

Instituto de Investigaciones Gino Germani

VII Jornadas de Jóvenes Investigadores

6, 7 y 8 de noviembre de 2013

Julieta Armella

(UBA/CONICET/UNSAM)

Correo electrónico: juli.armella@gmail.com

Eje 4. Producciones, Consumos y Políticas estético-culturales. Nuevas tecnologías.

De Comenio a Coca-Cola, el problema de la atención. O sobre las (nuevas) formas de
habitar el espacio escolar

“Los hombres se parecen más a su tiempo que a su padre”

Guy Debord

Derivado de la voz latina *habitare*, “habitar” remite a ocupar un lugar con cierta regularidad, a “vivir en él”. Se define genéricamente como la acción humana que, desplegada en el espacio que rodea al cuerpo, lo organiza, lo ocupa, lo coloniza. Así, puntualizan Lewkowicz y Cantarelli (2003), el hecho mismo de habitar trae consigo la producción de un *espacio* y de un *tiempo* situados. Es su determinación temporo-espacial. Habitar no es un mero estar, señalan, sino un construir constante: no de una vez y para siempre, sino una tarea permanente de colonización del espacio conquistado. Un *habitante*, en ese marco, no será sino la subjetividad capaz de forjar y transitar una situación. O, mejor, es el que hace, de una situación cualquiera de la que forma parte un mundo, *su mundo*.

Durante casi dos siglos las aulas escolares han presentado una configuración similar, es decir, han sufrido pocas modificaciones que alteraron su forma “original”: espacios cerrados, disposición *misal* de alumnos y maestros, criterio etario de distribución, instrucción simultánea, monopolio de la transmisión unidireccional del saber escolar (del maestro hacia el alumno), método de enseñanza único, evaluación individual de los alumnos, cuerpos fijos e inmóviles y un silencio que se garantizaba, fundamentalmente, a partir de los principios de autoridad, obediencia y disciplina (Varela y Álvarez Uría, 1991; Pineau, 2001; Dicker, 2005).

No nos detendremos acá en la evidente solidaridad entre esta configuración del espacio y la dinámica escolar y la matriz que permitió la emergencia y consolidación, desde fines del siglo XVII y hasta mediados del XX, de los estados-nación y sus formas efectivas de poder (disciplinario y biopolítico, dirá según el momento Foucault). Pero sí dejaremos enunciada la sospecha de que muchos de los elementos centrales que componían esta *formación histórica* son puestos hoy en tensión por las propias subjetividades que las habitan.

¿Cómo son esas nuevas formas de habitar la escuela, de colonizarla, de construir en su interior un espacio y un tiempo singulares? ¿De qué formas, con qué recursos y estrategias se transita la situación escolar y cómo se hace emerger de allí un mundo de sentido? Y, en especial, ¿qué lugar ocupan los omnipresentes y performativos dispositivos tecnológicos en este habitar/transitar/construir, en estos modos de “ser y estar en la escuela”?

A fin de aproximarnos a estos interrogantes, en este escrito proponemos trabajar a partir de la siguiente hipótesis: las tecnologías –con su carácter *performativo*, con su capacidad de modular los cuerpos– antes que dispositivos de intervención pedagógica, son elementos que “aparecen” alternativa y disruptivamente en el espacio escolar y que definen –casi diríamos: determinan– los nuevos modos de habitarlo, de permanecer en él; como condición de posibilidad, incluso, de que eso ocurra.

La capacidad *performativa* de la tecnología

Acabamos de sugerir y quisiéramos ahora plantear el carácter *performativo* de las tecnologías, es decir, su capacidad de *hacer*, de modular cuerpos y subjetividades partiendo de una evidencia incontrastable: las tecnologías electrónicas y digitales se inscriben sin mayor dificultad en la serie de tecnologías que (performativamente) suelen asociarse a la evolución de la especie, desde las ancestrales herramientas para el trabajo de la tierra y la búsqueda de alimentación hasta las tecnologías de la escritura.

Las tentativas de pensar el vínculo entre dispositivos tecnológicos y producción de subjetividad tienen una extensa trayectoria. En ese marco, el ya clásico *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra* de Walter Ong (1987) es uno de los trabajos que con mayor solidez ha inquirido en ese vínculo, específicamente, en el contexto de pasaje del campo de lo oral al de la tecnología de lo escrito.¹ Tal como este autor señala, el cambio de la oralidad a la escritura —y de allí a su elaboración electrónica— compromete las estructuras social, económica, política y religiosa. Pero, sobre todo, implica una radical transformación de “mentalidad” entre las culturas orales y las que tienen conocimiento de la escritura. O dicho de modo: lo más expresivo de este pasaje es la profundidad de los cambios y los modos en que tales cambios afectan las formas del pensamiento y expresión².

1

Tal como señala Ong (1987) la escritura, en sentido estricto, como tecnología que ha impulsado la actividad intelectual del hombre moderno, representa un adelanto muy tardío en la historia del hombre. “La primera, o verdadera escritura, que conocemos apareció por primera vez entre los sumerios en Mesopotamia apenas alrededor del año 3500 a. de C. (Diringer, 1953; Gelb, 1963; Ong, 1987). La irrupción de la escritura se concibe cuando aparece un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor puede determinar las palabras exactas que el lector generará a partir del texto. Así, la escritura no constituye un mero apéndice del habla, ya que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, de modo que transforma el habla y también el pensamiento.

2

El filósofo italiano Franco Berardi (2007) refiere precisamente a este vínculo entre tecnologías y subjetividad cuando señala la profunda transformación, de una generación a otra, de los modos de pensamiento; transformación que tiene como resultado el advenimiento de lo que él denomina “generación postalfabética”. Lo que cambia en el pasaje generacional, sostiene, no son los contenidos, los valores de referencia, las opciones políticas sino, sobre todo, el formato de la mente colectiva. Dos sucesivas configuraciones tecnológicas, primero la video–electrónica y, luego, la celular–conectiva, transforman radicalmente la mente colectiva.³ (Berardi, 2007). Algunas páginas más adelante retomaremos este análisis.

