin previa autorización, a una explicación sobre la temperatura, los Celsius y los Fahrenheit.

Un espacio y un texto escolar en constante desplazamiento. Un espacio y un texto escolar que remiten siempre a otra cosa, a otro lugar, a otros personajes, a otras historias. *7 y 8 están sentadas. 7 le pregunta “¿de dónde conoces a mi primo? ¿Por qué tenés tantas fotos con él?”, mientras recorre el archivo completo de fotos del celular de 8. “Porque es amigo de mi tía”, responde. Miran el celular y comentan las fotos. “La mujer de él bailaba en el caño, es re linda, tiene un físico... ”.* Un espacio y un texto escolar que parecen no tener ni principio ni fin. Como una página web: cada enunciado remite a otro, y a otro, y a otro.

Berardi plantea la emergencia de un fenómeno relativamente reciente en la historia de la humanidad que él denomina cacofonía paradigmática, una suerte de desfasaje entre los paradigmas de los emisores y de los receptores. Así, sostiene, la comunicación se convierte en un proceso trastornado. Este desfasaje, agreguemos, se produce en el marco de uno mayor, de aquel que se da entre la capacidad ilimitada y en constante expansión del ciberespacio y el, orgánicamente limitado, cibertiempo. En concreto: el primero se organiza bajo la forma de red que contiene componentes mecánicos y orgánicos cuya potencia puede ser acelerada ilimitadamente, el segundo, en cambio, está ligado a un soporte orgánico –cuerpo y cerebro- cuyos tiempos no pueden ser acelerados más allá de los límites naturales. Gran parte de las patologías contemporáneas, concluye Berardi, desde los ataques de pánico a la adicción en masa a tranquilizantes y estimulantes, tienen su origen en este desacople, en esta proliferación (y sus efectos sobre la subjetividad). “La práctica del multitasking, la apertura de ventanas de atención hipertextuales o el paso de un contexto a otro para la valoración global de los procesos tienden a deformar las modalidades secuenciales de la elaboración mental (...) Los individuos no están en condiciones de elaborar conscientemente la inmensa y creciente masa de información que entra en sus computadoras, en sus celulares, en las pantallas de sus televisores, en sus agendas electrónicas y en sus cabezas” (Op. cit. Berardi, F.: 177). Pero no es nuestra intención, en este trabajo, indagar las patologías vinculadas con esta alteración temporo-espacial que trajo aparejado el aluvión tecnológico de las últimas décadas, sino, más bien, preguntarnos por el tipo de situaciones que se habilitan e inhabilitan en estas condiciones. Por las formas posibles –pensables- de vínculo con los otros, con el conocimiento, con el pensamiento.

Lo que se presenta en las aulas, en ésta y en otras tantas, se asemeja a una *pedagogía por espasmos*. Aquella que se produce de forma alternativa, no lineal ni

secuencial: espasmódica. Como si, asumido el quiebre respecto de una época pasada, la situación se arma en función de los cortos –pero efectivos- momentos de atención disponible. Atención no homogénea, que circula de un lado a otro, nunca en simultáneo.

Es, quizás, bajo este registro que se da la incorporación de las netbooks a través del Programa Conectar Igualdad. Para formas subjetivas mediáticas, sólo es posible un tipo de conocimiento mediado por la tecnología. Esta es la fórmula que muchos educadores y tecnólogos encuentran como nuevo pilar para sostener la escuela y lo pedagógico en nuevas condiciones. En estas premisas se fundamenta, de alguna manera, el modelo 1 a 1.

Pero ¿qué nos dicen estas primeras imágenes –aún difusas- de pibes conectados, frente a sus pantallas, recorriendo la inmensidad de un dispositivo que parece ser una fuente inagotable de información, imágenes, textos, sonidos, en fin, de una infinita cantidad de estímulos que seducen a niños, jóvenes y adultos?

Un primer acercamiento deja entrever una suerte de aggiornamiento, casi obligado por las circunstancias, de los medios a través de los que la escuela procura enseñar. No ya apelando a ese docente, de imagen impoluta, fuente de todo saber y autoridad sino a la admirable capacidad que tiene la informática de reunir distintos tipos de registros y ponerlos a disposición del público, su público. Asumiendo esa premisa según la cual la escuela debía dejar de enseñar, al menos en su forma tradicional, para devenir un espacio en el que sujetos y conocimientos se encuentran en la virtualidad.

