

La educación en debate #83

Suplemento

agosto
2020UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

La atención escolar en un mundo de pantallas

por Inés Dussel*

La experiencia de escolarizarse en casa, impulsada por el aislamiento social obligatorio que motivó la pandemia, puso en evidencia algunas cuestiones del funcionamiento de las clases que seguramente sigan generando reflexiones en los años que vienen. Entre esas cuestiones aparece de modo claro el asunto de la atención como parte de lo que requiere el trabajo escolar. Como ejemplo, puede verse lo que comentó un colega griego en un correo a un grupo de amigos, en el que relataba, no sin cierto estupor, que su hija adolescente se conectaba a las 8:30 a su clase virtual, pero recién se despertaba a las 9:20 y se levantaba de la cama a las 11. Varios profesores de distintos países coincidieron en la observación de las conductas de sus propios hijos. Según este colega, este horario habla de la “organización del tiempo escolar en tiempos de pandemia”, que muestra las severas dificultades de muchos estudiantes para entusiasmarse con el trabajo escolar en la medida en que el aula se vuelve un asunto doméstico y no es posible establecer límites claros entre las actividades y los espacios. El profesor griego no hizo mención a que seguramente su hija estaba en las redes sociales desde temprano, pero podría apostarse que esa actividad era lo único que podía competir con la tentación de seguir durmiendo.

Concentración flotante

Las dificultades de los alumnos para concentrarse en un contexto con múltiples distractores ponen el dedo en la llaga sobre un problema que excede al contexto de la pandemia y que viene siendo objeto de debate en los últimos años, conforme se expanden los dispositivos digitales y crece la atracción de las pantallas. En las aulas presenciales, se multiplican las escenas en que los celulares

interrumpen las clases, y los maestros batallan para capturar la atención de sus alumnos con estrategias que, en algunos casos, probablemente tengan el efecto contrario al deseado, provocando más distracción que atención al trabajo escolar. Junto a estas escenas, surgen varios discursos para explicar las nuevas situaciones. Se dice que los chicos hoy no son capaces de modos de atención profunda, del tipo que requiere una novela o una lectura especializada, y que la suya es una atención flotante que ha sido moldeada por tecnologías que provocan interacciones fragmentarias y episódicas. También se dice que esta nueva forma de atención genera su propia patología, el Síndrome de Déficit de Atención, un diagnóstico que quizás tranquilice a algunos adultos pero que culpabiliza a los chicos de transformaciones que tienen una dimensión epocal y no generacional.

Estos discursos se apoyan en dos supuestos que conviene analizar con más detalle: la actualidad de este problema y la determinación tecnológica de la atención. En primer lugar, hay que reconocer que la cuestión de la atención es un viejo tema pedagógico. Vale la pena traer la reflexión de los filósofos belgas Jan Masschelein y Maarten Simons sobre la escuela, quienes la consideran una forma de generar una atención hacia el mundo, de producir un *inter-esse*, un hacer entre varios que se interese en (atienda a) ciertos asuntos del mundo. Sin duda, cómo construir esa atención o interés común es un asunto complejo, que ha ocupado a varias generaciones de especialistas en educación. Un ejemplo bien conocido es el trabajo del pedagogo suizo Johann Pestalozzi (1746-1827), quien se preocupó por lograr que los estudiantes suspendieran su atención a otros asuntos y se enfocaran en los temas escolares, para lo que recomen-

ba una didáctica del mostrar algo (un objeto, una figura) y hacer hablar a los alumnos sobre lo que veían, construyendo equivalencias entre la percepción y el lenguaje verbal. Pocas décadas después, el prusiano Johann Friedrich Herbart (1776-1841) elaboró una pedagogía sistemática cuyos cuatro pasos (claridad en mostrar el objeto, asociación o comparación, sistematización y método o aplicación) pueden ser considerados como formas progresivas de hacer que los alumnos atiendan a un objeto de conocimiento y lo analicen o estudien de manera crecientemente abstracta para volver a pensarlo en la práctica o en el mundo. Para Pestalozzi y para Herbart, la atención no es innata, sino que es una facultad (así la llamaban, siguiendo la psicología en boga) que puede educarse. Muchas de las pedagogías de los siglos XIX y XX heredaron estos supuestos y pensaron la atención como una producción que para ser lograda requería de un método particular.