En un sentido similar, en los últimos años una serie de trabajos han permitido complejizar la mirada sobre los nuevos dispositivos tecnológicos y sus efectos, atendiendo especialmente al desarrollo de Internet como fenómeno socio-cultural. Así, en el marco de la mutación descrita, estos trabajos evidencian un conjunto de procesos ligados a las nuevas tecnologías informáticas que alteran las formas en que los jóvenes piensan, se vinculan con el conocimiento, con las instituciones, con sus pares y consigo mismos. Turkle (1997) sostiene que las tecnologías de nuestras vidas cotidianas cambian la manera en que vemos el mundo. Es decir, hay una causalidad recíproca entre las metamorfosis de los modos de comunicación y la estructuración de la percepción tal como lo revelan las conexiones entre el despliegue y el hundimiento de la oralidad en la constitución de la cultura clásica (Ong, 1977; Havelock, 1982; Piscitelli, 1995).

Destaquemos, entonces, este primer punto: las tecnologías de la información (video–electrónica y celular–conectivas), como la escritura, no son tanto una herramienta que usa

En este sentido, el autor sostiene “La oralidad primaria propicia estructuras de personalidad que en ciertos aspectos son más comunitarias y exteriorizadas, y menos introspectivas de las comunes entre los escolarizados la comunicación oral une a la gente en grupos. Leer y escribir son actividades solitarias que hacen a la psique concentrarse sobre sí misma” (Ong, 1987: 73)

3

Esta mutación encuentra su expresión más radicalizada en uno de los teóricos que ha aportado a la comprensión del fenómeno de las tecnologías de la comunicación y sus efectos en los sujetos y sus vínculos. Marshal McLuhan (1996) sostiene que cuando a la tecnología alfabética le sucede la electrónica y, como consecuencia, a lo secuencial le sucede lo simultáneo, el pensamiento mítico tiende a prevalecer sobre el pensamiento lógico-crítico. Incluso matizando la profundidad de estas mutaciones, no podemos dejar de preguntarnos cómo éstas resuenan en el espacio escolar.

un sujeto preconstituido como un dispositivo que produce subjetividad, que organiza el mundo y la visión de mundo que habita y se desarrolla ese sujeto, que transforman radicalmente la mente colectiva. La tecnología tiene, así, un poder *instituyente*, en el sentido de que crea un mundo a su imagen y semejanza: el mundo que posibilitará su implacable y veloz desarrollo. De ahí que hablemos del carácter *performativo* de la tecnología.

Pero, dejemos esta noción de lado –la retomaremos luego– y volvamos al espacio-tiempo escolar, ¿qué es lo que exactamente *hace* la tecnología? ¿Qué modos de habitar le son específicos? ¿Qué tipo de subjetividades, de lógicas, de mundos produce?

De las *permanencias nómadas* y la *circulación constante* como modo de habitar el aula

“Nómadas son los que no se mueven, se convierten en nómadas porque se niegan a partir”.

Arnold Toynbee

Si algo caracteriza, hoy, el modo de habitar el espacio escolar es una marcada e incesante circulación de personas. Dentro y fuera del aula. *Permanencias nómadas*: así podríamos nombrar esa forma de habitar la escuela. A priori, un contrasentido.

En una de sus acepciones, el término *nómada* refiere a aquellos pueblos o comunidades que se trasladan de un lugar a otro, sin establecerse de forma permanente en un solo sitio. La permanencia, en cambio, designa el mantenimiento de determinados elementos a través del tiempo (sean estas personas, fenómenos u objetos). Ambas se presentan, en principio, como mutuamente excluyentes: se permanece en un cierto lugar o se marcha de él.

Lo que proponemos es que el estar de los cuerpos –de estos cuerpos– su presencia en la escuela, es una *permanencia nómada*. O es lo que, al menos, visibiliza una mirada exterior. Estudiantes que deambulan por el aula. Por la escuela. No tienen lugar fijo: cada día pueden sentarse en un lugar distinto. Con un compañero diferente. O solos. Escriben en carpetas o en hojas sueltas que piden prestadas en cada hora. Piden permiso para salir, una y mil veces. O salen sin permiso. Van al baño, a la biblioteca, a buscar tizas, borradores, al kiosco. A caminar. Y vuelven. Estudiantes –de otros cursos– que entran al aula (por la

puerta o por la ventana). Preceptores o directivos que, sin que medie protocolo alguno, interrumpen la clase para pasar algún mensaje.

Permanencia nómada y circulación constante como modalidad evidente y legítima –dado que estas prácticas no son acompañadas de reprensión o sanción alguna– de habitar el espacio escolar: revisemos algunas imágenes que pueden enriquecer estos conceptos.

Jueves de mayo por la mañana. Clase de geografía. 3° 2°.

Hay 20 chicos en el aula. Algunos deben recuperar la evaluación de la semana pasada. El resto continuará con un trabajo práctico sobre Estado y Nación. Territorio y Frontera. Están sentados de a dos. Mirando hacia el frente. Hay silencio. 6 se para y busca unas hojas del banco de 11. D (docente) le pide que se siente. 14 grita que no tiene la información, pide permiso para ir a buscar el libro a la biblioteca. Sale. 5 le pide a D permiso para ir al baño. Sale. 10 también pide permiso para ir a la biblioteca. D lo deja. Sale y vuelve a entrar. 10 –Me olvidé a dónde iba... se ríe. D – saliste a buscar información sobre Soberanía a la biblioteca. 10 – Ah! Cierto. Risas.