Una mirada más detenida, sin embargo, nos regala otras impresiones. Aquellas que evidencian una subjetividad configurada a partir de esa mixtura que se arma entre la tecnología, el consumo y la lógica mediática. Esa subjetividad que encuentra en el consumo –de Nike, de Kevingston, pero también de videos, fotos, música e, incluso, de retazos de vidas ajenas (¿qué es Facebook sino una vidriera virtual en la que todos disfrutan de mirar y de ser vistos?)- un modo de estar en el mundo.

Esa generación post-alfa que puede escuchar reggaeton, mirar su celular y contestar ante la pregunta repentina de un docente en un ademán que, lejos de cualquier estereotipo de “buen alumno”, evidencia una capacidad de histórica complejidad. Volvamos a aquella secuencia: “*P. le pide a 16, que está de espaldas al pizarrón, que haga una conversión en su celular. Sin mirar a P., escribe en su celular. Le da el resultado. [¿Cómo lo hizo? Me pregunto. Ni siquiera estaba mirando, conversaba con sus compañeros...]*”

Nada de lo que vemos responde a lo que, tiempo atrás, configuraba las buenas conductas y los modos adecuados de habitar el espacio escolar. Un estudiante, de espaldas al profesor, conversando con sus compañeros, es capaz de –en un instante y con ayuda de su celular– realizar una operación matemática sin siquiera mirar hacia el frente, ni escribir la definición de temperatura o la distinción entre dos escalas de medición. Tal como señala Barbero “Estamos ante identidades más precarias y flexibles, de temporalidades menos largas y dotadas de una flexibilidad que les permite amalgamar ingredientes provenientes de mundos culturales distantes y heterogéneos, y por lo tanto atravesadas por discontinuidades en las que conviven gestos atávicos con reflejos modernos, secretas complicidades con rupturas radicales” (Barbero, M. 2002). Identidades que pueden hacer confluir las formas más tradicionales de la cultura escolar (el pizarrón, la explicación, la evaluación y las calificaciones) con los más actuales signos del presente (reggaeton, celulares, netbooks y ruido constante y penetrante). Y, en esa mixtura, en esa compleja convivencia, se va configurando la vida cotidiana de una escuela secundaria, no sin tensiones, no sin conflictos.

¿Qué lugar, entonces, vienen a ocupar las netbooks en un contexto en el que el dispositivo escolar moderno parece agotado e incapaz de dar respuesta a una sensibilidad veloz pero formateada bajo una lógica convulsiva, de atención breve e interrumpida?

¿Cómo pensar este conjunto de dispositivos con la capacidad de ver ahí una interesante estrategia que habilita nuevos modos de vínculo con el conocimiento –esto es, sin añoranzas respecto de un pasado que ya no es– pero advirtiendo su complejidad? ¿Cómo registrar esta experiencia, también, a través de su configuración política? No sólo como una política de estado sino como un estado de la política.

A fin de delinear la noción de *noo-política* (neologismo que remite, al mismo tiempo, al *noos* aristotélico –la parte más alta del alma, el intelecto–, y al nombre de un proveedor de acceso a Internet) Maurizio Lazzarato (2006) recupera al poco recordado sociólogo francés del siglo XIX, Gabriel Tarde y, particularmente, a su noción de *públicos* como sujeto contemporáneo. Dirá Tarde: el “grupo del futuro” –nuestro presente– no es la masa, ni la clase, ni la población, sino el *público*. Públco como: “*una masa dispersa donde la influencia de los espíritus de unos sobre otros se convierte en una acción a distancia*”³. Dirá Lazzarato que, según Tarde, se abre, así, una nueva era,

³ Tarde, G., *La opinión y la multitud*, Madrid, Taurus, 1986, citado por Lazzarato, M. en *Políticas del acontecimiento*. Op. Cit pág. 92.

la “era de los públicos”, en la que el problema fundamental no es sino el de mantener unidas a las subjetividades que actúan a distancia, unas sobre otras, en un espacio abierto. Una nueva era en la que el espacio se subordina al tiempo y en la que el bloque espacio-temporal se encarna en las tecnologías de la velocidad, de la propagación a distancia.