En segundo lugar, la hipótesis de la atención flotante por la multiplicación de pantallas se asienta en el supuesto de que las condiciones tecnológicas transforman los modos de atención. Esto implica ir un paso más allá de las viejas tradiciones pedagógicas, que tendieron a pensar el acto educativo como un encuentro entre mentes humanas, pero dejaron de lado la importancia de los cuerpos, los artefactos y los espacios específicos. En ese sentido, la hipótesis de la atención flotante pone de relieve la importancia de la materialidad de lo escolar: cualquier encuentro pedagógico usa al menos la voz, los soportes de escritura y los espacios como el aula o el laboratorio para promover ciertas formas específicas de trabajo con el conocimiento. Sin embargo, la pedagogía por mucho tiempo se pensó como des-materializa-

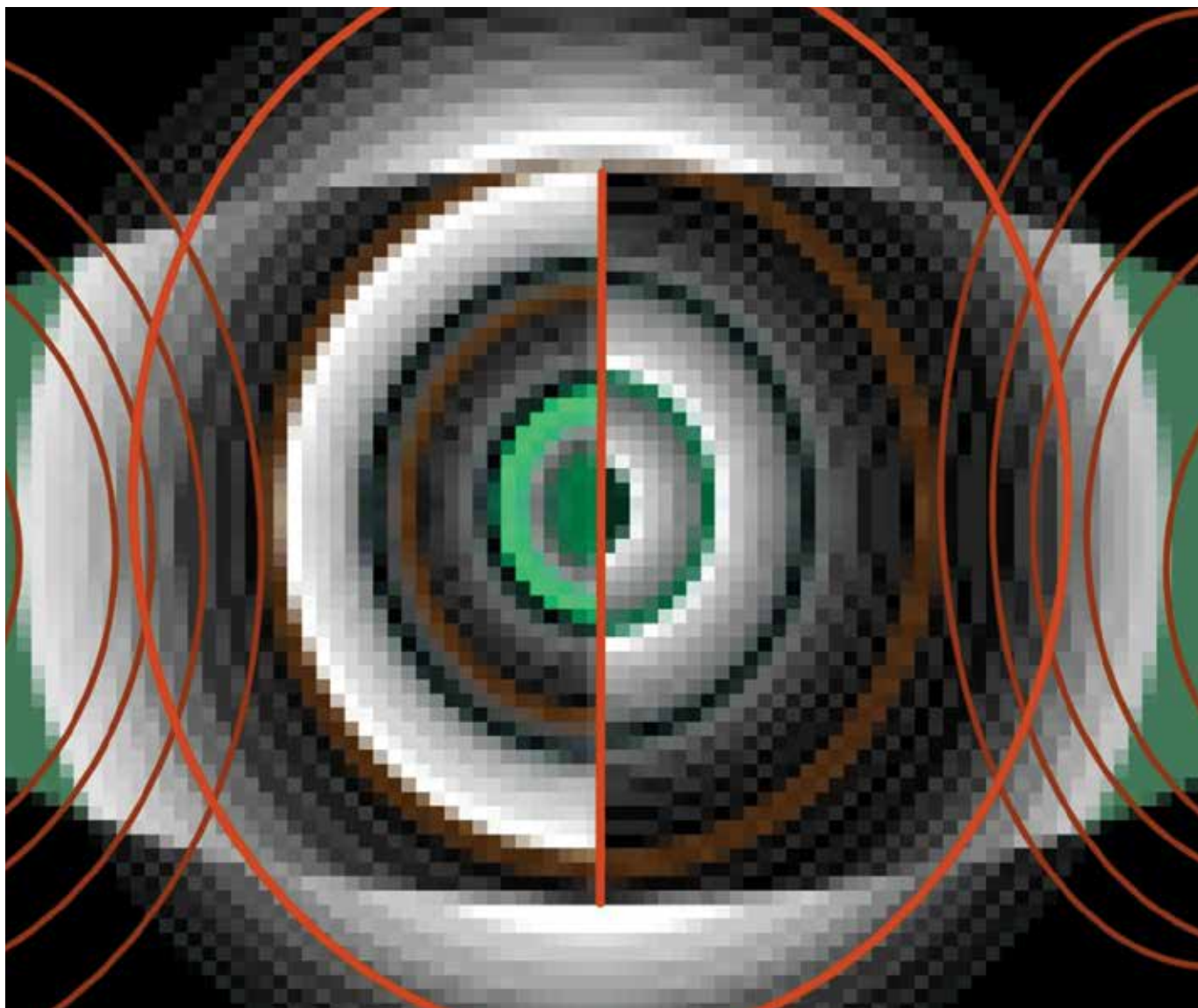
da y des-corporizada. No sorprende entonces que se haya usado el nombre de “tecnologías educativas” para hablar exclusivamente de los dispositivos electrónicos, invisibilizando la dimensión sociotécnica de toda acción pedagógica y restringiéndola a la aparición de los artefactos digitales.