Ingresamos al aula de 5 “1”, del turno mañana. La docente de filosofía busca un banco vacío y se sienta en la mitad del aula. Abre su cuaderno y comienza a nombrar a los estudiantes que tienen que pasar al frente. En ese momento, se escucha una voz distinta: en el frente está la preceptora, comienza a hablarles a los chicos. Lo hace sin antes saludar o avisar a la docente que dará un mensaje.

P: “Chicos les pido que los que todavía no me dieron los cuadernos lo hagan ahora: es viernes y les tengo que pegar algunas comunicaciones”.

E: “El otro día encontré en mi cuaderno varias media faltas, ¿por qué?”

P: “chicos, ya les dije, los que llegan tarde, después de que se cierra la puerta, tienen la media falta, no puede ser que no lo sepan a esta altura del año. Por favor, acérquenme sus cuadernos ahora” [Algunos se paran y se lo entregan en mano] [Se retira la preceptora. La profesora se sienta en un banco, en la mitad del aula. Mira su cuaderno. Llama por apellido a los chicos que les toca exponer ese día. Pasan al frente dos de ellos, falta uno]

D: “Bueno, vayan empezando, en cualquier momento llegará A... Me imagino...”

B: “Si, profe, debe estar llegando” [risas]

Pero, ¿son precisamente formas de no-estar en la escuela? ¿De ausentarse? ¿De huir? ¿Por qué si estos nómadas escapan de la escuela se los puede ver allí, con su permanencia y circulación constante? No: lo que nos interesa no es tanto las formas de fuga del espacio como sus modos de habitarlo.

Una profesora de geografía contaba: “Es curioso, vienen sólo por mi hora. La de lengua, que tienen antes que la mía, está de licencia hace tres meses y la de historia, que está después, vuelve la semana que viene... no la tuvieron desde que empezó el año”.

Se asiste y se permanece, dice Dardo Scavino (1991), sólo a condición de estar en movimiento. Los estoicos son los primeros que dejan de pensar al movimiento como tránsito al acto para sostener que es acto en sí mismo. ¿Y cómo es ese acto?, ¿cómo es ese movimiento? Por momentos, es un andar cansino: estudiantes que entran y salen. Ingresan al aula sin apuro, sin evidenciar gestos de preocupación, conversando con algún compañero, escuchando música o mirando el celular, mientras el docente continúa la exposición de su clase. O estudiantes sentados, con sus mochilas puestas. Mochilas que, a veces, no se abren en toda la jornada. Mochilas que permanecen en las espaldas de quienes las transportan ¿Es que nunca terminaron de llegar o ya se están yendo?

Deleuze distingue los *migrantes* de los *nómadas*. Los *nómadas*, dice, son gente que no viaja; los que viajan son los migrantes. Y sus viajes no pueden ser tomados a la ligera porque son viajes sagrados, forzados. Pero los *nómadas* viajan poco. Permanecen literalmente inmóviles, porque se aferran a su tierra. Nomadizan a fuerza de querer quedarse en ella. Son *nómadas*, concluye, porque no quieren irse⁴.

¿En qué medida, para estos *nómadas*, la escuela ya no es lo *otro* respecto de la casa o la calle, sino su natural continuidad? ¿En qué medida el aula se vuelve, no ya un espacio de corte con la vida cotidiana, sino un espacio más en el que desplegar un modo de vida que no es *propiamente* escolar, mas tampoco le es *ajeno*?

Evidentemente, los *nómadas* se aferran al territorio porque es indiferenciado de otros espacios que habitan. Porque las lógicas internas, disciplinarias, que hasta ayer constituían y regulaban el territorio escolar se debilitan. Y porque modos de habitar un territorio que

podían ser leídos como exteriores y ajenos (e, incluso, muchas veces penalizados por ello) hoy se interiorizan.

Bajo el imperio de las permanencias nómadas y de la circulación constante, la soberanía del espacio escolar se transforma: una transformación en la que las tecnologías y su performatividad no son en modo alguno ajenas. Los modos de “gobernar” y habitar el territorio (el espacio/tiempo) escolar ya no parecen tener como eje la *disciplina* propia del espacio plegado (y *cuadriculado*, sumará Foucault con la vista puesta en el panóptico). sobre sí mismo La palabra autorizada ya no es unidireccional ni emerge de una única fuente. Ni la atención es atraída por un único foco. En ese marco, ¿cuáles son las formas y tensiones contemporáneas que emergen del espacio escolar? O, dicho de otro modo, ¿de qué forma se organiza en el presente la *disputa por la atención*?

De Comenio a Coca-Cola, el problema de la atención. Los orígenes del problema de la atención (en el espacio escolar)

El problema de la atención no es problema de aparición reciente. Sus inicios pueden rastrearse en los orígenes mismos de la “Gran didáctica”: es Comenio quien, en sus reflexiones en torno de la configuración de la educación universal, ya señala la necesidad de garantizar la atención de todos quienes se encuentren en el salón de clase.

Bajo un modo de organización *radial*, Comenio afirma que la acción de un solo maestro será suficiente para la educación de numerosos alumnos. Una atención centralizada y vertical: todos deben enfocar su mirada en un mismo punto.

“La atención de que hablamos, sostiene, puede excitarse y sostenerse, no sólo mediante los Decuriones y aquellos otros a quienes se encarga de la inspección (...) sino muy especialmente por el mismo Preceptor” (Comenio, 1998).

Diagramado el espacio, el padre de la pedagogía moderna ofrecerá en su *Didáctica Magna* ocho consejos que, puestos en práctica (al menos algunos de ellos) por el Preceptor, posibilitarán el desarrollo de una eficaz situación formativa.

1. Si se da maña para mezclar algo que deleite y aproveche, así interesará los espíritus avivando su deseo y atención.

2. Si al comienzo de cualquier trabajo se cautiva a los oyentes con la exposición del asunto que va a tratarse o se les excita con las cuestiones que se presentan; bien sean de las ya tratadas, que por coherencia se relacionen con la materia presente; bien sean cuestiones futuras que, al advertir su desconocimiento, estimulan con mayor avidez a su estudio.