De este modo, si las técnicas de disciplinamiento se organizaron principalmente en torno del *espacio*, las técnicas de control ponen en primer plano al *tiempo* y a sus virtualidades. Bien diferentes son, a fin de cuentas, el poder que actúa sobre el individuo y aquél que lo hace *a distancia*, a través de la capacidad de los cerebros de afectarse y ser afectados, afección mediatizada por la tecnología.

Así, el autor define a las nuevas relaciones de poder como aquellas que toman a la memoria y la atención como su objeto: la *noo-política* dará cuenta, entonces, del conjunto de técnicas de control ejercidas sobre el cerebro. La modulación de la memoria y la atención será, en síntesis, la función medular de la *noo-política*.

Reflexiones finales

Si la noo-política permite delinear el conjunto de técnicas de control en la sociedad actual y pensar, entonces, la modulación de la memoria y la atención como su función principal, nos debemos el ejercicio de revisar de qué modo se articulan la preocupación por producir diversas estrategias que contemplen un tipo de configuración subjetiva singular -que encuentra en la velocidad, la fugacidad y el espectáculo un estímulo- con la prudencia por rastrear las formas en que tales procesos afectan la vida escolar, la vida de los pibes, la vida de todos.

Cuando el encuentro de los estudiantes, los docentes y el conocimiento supone nuevas condiciones, nuevos puntos de partida, cuando la posibilidad de pensar lo común, el encuentro con el otro, resulta tan compleja y parece ser tan efímera cuando sucede, resulta fundamental preguntarnos por las formas que adquiere el pensamiento en este contexto.

Una mirada atenta debe advertir las formas que asume la vida en un espacio como la escuela. La pregunta por la experiencia de pensamiento es, quizás, en este inicio de siglo y bajo estas nuevas condiciones, una de las más sugerentes y a la vez más complejas para nuestras escuelas. El desafío quizás no radique tanto en la incorporación

de las tecnologías sino en la posibilidad de generar situaciones que –con y sin ellas– habiliten el encuentro con el pensamiento propio y común. Como hemos planteado, la sociedad de la información está presente en las aulas. La cuestión es cómo generar en estas condiciones espacios de pensamiento y problematización. El dominio técnico del mundo no constituye novedad alguna y es precisamente, en este momento, advertir que el siglo XX nos ha dejado una lección: cuanto más avanza la técnica más necesitamos pensar.

Bibliografía

- Berardi, F. *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones. 2007
- Darnton, R. *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México, Fondo de Cultura Económica. 1987
- Deleuze, G. “Post-scriptum sobre las sociedades de control” en *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*, Buenos Aires, Altamira, 1999.
- Duschatzky y Sztulwark. *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires, Paidós, 2011.
- Foucault, M. *Seguridad, Territorio y Población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.
Nacimiento de la Biopolítica. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007
- Grinberg, S. *Educación y Poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.
El mundo del trabajo en la escuela. Buenos Aires: Baudinho. UNSAM/EHU. 2006
“Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana” en *Revista archivos de Ciencias de la Educación*, UNLP. 2009
- Harvey, D. *La condición posmoderna*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998
- Lazaratto, M. *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones, 2006
- Martín Barbero, J. “Jóvenes, comunicación e identidad” en Pensar Iberoamérica: revista de cultura. Organización de estados Iberoamericanos (OEI), número 0, febrero 2002. Disponible en: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Roldan, S. “Preguntas a la escuela moderna desde el crujir cotidiano del aula: orden y espacio en clave de género”. En *Pedagogías desde América Latina*. Caleta Olivia: Editorial Lea, UNPA, 2009
- Tarde, G. *Fragmento de historia futura*. Barcelona, Abraxas, 2002
- Turkle, S. *La vida en la pantalla. La construcción de identidad en la era de Internet*. Buenos Aires, Paidós, 1997

- Youdell, D. *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Holanda: Springer. 2006