Percepción, tecnología y distracción

Reconocer la importancia de los entornos sociotécnicos demanda estudiarlos más de cerca, tanto en sus características o configuraciones como en sus efectos, y también discutir el determinismo tecnológico de que los artefactos condicionan por completo las interacciones pedagógicas. En relación con la atención, considerarla bajo esta perspectiva invita a mirar las condiciones cambiantes en que se activa la atención. En su libro *Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y cultura moderna*, Jonathan Crary estudia las tecnologías y discursos que permitieron educar la percepción para que hubiera un esfuerzo y una disposición concertadas para atender a ciertas cosas y no a otras, dejar atrás las distracciones periféricas y concentrar la observación en un foco, como lo querían Pestalozzi y Herbart. Es interesante analizar que esta educación de la atención fue a contramano de las primeras instituciones disciplinarias, incluyendo las educativas, a principios del siglo XIX, que se diseñaron para convertir a los sujetos –a los alumnos y a los docentes– en el objeto de la atención y la vigilancia del panóptico.

Al contrario, hacia finales del siglo XIX, la escuela y también el cine y la publicidad propusieron algo diferente: son los sujetos quienes deben regular su atención, hacer un uso provechoso y eficiente en diversas situaciones sociales; es éste el momento de mayor auge de la corriente neoherbartiana en las escuelas normales, que resultó central para formar maestros que se ocuparan de educar la atención de sus alumnos. Crary no piensa que los artefactos determinan las formas de percepción, sino que estas son el resultado de complejos ensamblajes de regímenes epistémicos y políticos con formas tecnológicas (por ejemplo el cine) que favorecen ciertas disposiciones e interacciones.

La educación de la atención no excluyó a la distracción o la desatención: dice Crary que la atención siempre es un flujo inestable, que requiere ser regulado y reforzado. Tecnologías como el →



Horacio Luis Carrena, "Redes del espacio tiempo 1" (Gentileza www.sitiodearte.com)

→ pizarrón, el museo escolar o el laboratorio de ciencias buscaron configurar la atención de los alumnos, calibrando la vista con el lenguaje, educando a los sujetos pedagógicos en una relación con el mundo que se basaba en la observación y la codificación de lo observado.

Las relaciones entre atención y distracción fueron objeto de nuevas regulaciones. Hacia fines del siglo XIX se fue colonizando el tiempo "libre" o de recreo, repensando la organización de los patios para hacer lugar al juego y al deporte como actividades educativas y también la de los calendarios escolares, cuidadosamente planeados para establecer el ritmo de la actividad en el aula y las pausas diarias, semanales y anuales. Jonathan Crary subraya la dimensión material de este proceso: las condiciones del cine y de las escuelas, aun con sus diferencias, buscaron individualizar, separar e inmovilizar a los sujetos en asientos o en espacios que permitieran focalizar su atención en un punto. En su búsqueda de ordenar la atención, la escuela utilizó la sedentarización de los cuerpos para que fueran simultáneamente controlables y útiles, aun cuando proyectase la ilusión de ofrecer opciones de interacción.

Las opciones, que Crary asocia a distintas formas de interactividad, permiten conectar esta historia de la atención con el entorno sociotécnico de la cultura digital contemporánea. Las tecnologías digitales interactivas son, como antes el cine y la escuela, medios donde se juega la captura de la atención, o mejor dicho, la producción de una cierta atención, que tiene puntos de contacto con las formas anteriores pero que también introduce algunas novedades importantes como las experiencias inmersivas y kinésicas de los videojuegos y la reali-

dad aumentada. La pedagogía de las tecnologías inmersivas busca movilizar los cuerpos pero en función de capturarlos en las pantallas por más tiempo. En este contexto sociotécnico algunos psicoanalistas señalan que las pantallas digitales ya no hacen pantalla, no permiten al sujeto proyectarse, sino que buscan sumergirlos en una realidad que quiebra la distinción entre el afuera y el adentro, como lo plantean ahora los anteojos o las exposiciones de realidad virtual.

Uno de los cambios centrales en este nuevo entorno sociotécnico, de tantos estímulos y tantos artefactos, es la mercantilización de la atención. Arrollada por océanos de información, la atención se vuelve un recurso escaso, y es rentabilizada y anexada a la circulación general de las mercancías. Los economistas, filósofos y estudiosos de los medios están intentando comprender esta transición del tiempo como trabajo al tiempo como atención, que quiere calcular y monetizar la atención, ya sea a través de los datos que se generan en las plataformas o a través de la "estima" o apoyo que se obtiene –por ejemplo la popularidad en los medios sociales–. Esta economía de la atención genera una pelea aguda por "el tiempo disponible de cerebros", como lo llama el francés Bernard Stiegler, para venderlos al mejor postor.