3. Si sentado en el sitio más elevado extiende sus ojos en derredor y no permite que nadie haga otra cosa que tener puesta su mirada en él.

4. Si ayuda la atención representando todo, en cuanto sea posible, por medios sensibles, como ya dijimos en el capítulo XVII, Fund. VIII, Reg. III. No solamente es útil para la facilidad, sino también para la atención.

5. Si en medio de los ejercicios, interrumpiendo su lección, dice, de pronto: Tú o tú, ¿qué acabo de decir? Repite este período. Tú, dinos con qué motivo hemos llegado a esto, y cosas semejantes para el mejor aprovechamiento de la clase. Si hallare alguno que no esté atendiendo, se le debe reñir y castigar, y así se conservará el hábito de la atención.

6. Igualmente, si interrogado alguno, éste duda, pasa al segundo, tercero, décimo o trigésimo y pide su contestación sin repetir la pregunta. Todo con el fin de que atiendan todos lo que a cada uno se dice e intenten ponerlo en práctica.

7. También puede emplearse el medio de preguntar a todos los demás al mismo tiempo lo que ignoren algunos, y el que primeramente responda o conteste mejor declararle digno de alabanza en presencia de todos los demás para que sirva de emulación. Si alguno se equivoca, debe ser corregido, descubriendo y combatiendo la

causa del error (en lo que no hallará dificultad un Preceptor sagaz). Es increíble lo mucho que sirve este procedimiento para el más rápido aprovechamiento.

8. Por último, terminada la lección debe darse licencia a los alumnos para preguntar al Preceptor lo que quieran, bien sean dudas nacidas en la lección que acaba de darse, o en otras anteriores. No deben permitirse consultas privadas, sino "que cada cual, ya por sí o ya por el Decurión (si éste no ha podido satisfacer sus demandas), pregunte cuanto necesite, pero públicamente para que tanto las preguntas como las respuestas sean útiles para todos. Si alguno provocase cuestiones útiles con frecuencia, no debe dejarse ocasión de alabarle, con lo que no faltarán ejemplos de actividad y motivos de estímulo para los demás.

Semejante ejercicio diario de la atención, concluye Comenio, aprovecha a los jóvenes, no sólo en el momento actual, sino para toda la vida.⁵

Como vemos, el gran pedagogo checo advierte la necesidad de despertar el deseo de los alumnos, cautivar su atención a través de un conjunto de estrategias tendientes a garantizar que todos los oyentes se vean cautivados por el asunto que se trate en ese momento. El castigo, para él, funcionará como correctivo que permitirá conservar el "hábito de la atención". Así, el par atención/desatención se presenta ya en el siglo XVII como una preocupación central para la pedagogía.

Con todo, si la *Didáctica Magna* puede considerarse uno de los hitos que marca el inicio de la educación moderna, la preocupación por la atención será uno de los ejes fundantes de la pedagogía que recorrerá, como veremos, varios siglos y tendrá un devenir muy particular en nuestros días. Detengámonos, antes, en el central y evidente vínculo entre el problema de la atención y el desarrollo de las metrópolis modernas.

Asimismo, en otra de sus obras, *Orbis Pictus*, Comenio también se ocupa de la enseñanza del Latín a través de imágenes. De modo que su preocupación no gira sólo en torno a cómo lograr y mantener la atención de los estudiantes por medio de la palabra sino que entiende a la relación entre atención e imagen como un tipo particular de estrategia.

El desarrollo “moderno” del problema de la atención (y su vínculo con el espacio urbano)

Jonathan Crary sostiene que el problema de la atención ha sido, desde fines del S XIX, una cuestión fundamental en las ciencias humanas y más específicamente en la incipiente psicología científica (Crary, J. 2008). La aparición de un campo social, urbano y psíquico cada vez más saturado de estímulos sensoriales ponía a la desatención como un problema serio. Así, “uno de los aspectos cruciales de la modernidad es una crisis continua de la capacidad de atención, en la que las configuraciones cambiantes del capitalismo continuamente fuerzan la atención y la distracción al límite, con una secuencia inacabable de nuevos productos, fuentes de estímulo y flujos de información, para después responder con nuevos métodos de dirigir y regular la percepción” (Crary, J. 2008: 23).

En su ya clásico texto *La metrópolis y la vida mental* de 1903, Georg Simmel sostiene que el tipo de individualidad propio de las metrópolis se define a partir de la *intensificación del estímulo nervioso*, que deriva del veloz e ininterrumpido intercambio de impresiones externas e internas. Así, el hombre de la ciudad se ve estimulado por el contraste entre una impresión momentánea y la que lo precedió, “*por ese tumulto de impresiones inesperadas, la aglomeración de imágenes cambiantes y la tajante discontinuidad de todo lo que capta una sola mirada*”. (Simmel, G. 2005: 2)⁶

En este sentido, Simmel advierte un fenómeno psíquico que es propio de la metrópoli: la actitud *blasée*. Por ésta entiende una disposición que denota una indiferencia basada en el hastío y que resulta de los estímulos rápidamente cambiantes y encimadamente contrastantes.

“Las impresiones más inofensivas, debido a la velocidad y contraposición de sus cambios, obligan a respuestas tan poderosas, desgarran los nervios de una manera tan brutal que los obligan a entregar la última reserva de sus fuerzas y, al quedarse en el mismo ambiente, ya no tienen tiempo para acumular otras nuevas”
(Ídem: 4).