Efímero, popular e inmediato

Esta nueva economía de la atención está impulsada sobre todo por las plataformas digitales que han logrado monetizar los datos y corren con enormes ventajas en la lucha por captar la atención porque proponen interacciones efímeras pero muy eficaces a la hora de proveer gratificaciones inmediatas. ¿Qué sucede con la escuela en este contexto? A diferencia de

estos medios, es un ámbito que propone, al menos en teoría, un tiempo más pausado y un tipo de trabajo con el saber más riguroso y con autoridades que no sean la popularidad y la inmediatez; de ahí que encuentre problemas para recrearse en estas nuevas condiciones, porque su forma no puede amoldarse al consumo individual efímero sin perder algunos de sus rasgos centrales. Muchos maestros tienen que resolver, con los recursos que tienen a mano, el desafío de satisfacer al mismo tiempo las demandas de la individualización de la enseñanza, proveyendo una experiencia "hecha a medida" y "justo-a-tiempo" (como la llaman quienes celebran las nuevas tecnologías), y los requerimientos de la clase pensada como una construcción colectiva de una cultura común, donde lo individual tiene que resignarse en un "para todos" simultáneo que obliga a coordinar tiempos y actividades en conjunto. Es un desafío muy difícil, sobre todo si se lo enfrenta de manera aislada y con pocos recursos.

Surgen entonces varias preguntas: ¿qué posibilidades tiene la escuela de producir una educación de la atención que tenga otros rasgos, ritmos y contenidos distintos de los de la tecnocultura dominante? ¿Qué condiciones materiales y estratégicas tiene para lograr algunos ensamblajes más perdurables para poder atender al mundo de otro modo, con otras perspectivas y otras temporalidades? ¿Qué chances tiene el trabajo con la atención profunda que propone la escuela, en un marco donde la hiperatención, más fragmentaria y dispersa, más inmediata e inmersiva, domina las industrias culturales? Para la pedagogía escolar, empieza a ser necesario producir algunas acciones explícitas de des-conectarse de la lógica de las redes

que interpenetran todas las relaciones sociales. Desde esta perspectiva política sobre los problemas que genera hoy la nueva economía atencional, la pedagogía tendría que producir otro tipo de conexiones, incluso con los mismos dispositivos, pero introduciendo otras lógicas diferentes a las de la popularidad o el flujo incansable de estímulos cada vez más fuertes para capturar la atención.

Una pista para producir ese otro tipo de atención que requiere el trabajo escolar puede ser el trabajo con las pantallas, que pueden verse como superficies chatas, pero también como espacios que reúnen una densidad de planos. Pueden mencionarse las reflexiones de la historiadora del arte Anne Friedberg, quien en su libro *The Virtual Window* estudió la historia de la ventana y la pantalla como parte de largas trayectorias históricas sobre la perspectiva y la profundidad, cuestiones que están en juego hoy en las pedagogías de la atención. Para ella, la pantalla de la computadora se parece más a las capas superpuestas y frontales del cubismo que a la profundidad de la perspectiva renacentista; se valora más lo múltiple y simultáneo que lo singular y secuencial. En su opinión, la pantalla se desprende de la ventana como apertura a un mundo con una densa cadena de planos y una línea de fuga hacia el horizonte, y empieza a ser más un espacio de encierro, de sedentarización, de descomplejización del mundo. No es casual que uno de los sitios web más populares de apoyo escolar en Brasil se llame "descomplica": la promesa de las nuevas tecnologías es simplificar el mundo, economizarlo, volverlo doméstico al punto de que deje de ser mundo y se vuelva una proyección, algo que quedó de manifiesto en muchas experiencias escolares durante el aislamiento social obligatorio. Este movimiento desarticula algo que fue central para el pensamiento crítico: la posibilidad de perspectiva. También dificulta la idea de concentrarse en algún punto que concentre cantidad de información y que requiera un tiempo más prolongado de atención.

¿Pueden convertirse las pantallas en ventanas al mundo? ¿Pueden pensarse como tecnologías que enseñen a atender ciertos asuntos del mundo y no a pasarlos rápido y descartarlos para mirar el próximo estímulo, más fuerte y más atractivo? Es muy probable que sí, a condición de que se tome nota de las condiciones sociotécnicas en que vivimos y de los desafíos que presentan. No es justo ni productivo poner todo esto sobre las espaldas de los docentes de manera aislada; son necesarias pedagogías y políticas públicas que partan de este problema y propongan recursos y dispositivos pedagógicos para hacerle frente. Lo cierto es que hay que dejar claro que no basta con capturar la atención de los alumnos por un rato; la cuestión sería que en ese rato aprendan a prestarle atención al mundo, a mirarlo de otra manera, a entender la complejidad de los asuntos humanos y del planeta. Para eso es necesario interrumpir el flujo atencional de las plataformas digitales, y buscar las formas de convocar a esos chicos o adolescentes que asisten a la escuela mientras duermen a que se despierten, para volver a mirar el mundo con algún interés común. ■

*Investigadora de CINVESTAV-MX.

DIEGO GOLOMBEK, DIRECTOR DEL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

La adaptación del “elefante educativo”

por Diego Herrera*

“Que el celular entre al aula para buscar cosas en Google no tiene ningún sentido, porque eso lo hacemos en cualquier parte. Pero que entre al aula en cuanto poderosa computadora y poderoso ojo, oído y olfato del mundo puede cambiar muchas cosas”, asegura Diego Golombek, director ejecutivo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y doctor en Ciencias Biológicas.

¿Cómo modificó la pandemia el uso de las nuevas tecnologías para fines educativos?

La pandemia le ha exigido un cambio rotundo al mundo de la educación para el cual, obviamente, no estaba preparado. La sorpresa es que este elefante educativo con tanta inercia, y al cual le cuesta tanto moverse, se adaptó. Podría no haber pasado o no haber pasado tan rápido. Claro que se movió en un universo que no es equitativo. No todos y todas tienen las mismas oportunidades de conectarse y de utilizar estas herramientas.

¿Qué estrategias empleó el Estado para mitigar esas inequidades?

Donde no se llegó con estas nuevas tecnologías, se apeló a otros recursos: la televisión, la radio y el material impreso. No alcanza y está clarísimo. Nada reemplaza las clases presenciales. Pero me parece que podemos ver un poquito del vaso lleno, en cuanto a que se hizo mucho y empezamos a saber hacia dónde ir.

¿Se hizo evidente la necesidad del modelo 1 a 1 (una computadora por estudiante) y el problema de la falta de acceso universal a Internet?

Tenemos que formar ciudadanos con cierta educación digital, porque si no se quedan afuera del mundo. No hay forma de que eso no sea a través de modelos 1 a 1, que comenzaron de manera muy fructífera y se vieron interrumpidos durante los años recientes. La pandemia hace que esto sea más evidente. Si, entre otras cosas, quiere pensarse la educación como una herramienta para el trabajo, no puede hacerse por fuera de un mundo digital. Eso requiere conectividad y tecnología.

¿Es posible avanzar en un acuerdo con las empresas que ofrecen el servicio de Internet para que haya libre acceso a ciertas páginas web y plataformas educativas?

Se ha avanzado en esta situación coyuntural. Todos los sitios “.edu.ar” al menos a través de las compañías telefónicas, pueden usarse sin consumo de datos. Es una respuesta un poco solidaria y un poco marketinera de las empresas ante una situación muy apremiante. El asunto es cuánto de eso va a poder mantenerse en el futuro. Por ahora solo podemos especular, pero el Estado va a tener que estar muy presente para que, si no se logra la gratuidad, al menos se logre un acuerdo muy preferencial

cuando el uso de herramientas de Internet tenga fines educativos.

¿Las prácticas pedagógicas que surgieron durante la pandemia pueden llevarse a las aulas?

Al comienzo va a ser obligatorio recurrir a esas nuevas prácticas, porque el regreso a las aulas no va a ser completo. Va a ser escalonado y va a requerir indefectiblemente una cierta educación dual (parte en el aula y parte a distancia). La gran pregunta es qué va a pasar de allí en adelante. Hay, y seguirá habiendo, muchos prejuicios con respecto a la tecnología. Tenemos que aprender su uso, sus límites y sus riesgos. El asunto es que no se aproveche de una manera aun más desigual, y evitar que aquellas escuelas, docentes o alumnos que tienen mayores posibilidades de acceder a este tipo de tecnología tengan ventajas sobre el resto. Se requiere mucha mano del Estado y mucha capacitación de docentes y estudiantes.

El celular que muchas veces era señalado como un elemento que perturbaba la atención en el aula pasó a ser, en muchos casos, la única forma de garantizar cierta continuidad pedagógica. ¿Qué usos pedagógicos puede hacerse del teléfono celular?