Pero no solo Simmel toma la ciudad moderna como objeto de problematización e investigación social: las visiones estéticas y crítica de Baudelaire serán retomadas por Benjamin, quien encuentra en la figura del *flâneur* –en el contexto de la París de principios de siglo XIX– un tipo social e histórico caracterizado por un transitar despreocupado; un observador que sin objetivo específico camina atraído por la multitud de imágenes que la ciudad le ofrece. Ya no se trata de la imagen de un *todo* apropiada por un espectador, sino de una imagen relampagueante, nunca completa. “Tal percepción solo se podía ofrecer en destellos y en ellos encontraba Benjamin la temporalidad propia de la verdad: el instante de su percepción” (Lesmes, D. 2011).⁷

En ese sentido, Beatriz Sarlo (2000) destaca que la figura del *flâneur* sintetizaba una idea: la del anonimato en la ciudad moderna y en el mercado, espacios en los que se imponen nuevas condiciones de experiencia. Y anota:

“La sociedad burguesa es captada en el momento en que se pierde una forma de la vida privada, en el momento en que se rearmen las relaciones entre privado y público, entre mundo de los objetos y mundo de las mercancías, entre arte original y reproducción fotográfica, entre tradición y moda” (Sarlo, B. 2000: 47-48)

Simmel y Benjamin, dirá Sarlo, comparten la sensibilidad moderna frente al *shock* que se produce en las metrópolis. Ambos advirtieron ese movimiento en fuga donde todo se vuelve transitorio. Velocidad, atención, distracción: Simmel y Benjamin ven allí, en el acontecer de las ciudades (las ciudades del siglo XIX y principios del siglo XX) y sus derivas una forma profunda de pensar la cultura.

Pero a la par de las grandes metrópolis del siglo XIX y del emergente mercado, se venía desarrollando, desde inicios del siglo anterior, la producción industrial, que supuso la aparición del *problema de la atención* como eje estructurante de mecanismos disciplinarios tendientes a construir subjetividades acordes a sus necesidades. Así, desde el S XIX la

atención ha sido parte de un régimen de poder más amplio en el que se configuraron las nuevas condiciones de la subjetividad.

Bajo la lógica del poder disciplinario (Foucault, M. 1976) las instituciones educativas han sido muy eficaces en el dominio de la atención de los sujetos. Tal como señala Crary, el problema de la atención no suponía una actividad neutral y atemporal, sino que implica la aparición de un modelo particular de conducta dentro de un momento histórico determinado, una conducta articulada en base a normas sociales que a su vez eran parte de la configuración de un ambiente tecnológico moderno.

El cuerpo es objeto y blanco de poder, sostiene Foucault. Y aunque lo ha sido desde épocas remotas, en la sociedad disciplinaria hay un conjunto de cuestiones que son nuevas: en principio, la *escala del control*. No se trata del cuerpo como una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus mínimas partes, sus movimientos, sus gestos. Es un poder infinitesimal sobre un cuerpo activo. A su vez, cambia el *objeto del control*, la única ceremonia que importa, dirá, es la del ejercicio. “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las “disciplinas” (Foucault, M. 1976: 141).

Asimismo, la disciplina procede a partir de la distribución de los individuos en el espacio. Ello supone, a veces, la clausura. Aunque ésta no es indispensable. Antes bien, la disciplina actúa según el principio de localización elemental: a cada individuo su lugar y en cada lugar un individuo. Al mismo tiempo opera allí la regla de los emplazamientos funcionales, procurando no sólo vigilar sino también crear un espacio útil. La organización de un espacio serial, sostiene Foucault, fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Esto es, habilitó la posibilidad de transformar el sistema tradicional (“un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras un grupo confuso de los que esperan permanece ocioso y sin vigilancia” (Ibídem: 151)), asignando lugares individuales de forma tal de garantizar el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. “Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (Ídem).

En síntesis, la disputa por la *atención* no es un problema nuevo: no solo es fundamento de la pedagogía, sino también inmanente a la configuración misma de las ciudades modernas. En ese marco, el desarrollo de los estados modernos y del capitalismo industrial fueron generando las condiciones para el disciplinamiento social, procurando capturar la atención de los sujetos en al menos dos instancias: en la escuela y en el trabajo. Este proceso, esta disputa por la atención tenderá a agudizarse cuando la aceleración propia del ritmo urbano y laboral –y de las formas de producción–, y la multiplicación de estímulos sensoriales –potenciados por el despliegue incesante de dispositivos tecnológico-conetivos– se vuelva rasgo central de nuestras vidas presentes.

La centralidad actual del problema de la atención (en el espacio escolar-virtual)

“Para que un mensaje publicitario sea percibido, hace falta que el cerebro del telespectador esté disponible. Nuestras emisiones tienen la vocación de hacerlo disponible: es decir divertirlo, distraerlo entre dos mensajes. Lo que le vendemos a Coca-Cola es tiempo de cerebro humano disponible”

Patrik Le Lay, CEO de la cadena francesa de televisión TF1

“Andan con sus celulares, su música, sus cosas, ni sé con qué... Es como si uno no estuviera ahí”

Docente de Filosofía

En buena parte de su obra Michel Foucault analiza de forma exhaustiva la conformación y consolidación de las sociedades modernas. Y esto lo hace, en parte, a través de una distinción entre dos formas que asume el poder a partir del siglo XVII: el poder *disciplinario* y el poder *biopolítico*. Así, sostiene, las técnicas disciplinarias nacen a fines del siglo XVII, mientras que las técnicas biopolíticas surgen en la segunda mitad del siglo XVIII. Y si las primeras actúan sobre el cuerpo/individuo; las segundas (las biopolíticas) lo harán sobre la *población* en tanto que especie humana.

Dicho de otro modo: las técnicas *disciplinarias* producen efectos individualizantes y manipula al cuerpo como foco de fuerzas que deben hacerse útiles y dóciles. Una tecnología de adiestramiento, disciplinaria, tecnología del cuerpo individualizado como organismo dotado de capacidades. Las técnicas *biopolíticas*, en cambio, se centrarán en la

vida, en una población específica, cuya acción que se dirige a registrar y regular procesos como el nacimiento, la producción, la enfermedad, la muerte: concretamente, gestionan la vida, reproduciendo las condiciones de existencia de una población.