Va a seguir siendo disruptivo. Los pibes y pibas van a seguir dando vueltas a la hora de usarlo y van a poder tener abiertas muchas otras pantallas mientras uno piensa cómo hacer para que se enfoquen en una sola de ellas. Sin embargo, no tenemos que pensar en el celular exclusivamente como un transmisor pasivo de datos. En este momento, un celular inteligente es una computadora muy poderosa. Existe la posibilidad de agregarle sensores y, al menos en la enseñanza de las ciencias y de la tecnología, esto es revolucionario. Cambiar la mirada sobre las posibilidades reales que ofrece el celular también implica capacitación.

¿Cómo evalúa estos meses de educación a distancia?

Quedó demostrado que el docente es central en el mundo educativo, tanto por la producción y la transmisión de conocimiento como por la trasposición didáctica que debe hacer. En este momento, el y la docente están siendo centrales también como recopiladores y adaptadores de herramientas para sus alumnos. El docente puede producir material (y bienvenido sea), pero también juega un rol fundamental en la selección y adaptación, y en colocar ese material en una secuencia didáctica razonable. Eso puede hacerlo sólo el docente. La diferencia es que ahora hubo que apuntar las antenas hacia otro tipo de materiales y producciones. Tenemos que darles las herramientas, el espacio y el tiempo a los docentes para que esto siga ocurriendo. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación e integrante del equipo editorial de UNIFE.

FEDERICO LORENZ, INVESTIGADOR Y DOCENTE

No son lo mismo conexión y compañía

Federico Lorenz es investigador del Conicet, profesor de Historia y docente de nivel secundario en el Colegio Nacional Buenos Aires. En su último libro, *Elogio de la docencia*, revaloriza el contacto humano y presencial en el aula: “Existen discursos que emparejan el rol del docente al de cualquier tutorial”. De acuerdo con Lorenz, la docencia debe priorizar el vínculo humano, que se expresa en un involucramiento personal, tanto afectivo como físico y emocional.

La pandemia de COVID-19 obligó al docente a reconfigurar los vínculos con sus estudiantes, aunque asegura que continúa priorizando el contacto humano y afectivo. “El desafío –dice– pasa por mantener el compromiso personal que se construye en un aula mediante intercambios que no son presenciales. La clave es que los chicos se sientan acompañados y no simplemente conectados. No es lo mismo.” Y agrega: “Hay un montón de cosas vinculadas con el estar en el aula que no las tenemos. A medida que vamos conociendo a nuestros estudiantes surgen un montón de guiños. Sabemos quién está más o menos atento, quién es de tal o cual cuadro de fútbol, a quién le gusta qué. En este contexto es necesario reemplazar esos guiños presenciales por una vía que no lo permite tan fácilmente.”

No obstante, Lorenz no idealiza la situación en el aula y sabe que algunas cuestiones propias de la presencialidad también se reproducen en las comunicaciones a distancia: “Tal como sucede en cualquier clase, no todos prestan la misma atención a la vez y durante la misma cantidad de tiempo. Eso no cambia. Ni siquiera con un vínculo virtual sincrónico por videollamada. Eso no garantiza nada, porque los pibes mutean (como dicen) o salen de cámara y no sabemos qué están haciendo mientras hablamos. A lo mejor estoy simplificando mucho, pero ese aspecto no difiere con el aula”.

El docente considera que la función irrenunciable de la escuela es socializar: “La gran pregunta es cómo socializo virtualmente. Eso para mí es lo nodal y lo más difícil”. Algunas de esas dificultades están vinculadas con las desigualdades económicas y de acceso a ciertos bienes culturales. Explica Lorenz: “Podemos encontrar el mejor de los videos para tratar un tema determinado y, a continuación, también podemos toparnos con el mensaje de un pibe que dice que no puede ver el video porque le come todos los datos móviles del teléfono”. Así, la educación apoyada en dispositivos tecnológicos y en la conexión a Internet exacerba las enormes diferencias que ya existen en el acceso a la educación. Para Lorenz, sería un gran paso que

se ofreciera Internet de manera gratuita a docentes y estudiantes, pero aún restaría resolver el problema de acceso a los dispositivos tecnológicos.

“El peligro que corremos (y elijo usar la palabra peligro) es que el vínculo pedagógico se deteriore a través de lo virtual. Es muy difícil generar una sensación de compañía. El aislamiento también se reproduce virtualmente aunque estemos conectados. Eso es lo más grave”, sostiene el investigador. Lorenz encuentra algo de paradójico en el hecho de que, para garantizar cierta continuidad pedagógica, se recurra a los teléfonos celulares que muchas veces eran factores de dispersión en el aula. “Podría decir ‘menos mal que los chicos tienen celular’ –afirma–. Pero tengo que agregar que eso no resuelve las demandas que los estudiantes le hacían a la escuela. Tengo miedo de que la urgencia por apoyarnos en lo tecnológico no nos deje resolver ese desamparo que es previo a la pandemia.”

Lejos de pensar que las nuevas tecnologías llegarán para rescatar a la escuela secundaria, Lorenz las considera apenas un medio y anhela que lo sigan siendo cuando acabe la pandemia. “En el mejor de los casos –reflexiona–, los docentes habremos incorporado un instrumento más de enseñanza que de ninguna manera reemplaza la cuestión presencial, el vínculo, los contactos, la gestualidad, el hecho de estar en un ámbito creado para socializar. Eso es la escuela. Para mí educar es diálogo; es algo que se construye colectivamente y en conjunto. Conjunto equivale a aula, a clase”. Al mismo tiempo, reconoce que la pandemia pudo haber obligado a muchas y muchos docentes “a ser más sistemáticos con el uso de algunos recursos que antes eran dejados de lado”.

“Para ser justo –observa Lorenz– también el hecho de que los chicos cumplan un horario en la escuela no garantiza nada por sí solo. Sin embargo, estar con otras personas, que haya cambio de hora y de profesores y que se permanezca en lugares específicos introduce las dos dimensiones básicas para pensar social e históricamente: tiempo y espacio. Eso ahora está roto.” El día que se termine el aislamiento, piensa el docente, habrá que buscar la manera de incorporar a la educación la experiencia traumática de la pandemia: “Es muy dilemático lo que estamos viviendo y el día a día no nos deja pensar demasiado. El Presidente dijo que tenía que venir una pandemia para que viéramos que existían tres millones de argentinos que no estaban registrados y, por lo tanto, sus necesidades no eran atendidas. ¿Qué escuela construimos para que eso no suceda más?” ■

LUZ PEARSON,
FORMADORA DOCENTE

“Surgió la emergencia y sacudió lo vetusto”

“Cuando se tiene a todas y todos los estudiantes mirando al frente se cree que están prestando atención, pero en realidad es una falacia”, sostiene Luz Pearson, pedagoga y especialista en incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la educación. Pearson se dedica a la formación docente en el Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Además, codirige proyectos de investigación sobre didáctica proyectual en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

Es bastante habitual escuchar que las nuevas tecnologías suelen dispersar a quienes estudian. El teléfono celular en el aula quizá sea el más señalado como elemento distractor de la atención. Pearson, sin embargo, advierte que se empeñó durante años en incorporar TIC a las aulas con el fin de “captar la atención de los chicos y las chicas”. Y agrega: “Había algo en el aula que no funcionaba y, cuando sumábamos recursos tecnológicos, lográbamos muchísima más atención e interés”.

Durante la pandemia de COVID-19, las TIC son, muchas veces, la única manera de mantener el contacto con el estudiantado de los distintos niveles educativos. No obstante, para Pearson esto no significa necesariamente que se realice un uso más inteligente de las nuevas tecnologías: “Sin el contexto de la escuela, sólo con el contexto tecnológico, pasa de todo con la atención. En principio, la escuela y las instituciones ingresan a la casa del estudiante. Ya no existen las paredes del aula que favo-

recen cierto recorte de la vida. Entonces, se cruza el perro, el gato; llaman al docente los hijos, hay ruidos”.

Pearson se detiene a explicar lo que suele suceder cuando se realizan clases por videollamada: “Quienes están estudiando se mutean para que se escuche bien la voz de la persona que habla. No pueden hablar dos personas a la vez y se hace más difícil el diálogo. A veces se saca la imagen para que no se vea que la cama está sin hacer. Se hace muy difícil para quien está hablando sostener una clase cuando no hay ningún tipo de feedback. Son nuevas formas de la atención que deberíamos considerar para construir estrategias que favorezcan algún tipo de encuentro”.

La pedagoga observa que “las y los docentes que antes de la pandemia no utilizaban tecnología, ahora se ven forzados a hacerlo. Quienes tenían esa resistencia están muy incómodos, molestos y enojados con la situación. Lo peor de todo es que no saben cómo hacerlo”. Y desarrolla: “Creo que en este momento tan particular nadie sabe cómo hacerlo, pero quien tiene el background de haber trabajado con tecnología está más cerca de poder resolver los problemas”. El riesgo de recurrir a las TIC sin experiencia previa, según Pearson, es que se termine recurriendo a las prácticas más automatizadas: “En educación, hacer sin pensar demasiado implica, en muchos casos, reproducir los formatos más estancos de la tradición institucional: una clase monológica y unidireccional”.