Estos poderes actúa siempre sobre una multiplicidad, sobre un conjunto de singularidades (individuos-cuerpo/poblaciones) a las que procura hacerlas converger hacia un objetivo común: homogeneizarlas. Y así como la biopolítica regula y controla poblaciones, la disciplina actúa moldeando cuerpos bajo la siguiente ecuación: cuerpos disciplinados, sujetos atentos. La atención de los sujetos en las instituciones de encierro no será sino la consecuencia del ejercicio de ese poder disciplinario.

Ahora bien, tal como señala Deleuze (1991) desde mitad del siglo XX vemos producirse un debilitamiento de las técnicas de la sociedad disciplinaria a partir del fracaso de la voluntad de encerrar el afuera, de disciplinar la existencia, de homogeneizarla. “*Todos los centros de encierro atraviesan una crisis generalizada: cárcel, hospital, fábrica, escuela, familia*”, (Deleuze, 1991: 2) sentencia Deleuze. Así, para el poder, el problema no es ya encerrar el afuera (ese afuera que expresa lo distinto, lo otro) disciplinando las subjetividades, sino actuar sobre ellas modulándolas en un espacio abierto. Hoy la excepción es posible, pero hay que regularla, capturarla cotidianamente.

Sociedades de control es el modo que encuentra Deleuze para nombrar a “ese nuevo monstruo”. En esta clave, Lazzarato (2006) analiza la emergencia de un poder no homologable al de la disciplina ni al del biopoder. Un poder que no se ejerce ya sobre los cuerpos ni sobre las poblaciones. Un tipo de poder que, en cambio, bajo la forma de acción a distancia, se despliega sobre la propia acción de los sujetos. *Noo-política* denomina el autor a esas “remotas” tecnologías humanas de gobierno de los demás. Así, las técnicas de control no actúan sobre el individuo, sino que lo hacen sobre la acción de éste, sobre el “medio ambiente” (*medio* como aquello que permite dar cuenta de la acción a distancia de un cuerpo sobre otro; como soporte y medio de la circulación de una acción).

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) Lazzarato recupera a Gabriel Tarde, sociólogo francés del siglo XIX, 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. Público como: “*una masa dispersa donde la influencia de los espíritus de unos sobre otros se convierte en una acción a distancia*”.⁸

Se abre, así, una nueva era: la “era de los públicos”, en la que el problema fundamental – agrega Lazzarato— 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*.

En ese marco, Lazzarato advierte tres fenómenos característicos de las sociedades de control y su despliegue a partir de la segunda mitad del siglo XX: la emergencia de la cooperación entre cerebros y su funcionamiento por flujos y redes; el desarrollo de los dispositivos tecnológicos de acción a distancia y los procesos de subjetivación y de sometimiento correspondientes a la formación de los públicos (esto es, la constitución del ser conjunto que tiene lugar en el tiempo). Como evidencian estos tres fenómenos, las técnicas de control, al igual que las técnicas biopolíticas, se dirigen a la *vida*, aunque de un modo completamente distinto: aquí la memoria y la atención son las propiedades irreductibles a la definición de lo vivo, fuerzas movilizadas y capturadas por las nuevas instituciones de la sociedad de control. Hay que diferenciar, por ello, la “vida” en tanto que memoria y atención, de la “vida” en tanto que características biológicas de la especie humana. Es decir, el *bio* contenido en el biopolítica/biopoder del *bio* contenido en la memoria. 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.

Tenemos, entonces, un desplazamiento bien novedoso y actual del problema de la atención: de *efecto* del poder disciplinario sobre los cuerpos bajo las condiciones de su espacialidad a *núcleo* de una noo-política ejercida *a distancia* sobre la memoria y la atención, formadora de *públicos* bajo el control de su duración, de su temporalidad.

¿Cómo leer las inscripciones de este nuevo tipo de poder, esta noo-política, en la institución escolar? ¿O, dicho de otro modo, qué tipo de estudiantes son aquellos que, reactivos a la disciplina, son sumisos ante la acción a distancia ejercida sobre su memoria y su atención? ¿Y qué función específica cumplen las tecnologías de la información y la comunicación en la constitución y gestión de este alumno-público? ¿Y, finalmente, cuáles son las tensiones específicas que emergen como producto del encuentro entre una escuela que –si bien en constante proceso de actualización– no cuenta con más partituras que las escritas bajo la matriz moderna de la disciplina y unas subjetividades (alumno-público) formateadas en la excepcionalidad (el desvío de la regla, la atención tan múltiple como desenfocada) que exigen y promueven las nuevas tecnologías informáticas y comunicativas?

Si durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX la escuela fue un espacio privilegiado en el que el par atención/distracción estuvo regulado y contenido –mediante la disciplina- a partir de la distinción precisa entre el “momento de trabajo” (la clase) y el “momento de descanso” (el recreo)⁹, la escuela actual parece organizada a partir de la alteración del vínculo entre estos términos: clase/recreo o trabajo/descanso o atención/distracción, lejos de oponerse, se implican de un modo particular: una indiferenciación que tensa la tradicional forma de organización del espacio y el tiempo escolar.

La disputa por la atención en el espacio/tiempo escolar

Retomemos el enunciado “original”: la impetuosa aparición de dispositivos tecnológicos (celulares, cámaras, reproductores de música) en la escuela –tecnologías “desde abajo”, dirá Inés Dussel (2010) –¹⁰ reorganiza el funcionamiento escolar al poner situación pedagógica-formativa en constante tensión: le disputa la atención de los alumnos-público al interior del

En el mismo sentido, este par “Trabajo/Descanso” fue el que organizó la vida del sujeto trabajador a partir de una jornada laboral de 8 hs. claramente diferenciada de las jornadas de ocio y distracción (fines de semana/vacaciones)

salón de clase. Es precisamente la presencia de estos dispositivos, y el tipo de subjetividad constituida en torno a estos dispositivos, lo que obliga a la escuela a transformarse. Porque, ¿de qué tipo de subjetividad estamos hablando? ¿Cuál es el producto del encuentro entre la mente humana y los dispositivos tecnológicos?

Nuestra atención está cada vez más asediada y nuestro tiempo corporal no puede seguir la velocidad de la máquina digital, sostiene el pensador italiano Franco Berardi (2007), evidenciando la compleja relación entre la omnipresencia de dispositivos tecnológicos y la limitada capacidad humana para decodificarlos. En este sentido, el autor plantea la emergencia de un fenómeno relativamente reciente en la historia que denomina *cacofonía paradigmática*, una suerte de desfasaje entre los paradigmas de los emisores y de los receptores. Este desfasaje, sostiene, se produce en el marco de uno mayor: aquel que se da entre la capacidad ilimitada y en constante expansión del ciberespacio y el orgánicamente limitado cibertiempos. 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.

“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”, (Berardi 2007, 177).

En el mismo sentido, Bernard Stiegler (2010) sostiene que estamos viviendo una revolución de las tecnologías culturales y cognitivas que plantea una *batalla por la atención*. La mayor amenaza para el desarrollo social y cultural, sostiene, es la destrucción de la capacidad de los jóvenes para prestar atención crítica al mundo en el que viven. Este fenómeno es el

resultado calculado de las industrias técnicas y su necesidad de capturar la atención de los jóvenes. El problema fundamental, y el límite paralizante de este aparato de control de la atención, es que, paradójicamente, destruye la atención en sí misma, junto con la capacidad de concentración. Por esto es que, plantea Stiegler, debemos librar una batalla por la inteligencia que vaya en contra de los sistemas psicotécnicos que funcionan como “aparatos de control de la atención” y que, al mismo tiempo, la destruyen.¹¹ ¿Qué declinaciones tiene esta disputa (¿captura?) de la atención en el espacio escolar y cuál es el rol específico de los dispositivos tecnológicos en este entramado?

Enseñar todo a todos, proponía Comenio en el siglo XVII, marcando el inicio de la pedagogía moderna. Enseñar todo a todos, agreguemos, en el mismo tiempo y en el mismo lugar. El ideal pansófico suponía una compleja operación dispuesta a gran escala a través de la cual pudiera concretarse tal ambicioso objetivo, lo que implicaba la simultaneidad de tiempos, contenidos y métodos. Y para ello, la atención de todos los oyentes debía estar garantizada (recordar apartados arriba los ocho medios que le propone Comenio al maestro (preceptor) si pretende excitar y sostener la atención de sus alumnos. Esta atención no es otra que aquella que tiene al maestro/profesor como eje estructurante de la clase. Es él quien irradia el saber y será a él a quien las miradas, interrogantes y comentarios se dirijan. Un tipo de atención *radial* cuyo núcleo organiza de forma centralizada y vertical las interacciones en el aula.

Ahora bien, acorde con los que venimos planteando, si ese fue el tipo de organización que estructuró la clase escolar durante los siglos XIX y XX, se advierte que, desde hace algunas décadas, este modo de organización se está transformando. Específicamente, se evidencia el pasaje del mencionado tipo de atención radial a una atención en red. Es decir, una forma de atención que se estructura en función de *nodos* cuyas interacciones no responden necesariamente a un núcleo/autoridad central (el maestro y sus atribuciones, una geografía

11

Los economistas Davenport y Beck (2002) sostienen que el hecho de que una facultad cognitiva pase a formar parte del discurso económico supone que se ha convertido en un recurso escaso. Los mayores problemas se concentran en los dos elementos de la ecuación de la atención: captar y mantener la atención de los empleados, consumidores y accionistas, abrumados por la cantidad de información que se les viene encima; y dividir su propia atención frente a una gran variedad de alternativas. ¿El dilema? Aprender a gestionar este recurso esencial y limitado o fracasar.

centrada en el escritorio y en el pizarrón, ciertos contenidos establecidos, etc.). Nos hallamos, entonces, frente a flujos de atención que rompen la posibilidad de un eje que estructure el conjunto de las interacciones que tienen lugar en la clase. Flujos discontinuo de interacciones breves y veloces entre estudiantes, entre estudiantes y el docente o entre estudiante y dispositivos tecnológicos (reproductores de MP3, celulares o una netbooks).

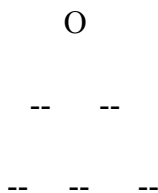
La atención en red, además, es naturalmente compatible con la acción a distancia: de ahí que los alumnos-público parezcan tener mucha menos disposición a la disciplina y afecto hacia la autoridad que resistencia a la captura y a la gestión de su atención por parte de dispositivos de acción a distancia. Esta situación, como señalábamos líneas atrás, se presenta en el aula escolar bajo la forma de una *disputa por la atención*: veamos ahora en nuestros registros de campo cómo se presenta esta dinámica al interior de la clase.

Hay 18 estudiantes presentes.

Volvemos del recreo. Los chicos van entrando, de a poco. Mientras espera que se acomoden, D escribe en el pizarrón “Una caloría es la cantidad de energía que necesita 1 gramo de agua para calentarse 1° C”. Varios estudiantes entran después de hora, con sus celulares sonando muy fuerte al ritmo del reageatton. D –“Se sientan de una vez, chicos. Sentate, por favor” le pide a 16. 14 tiene el celular de 16. D comienza a explicar. 16 mira para atrás, 14 para el costado. 11, 12 y 13 conversan, hacen comentarios sobre la música que escuchan. 6, 7, 8, 9 y 19 miran hacia el frente con la cabeza recostada sobre el escritorio. 11 le pide a D permiso para ir a comprar un sándwich. Sale. 19 está parada al lado de 6. D le pide que vuelva a su lugar. D intenta continuar con la clase. 14 y 16 se paran. Comienzan a contar y repartir unas tarjetas que dicen “Infierno Facebook”. (Parecen ser de un boliche). D comienza a escribir preguntas en el pizarrón. 1 escribe prolijamente en una hoja “¿Qué es un metabolismo celular?” y comienza a resumir un texto de biología.

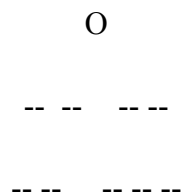
Registro de observación de clase de físico-química. 3° 1°. T.M. 14 de julio de 2011. Escuela 1

Si analizamos la secuencia de interacciones que tienen lugar en esta clase, advertimos que el tipo de atención disponible no está centrado en un punto (el docente, el frente, el pizarrón, la explicación) cuyo eje estructura el resto de las interacciones. Lo que gráficamente podría representarse de la siguiente manera:



Este tipo de organización supone una forma de atención en la que prima la bidireccionalidad (del docente a los alumnos y de estos hacia aquel) y la focalización en un mismo punto. El eje que articula la dinámica de la clase es el maestro: será el quien lleve adelante la clase, principalmente a través de la exposición, y quien reciba de sus alumnos preguntas o respuestas. Estos, por su parte, podrán intervenir en la medida en que tal intervención se encuentre en el marco de lo pautado por aquel.

Pero, ¿qué sucede cuando lo que prima es un nomadismo que permanece en el aula a fuerza de circular “libremente” por ella en una actitud que Simmel no dudaría en calificar como *blasé*? Lo que observamos en esta secuencia es un flujo de atención que rompe la posibilidad de un eje que structure al conjunto de la clase, una atención *dispersa*. Lo que gráficamente podríamos simbolizar de la siguiente forma:



El docente continúa con su clase. Los estudiantes, sin embargo, circulan por el espacio/tiempo del aula. Algunos salen y vuelven a entrar. Conversan con sus compañeros, miran hacia atrás, hacia el costado. Descansan sobre sus bancos. Miran sus celulares, se los prestan o intercambian. Escuchan música. Comparten en Facebook algo que pasó en la clase o en ella socializan algo que se publicó en Facebook. La bidireccionalidad estalla y el centro pierde su centralidad: las direcciones son múltiples, los focos de atención diversos. Son pocos o esporádicos los momentos de atención dirigida colectivamente hacia un mismo punto. Se reorganiza, sin duda, el modo de habitar la escuela.

Permanencias nómades, circulación constante, atención distraída. Lo que hasta hace un tiempo quedaba relegado al mundo extra-escolar (o al momento de ocio o distracción dentro de la escuela: el recreo) hoy se despliega en el salón de clases. Y no bajo el modo de la *excepción*. Más bien la presencia de dispositivos tecnológicos que atraen la atención y multiplican sus focos aparece como *condición* misma de que la clase se desarrolle. El

espacio/tiempo de distracción es cualquier espacio/tiempo; los momentos de atención al discurso docente son irregulares, cortos, dispersos.¹²

Una *atención por espasmos*, nos decía una docente de literatura, dado que se produce de forma alternativa, no lineal ni secuencial: espasmódica. Como si, asumido el quiebre respecto de una época pasada –de aquella en la que imperaba la disciplina, un sistema más o menos cerrado con roles y autoridades definidas y legitimadas, un conjunto de saberes asumidos como “incuestionables”– la situación se armase en función de los cortos momentos de atención disponible. A esto llamamos *disputa por la atención*. Una atención que no es homogénea, que circula de un lado a otro, casi nunca en simultáneo.

Recepción en la dispersión es la forma que encuentra Benjamin de nombrar el tipo de recepción “que se hace notar con insistencia cada vez mayor en todos los ámbitos del arte y que es síntoma de cambios profundos en la aperccepción –tiene en el cine su verdadero instrumento de entrenamiento” (Ver cita! La obra de arte en la época de su reproductividad técnica). Esta se encuentra condicionada, principalmente, por la dinámica de la tecnología moderna, por la tecnologización de las cosas – el acelerado ritmo de vida, la velocidad de las transiciones de los medios modernos, la presión de las mercancías y su obsolescencia programada, etc (Eiland, H. 2010). Pero Benjamin, plantea Eiland, procura pensar a la dispersión –en el contexto moderno- más allá de la simple oposición entre dispersión y concentración. Esto es, apreciar los “valores de la dispersión” que asocia con una convergencia de valor educativo y valor de consumo en un nuevo tipo de aprendizaje (Ídem: 60).

Bibliografía

Berardi, F. (2007) *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

Comenio, A. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Crary, J. (2008). *Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y cultura moderna*. Madrid: Akal.

Deleuze, G. (1990) “¿Qué es un dispositivo?” En, autores varios, *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa

(1999) “Post-scriptum sobre las sociedades de control” en El lenguaje libertario. *Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*, Buenos Aires: Altamira.

Dussel, I. (2010). *La educación en la era digital: atención y distracción en las aulas conectadas*. Recuperado de

<http://www.revistatodavia.com.ar/todavia24/24.educacionnota.html>

Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

(2006) *Seguridad, Territorio y Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

(2007) *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lazaratto, M. (2006) *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

Lewkowicz, I. y Grupo 12 (2003). *Del fragmento a la situación*. Buenos Aires: Altamira

Ong, W. (1987) *De la oralidad a la escritura*, Buenos Aires: FCE.

Sarlo, B. (2000). *Siete ensayos sobre Benjamin*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Simmel, G. (2005). *La metrópolis y la vida mental*. Recuperado de http://www.bifurcaciones.cl/004/bifurcaciones_004_reserva.pdf.

Stiegler, B. (2010). *Taking care of youth and generations*. California: Standford University Press

Tarde, G. (2002) *Fragmento de historia futura*. Barcelona: Abraxas.

Tarde, G. (2011) *Creencias, deseos, sociedades*. Buenos Aires: Cactus.