Pese a estos reparos, Pearson es optimista: “De las dificultades pueden construirse cosas. Quienes se resistían a trabajar con TIC han tenido que aprender. A todas y todos nos pasó que nos las rebuscamos de algún modo y ampliamos la capacidad de resolver. Esta emergencia ha sacudido todo lo vetusto que por comodidad seguía siendo como era. Me parece que se ha tenido que volver a pensar cómo se hacen las cosas. Eso, sin dudas, tiene que ser bueno y va a tener un poder transformador”.

D.H.

EMMANUEL YELÉN, ESTUDIANTE

El celular que salió de la caja

Cuando las escuelas estaban abiertas, Emmanuel Yelén tenía que dejar su celular en una caja antes de entrar a clase. Estudiante del 2° año del Nivel Secundario en la Escuela Técnica N° 18 de Puerto Esperanza, Misiones, vive con su madre, su padre y dos hermanos. “Estoy pasando bastante bien la cuarentena, pero quiero volver a ver a mis compañeros y regresar al colegio”.

¿Qué pensabas cuando te pedían el teléfono celular antes de comenzar las clases?

Para mí no hay problema. Me puedo concentrar mejor. La verdad es que uso el celular bastante.

¿Nunca usaban los teléfonos celulares para trabajar en clase?

Nos permitían usar los celulares para hacer algunas tareas en el aula. Por ejemplo, cuando la profesora lleva un solo libro podemos utilizar los celulares para sacarle fotos y trabajar en varios grupos. Así no tenemos que depender de un libro.

Funciona como una fotocopidora.

Sí. A veces también los utilizábamos para grabar una explicación. Por ejemplo, una vez grabamos un video en el que teníamos que explicar qué es el bullying. Son trabajos prácticos que teníamos que hacer utilizando el celular.

¿Cómo están usando los teléfonos celulares durante esta cuarentena?

Cuando empezó la cuarentena, armamos un grupo de WhatsApp con todos los que estamos en el curso. Por medio de ese grupo, los profesores nos pasan trabajos en formato PDF. A medida que van enviando los trabajos, trato de ir haciéndolos enseguida. No quiero que se me junten todos y tener que hacerlos apresuradamente. En general, paso los archivos a la computadora de escritorio que hay en mi casa y ahí puedo trabajar mejor.

¿Cómo te conectás a Internet para recibir los trabajos?

En mi casa tengo Wi-Fi. Pero muchos compañeros, que dependen del celular, se conectan por datos móviles. Algunos tienen celulares propios y otros usan el de sus padres.

¿Y las materias con modalidad de taller que tiene la escuela técnica?

En este momento nos están mandando archivos en formato PDF con la parte de teoría. La idea es que vayamos leyendo y nos preparemos para cuando regresen las clases. Por ejemplo, en Electricidad leemos la parte teórica sobre circuitos para poder armarlos cuando volvamos a la escuela. ■

D.H.

El docente como productor

“Muchas y muchos docentes que mostraban pánico a las tecnologías hoy están haciendo cosas que quizá nunca imaginaron que iban a hacer. Quedé sorprendida por las propuestas docentes en relación con las TIC. Están quienes abrieron sus propios canales de Youtube y hacen cosas muy innovadoras desde sus casas. También muchos educadores y educadoras están produciendo un montón de contenidos de gran calidad. Me parece que esto sucede porque hay otros tiempos para trabajar y el docente se vuelve productor. La docencia, en general, está muy bastardeada, pero creo que más aun en el Nivel Primario. Aún sigue vigente una especie de lucha por la profesionalización del rol docente en este nivel educativo. Ahora queda claro que son profesionales, pero su saber queda muy tapado porque se la pasan apagando incendios en la escuela. Durante la pandemia, está ausente la burocracia cotidiana con la que deben cumplir las y los docentes y la intensidad del trabajo cuerpo a cuerpo con la grupalidad está puesta en otro lado. Queda clarísimo que son las condiciones laborales las que conspiran contra la profesionalización.” (Emilia Sganga, facilitadora tecnológica en la Escuela Primaria N° 2 de Villa Devoto, Ciudad de Buenos Aires)



La colonización pedagógica (o la yapa)
Arturo Jauretche

La escuela, plataforma de la patria
Adriana Puiggrós



Derecho a la educación y pedagogías
Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI
Marcelo Krichesky (comp.)

Hacer posible la escuela
Vínculos generacionales en la secundaria
Myriam Southwell (dir.)



Staff

UNPE: Universidad Pedagógica Nacional

Rector
Adrián Cannellotto

Vicerrector
Carlos G.A. Rodríguez

Editorial Universitaria

Directora editorial
María Teresa D'Meza

Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg

Redactor
Diego Herrera

NOVEDADES
EDITORIALES

descargas gratuitas
www.editorial.unipe.edu.ar

u: unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL