

## **Problemáticas educomunicacionales del aprendizaje contorneado por el aislamiento en las sociedades de la diversión**

### **Educommunicational problems of learning outlined by isolation in fun societies**

---

**Alexis Chausovsky**  
alexchaus@hotmail.com

Master en philosophie et critiques contemporaines de la culture (Université Paris VIII), Magíster en Comunicación y creación cultural (Fundación Walter Benjamin, Universidad CAECE), Licenciado y Profesor en Comunicación Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. Docente de la Universidad Nacional de Entre Ríos y de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

## Resumen

El presente artículo se propone estudiar tres ejes problemáticos para el aprendizaje desde una perspectiva educomunicacional en el escenario de aislamiento social. Antes del desarrollo de cada eje, se indicarán los supuestos que guiarán el escrito, que se enfocan en la transformación de las funciones de las instituciones escolares, por un lado, y en la conformación concomitante de las sociedades de la diversión, por otro. Luego, en el primer eje, se explorarán cómo se ha producido un desplazamiento topográfico y temporal de las escuelas. En el segundo eje se preguntará acerca de cómo el entretenimiento propulsado por el mercado cobra cada vez mayor presencia en las propuestas educativas. En el tercer eje se pondrán en cuestión las iniciativas educativas que procuran mantener permanentemente la actividad de los estudiantes. A continuación, se abrirán interrogantes para sugerir líneas de investigación en esta área de conocimiento.

**Palabras clave:** Aprendizaje – aislamiento – diversión – educomunicación

## **Abstract**

This article aims to study three problematic axes for learning from an educommunication perspective in the setting of social isolation. Before the development of each axis, the assumptions that will guide the writing will be indicated, focusing on the transformation of the functions of school institutions, on the one hand, and on the concomitant formation of fun societies, on the other. Then, in the first axis, it will be explored how there has been a topographic and temporal displacement of schools. In the second axis, it will be asked the question about how entertainment industries are gaining more presence in educational proposals. In the third axis, educational initiatives that seek to permanently maintain the activity of students will be questioned. Next, questions will be opened to suggest lines of research in this area of knowledge.

**Keywords:** Educommunication (media literacy) – fun – learning – social isolation

## Introducción

El escenario reconstruido por el aislamiento social a escala planetaria desde 2020 abre una serie de preguntas acerca de los vínculos entre los campos (los ámbitos, las prácticas, las perspectivas, dirá Jorge Huergo) de comunicación/educación, particularmente en nuestro país. En el presente trabajo pondremos la mira en tres ejes problemáticos educomunicacionales del aprendizaje que no son inéditas, sino que se montan sobre situaciones críticas ya existentes -pero que, por las circunstancias actuales, son llevadas a un extremo<sup>1</sup>. En primer lugar, se interrogará acerca de los desplazamientos topográficos y temporales a los que han sido arrastradas las instituciones de educación formal durante el aislamiento. En segundo lugar, estudiará la consolidación de la necesidad que se ha producido para incluir al entretenimiento como rasgo constitutivo de las formas educativas. En tercer lugar, abordará el sostenimiento de la actividad permanente de los y las estudiantes para trazar las relaciones educativas<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Las publicaciones en Ciencias Sociales y Humanidades que han pretendido estudiar el panorama del aislamiento a escala planetaria revelan, precisamente, cómo la crisis actual representa una exacerbación de problemáticas (y, añadimos, desigualdades e injusticias) que ya eran evidentes. Ejemplo de ello será la compilación *Sopa de Wuhan* (2020), pues contribuciones como las de Giorgio Agamben se basan indudablemente en sus reflexiones sobre el estado de excepción, y lo propio ocurre con la mayoría de los escritos que integran el volumen.

<sup>2</sup> Como se advertirá, el presente artículo dista de centrar su foco en las discusiones acerca del uso de los dispositivos de la información y la comunicación en la educación formal. Si bien el aprendizaje mediado por tecnologías digitales constituye un área de fuerte relevancia teórica y política en la situación de aislamiento generalizado, no será el motivo primordial de nuestro escrito (claro está que, lateralmente, tendrá presencia). Tampoco será el eje del texto lo que probablemente conforme la mayor expresión de la crisis actual, que se refiere al acrecentamiento de la miseria y las diferencias para el acceso a la educación formal. El cuadro de los niños y jóvenes que, por diferentes causas (necesidades básicas insatisfechas, violencia doméstica, carencia de equipos necesarios), han quedado excluidos de la escuela requiere una investigación-acción autónoma, sostenida y rigurosa, que trasciende las fronteras de este artículo -e incluso las ponen en cuestión-. Lo que aquí buscamos es divisar los rasgos basales, la estructura fundamental del escenario en el que se incluyen debates sobre problemáticas educomunicativas del aprendizaje, considerando las dificultades que el aislamiento acarrea, sobre todo para el mantenimiento de la educación formal. Por razones metodológicas, se hablará de “la escuela” o “la institución escolar”, sin descartar la multiplicidad de escenas que se dan al interior de cada espacio de educación -y el inconmensurable esfuerzo que docentes de todas las latitudes realizan día a día para promover los vínculos educativos-.

Antes de desarrollar cada una de las secciones por venir, vamos a aclarar dos ideas que serán el sustento de nuestros planteos. Por un lado, diríamos, siguiendo a Juan Delval (2001), que la escuela posee cuatro funciones que van más allá de la transmisión de conocimientos científicos y la internalización de pautas culturales: asegurar la permanencia de niños y jóvenes -por ejemplo, mientras los adultos trabajan-; la socialización y conformación de grupos, llegando a contribuir con el acuerdo de regulaciones abstractas por parte del estudiantado; la adquisición de conocimiento, aunque sea en una mínima parte; y la constitución de actos de iniciación o rituales de paso que favorecen a la inserción en la sociedad. Este listado, si bien parece elemental, revela sin embargo las múltiples posibilidades que brinda la institución escolar y que quedan difuminadas durante el aislamiento generalizado. Ni la estadía de los estudiantes juntos en un lugar, ni la socialización -con sus rasgos de espontaneidad y de sorpresa -fundamentales para la construcción de identidades-, ni los procesos de producción de conocimiento -hundidos, como diremos, en la fugacidad- o los rituales -desde cantar el himno o atender a la campana del recreo hasta la asistencia a los actos- hoy tienen lugar.

Por otro lado, tenemos como hipótesis que, poco a poco, las formas de organizar tiempos y espacios que propone la industria de la diversión van insertándose en los espacios escolares. Las instituciones escolares, centrales en las sociedades disciplinarias desde el siglo XVIII, estaban separadas de los momentos y los lugares de “tiempo libre” y diversión -que por aquel entonces no tenían una serie de empresas que se enfocaran en ellos-. Actualmente, por el contrario, están directamente vinculadas con el entretenimiento. Y, aún más, estamos en condiciones de afirmar que las escuelas son ya integrantes de lo que podríamos denominar como sociedades de la diversión.

Si las sociedades disciplinarias se caracterizan, siguiendo lo dicho por Michel Foucault (1999), por la vigilancia generalizada y la expansión de la tecnología panóptica en instituciones especializadas y en las autoridades administrativas que regulan tales instituciones, serializando los cuerpos dóciles en ámbitos particulares y, según Gilles Deleuze las sociedades de control funcionan con una regulación continua, a través de flujos constantes, sutiles, y una comunicación inmediata, hablaremos aquí de las sociedades de la diversión. Nos referimos a las sociedades de la diversión como una variante dentro de las sociedades de control; una escena en la cual los mecanismos de regulación de tiempos y espacios operan continua y sigilosamente a partir de las redes de entretenimiento. Así, con la

multiplicación de plataformas de *streaming* -y de un viraje de la industria televisiva y cinematográfica hacia los formatos que ellas imponen-, de los juegos en línea que pueden ser ejecutados en consolas, en computadoras de escritorio, *notebooks*, *netbooks*, teléfonos inteligentes o *tablets*, de la profesionalización de los deportes electrónicos y de las variaciones en espectáculos de masas en formas virtuales, se van sedimentando formas de diversión que están presentes en todo momento y en todo lugar. Hay aprendizaje ubicuo, pero también hay diversión ubicua.

Si hacia fines del siglo XIX e inicios del siglo XX el tiempo del juego, de la diversión y del entretenimiento se desplegaba al margen de los espacios escolares y laborales, hoy los atraviesan de muchas maneras (por ejemplo, a través de la *gamificación*). En el capitalismo especulativo, cognitivo o lúdico ya no se trata de que el juego represente una pausa respecto de las tareas cotidianas, sino que -de acuerdo a los beneficios que las empresas multinacionales encuentran en ello- constituye la cotidianeidad misma. Nada escapa del entretenimiento. Lejos están los espacios de juego de brindar la posibilidad de detenerse, tomar distancia y transformar las vías de explotación (llamadas de maneras heterogéneas; por ejemplo, emprendedorismo)<sup>3</sup>.

A partir de estas dos ideas<sup>4</sup>, estudiaremos las tres problemáticas educomunicativas que se presentan para el aprendizaje en el aislamiento y en las

<sup>3</sup> Con esta posición no buscamos defender a la escuela entendida estrictamente como institución disciplinaria, ni a sus tendencias reproductivistas o las formas en las que históricamente ha capturado y suprimido las diferencias. Tampoco procuramos hacer propio el *adagio* referido a que existen “estudiantes del siglo XXI, con docentes del siglo XX y una escuela del siglo XIX” -como se suele decir desde el sentido común-. Sin embargo, pretendemos poner de relieve cómo las necesidades impuestas por el mercado y la industria contemporánea del entretenimiento se posan sobre las instituciones escolares cada vez con más fuerza y llevando a transformar sus sentidos y sus prácticas, sin dar por ello rasgos emancipadores y transformadores, sino, por el contrario, definiendo nuevas formas de conformismo. En cierto modo, seguimos la línea propuesta por Jan Masschelein y Maarten Simons (2014), que indica que frente a las acusaciones, demandas y alegaciones que se frecuentan ante la institución escolar (y que giran alrededor de sus formas alienantes, la desmotivación de los jóvenes o su falta de utilidad, entre otras características), lo escolar sigue siendo un espacio de suspensión del mundo corriente, de amor, de preparación y de responsabilidad pedagógica.

<sup>4</sup> A estas posiciones se pueden agregar referencias a los modos en los que se han puesto sobre el tapete las prácticas que Michel Foucault (cf. “La política de la salud en el siglo XVIII”, “¿Crisis de la medicina o crisis de la antimedicina?”, “Nacimiento de la medicina social”, en *Estrategias de poder*, 1999) ha caracterizado como propias del surgimiento de la

instituciones escolares mediado de manera casi exclusiva por la virtualidad (con sus nuevas formas de control, por un lado, y su articulación con el entretenimiento, por otro). Las escuelas, los momentos de entretenimiento, las actividades de los y las estudiantes, las tienen como trasfondo.

## **La escuela, topográficamente y temporalmente desplazada, ya no “se parece a sí misma”**

Daniel Feldman (2010) sostiene que la escuela, tal como la conocemos, es un fenómeno reciente. La circunscripción de la educación -en general- a la institución escolar -en particular- es un producto de mediados del siglo XIX. Esta afirmación no revela nada novedoso; pero Feldman añade que a lo largo de su historia y en diferentes lugares, “la escuela se parece a sí misma”. La institución se ha mantenido con alteraciones múltiples, pero sin grandes transformaciones, desde el inicio de la educación formal. Claro que la escuela no es solamente un edificio que reúne estudiantes y docentes en un espacio con aulas, patios y gabinetes, sino que puede ser entendida directamente a partir del vocablo griego *skholé* y, por lo tanto, del griego *otium* (cf. Arendt, 2005; Larrosa, 2019). La

---

nosopolítica. A partir del siglo XVIII se hace explícito en Alemania su análisis (pues se produce el encuentro de una economía analítica de la asistencia, es decir, una separación de las prácticas de cuidado estatales -que ganan en preeminencia- y no estatales, con el surgimiento de una policía de la salud). Desde el siglo XIX la salud se torna un problema político, más que como arte de curar, ocupando un lugar en las estructuras administrativas y en la maquinaria de poder; el médico pasa a tener puestos de asesor o estrategia para el control gubernamental de las poblaciones (en términos biopolíticos). A grandes rasgos, confluyen una medicina de Estado (con un saber propio, con un método para producir y acumular conocimiento para su funcionamiento, observando a la población con la información requerida en hospitales, normalizando al saber médico), una medicina urbana (que puede implementar el modelo de cuarentena o los planes de urgencia ante las epidemias, o bien estudiar los lugares de riesgo, controlar la circulación de elementos tóxicos, distribuyendo a la población o implementando la medicalización) y una medicina de la fuerza de trabajo (para mantener en condiciones a las clases productivas). Estas prácticas, hoy en día, se mantienen, con variantes, pero afectan incluso a los modos en que se articulan comunicación y educación, en tanto hay un saber en el siglo XXI y con el desarrollo de las sociedades de control que, básicamente, parte de la ciencia de datos y registra no sólo el estado sanitario de la población, sino las posibilidades de conectividad de los y las estudiantes y docentes, el sostenimiento de las plataformas virtuales y los intereses de quienes participan de los encuentros educativos de Internet y sus navegaciones a través de buscadores. Diríamos que la somatocracia llega a posarse incluso sobre las clases virtuales, los cuerpos que se (des)encuentran y el aprendizaje.

escuela, incluso en su configuración como un dispositivo que regula comportamientos en tiempo y espacio (Baquero, 1997), representa paradójicamente un espacio y un tiempo alterno a los que ofrecen otros ambientes donde se desempeñan quienes la integran, ofreciendo la posibilidad de poner en pausa y de tomar distancia para el estudio (y, por lo tanto, la atención; como lee Walter Benjamin -2014- al interpretar a los personajes de los estudiantes en la obra de Kafka) de lo que la rodea. A ello volveremos en líneas por venir.

No obstante, hoy asistimos a una diferencia fundamental de la escuela con respecto a su transitar histórico anterior. Por primera vez en la historia se encuentra topográficamente y temporalmente desplazada de sí misma. La recurrencia a la virtualidad se alza en el reverso de la disolución de la asistencia al edificio escolar y, sobre todo, del encuentro en presencia con otros, lo cual pone a la educación formal ante una serie de encrucijadas, en tanto deja de “parecerse a sí misma” y se vuelca hacia nuevos formatos. La escuela se ubica en el hogar mismo, siendo despojada de sus rasgos como un sistema de actividad (para decirlo con los términos de la psicología cultural; cf. Esteban-Guitart, 2013) autónomo, incluso relacionado con los demás sistemas como referencia de la educación de niños y jóvenes<sup>5</sup>.

Pero ese desplazamiento no es sólo topográfico, sino que también es temporal. En el terreno donde la virtualidad gana preeminencia indiscutible, la comunicación, como dimensión de lo humano que atraviesa cualquier experiencia pedagógica en

---

<sup>5</sup> Vale reconocer que hace ya décadas la escuela ha pasado a ser un eslabón más en la cadena de conocimiento (Dussel, 2010) y, por lo tanto, hay un nuevo tipo de sujeto. Las mutaciones del capitalismo contemporáneo, acompañadas por el despliegue definitivo de la industria de la diversión y el crecimiento de las denominadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación han consolidado diferentes modos de operar con el saber en la escuela y los medios. Ellos se expresan, siguiendo a Dussel, al menos, en cuatro dimensiones: a) la autoría, en tanto que la escuela procura mantener la función-autor como posición personal, mientras “hoy la producción colectiva y la cultura participativa vuelven más difusos, cuando no decir que minan por completo, las autorías individuales” (Dussel, 2010, p. 25); b) el balance entre lo racional y lo emocional, pues en la reconfiguración del vínculo entre el cuerpo y los dispositivos tecnológicos se pretende liberar la dimensión sensible en pos de las respuestas inmediatas a los microestímulos -como se traza en los videojuegos- relegando la reflexión detenida; c) la simulación (pues la escuela busca mantener ciertos modos de acción a partir de la exposición en clase, y los dispositivos tecnológicos pueden llevar consigo incluso una indiferenciación entre lo real y lo virtual como espacios de actividad); d) el archivo, puesto que el inmenso repertorio de materiales que proporciona Internet desborda lo que ofrecería una biblioteca escolar y hasta transgrede lo que puede ir dentro o fuera del currículum.



práctica y en teoría, en tanto dispositivo productor de subjetividad, es remitida principalmente a la comunicación informacional y a modos alternos de desplegarse en la temporalidad. En otras palabras, asoman formas de comunicación redefinida temporalmente y caracterizadas por el zapping, la simultaneidad, la distracción y en el flujo permanente de datos (cf. Corea y Lewkowicz, 2005), el *clickeo* permanente y la producción sistemática y sostenida de la impaciencia. La comunicación de un sentido que instituye y permanece, que deja sedimentado lo que se puede pensar, se halla sujeto a las tiranteces temporales de la fugacidad. Y no se trata de que el espacio escolar, mirado como un dispositivo disciplinario, sólo se rija por una noción de temporalidad entendida como *Cronos*-caracterizada por la uniformidad, la linealidad y la continuidad- que confronte con una temporalidad de las industrias que se defina como *Aión* -como la del juego, la fluidez y a la vez la detención, la pausa y el salto, el desvío respecto de los caminos establecidos previamente- (cf. Kohan y Kennedy, 2015). Por el contrario, asistimos a una exacerbación del tiempo cronológico por parte de las mismas empresas de la diversión: la escuela en el hogar se envuelve en el ritmo inescrutable y sin interrupciones de Internet. Ya sea por Google Meet, Google Classroom, BBB, Zoom y las plataformas Moodle en todas sus variantes, se contribuye con la fijación de la continuidad incesante, la dificultad para la reflexión detenida o para la habilitación de una divergencia creativa en términos transformadores.

Podemos retornar a una diferencia fundamental que señala Jorge Larrosa, que, aun sin ser novedosa, interroga con intensidad las prácticas educativas y comunicativas durante el aislamiento.

No es lo mismo una sala de aula que un entorno de aprendizaje. La sala de aula es el lugar fundamental de trabajo del profesor y el lugar fundamental de la escuela. Pero un entorno de aprendizaje puede estar instalado en cualquier sitio y, desde luego, en él no hay nada que se parezca a un profesor. (...) Hay toda una *'learnification'* de la educación, y de la escuela, y de la universidad. Y no digamos ya cuando ni siquiera se trata de aprender algo, sino del así llamado aprender a aprender. No hay que ser muy perspicaz para percibir la relación del aprender a aprender con la producción de un profesional (de un sujeto) flexible, multiuso, multifuncional, adaptable, intercambiable y, por tanto, completamente descaracterizado, vaciado, desubjetivado, superfluo, condenado a la obsolescencia y, por tanto, al aprendizaje sin fin, al

reciclaje permanente. Solo se puede ser cualquier cosa, y hacer cualquier cosa, y convertirse en cualquier cosa, cuando no se es nada en particular, cuando no se sabe nada en particular” (Larrosa y Recchia, 2019, p. 57).

El desplazamiento topográfico y temporal de la escuela ha contribuido con el aumento de las iniciativas para los aprendizajes flexibles, de múltiples usos (el *multitasking*, en otras palabras) y que aun con sus virtudes difícilmente dejan lugar para las preguntas sin respuestas veloces, los devaneos y la lentitud.

Desde ese ángulo, el entretenimiento es una clave para que los niños y los jóvenes permanezcan atraídos por lo que se les ofrece, se les *enseña* (Litwin, 2005, incluso se refiere y toma distancia respecto del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en educación bajo su función de mostración). Pareciera que el entretenimiento necesariamente contribuirá con una educación mejorada y que hará más llevadera, por otro lado, el peso del aislamiento.

## **Escuelas en pantallas, para divertir sin divergir**

La institución escolar, inmersa en el sistema de actividad doméstico, se halla en la coyuntura, al menos, ante dos desafíos complementarios: por un lado, que los niños y jóvenes no se aburran y, por otro, complementariamente, articularse con lo que implican los modos de habitar el hogar. Ante ellos, el entretenimiento emerge como la clave para movilizar la búsqueda del aprendizaje (ya sea que se entienda en cualquiera de sus variantes, según lo han entendido a grandes rasgos diferentes corrientes psicológicas: como modificación de conductas, como asociación de información nueva con la ya existente en la estructura cognitiva del sujeto, como internalización de pautas culturales). Este problema, ya presente a lo largo de la historia de la educación (en la *Didáctica Magna* de Comenio se halla el interrogante acerca de las vías para que los niños se atraigan por la clase y no se aburran; las variantes del escolanovismo desde finales del siglo XIX en Europa y América Latina se preguntan lo propio), no deja de tener vigencia. Pero, bajo las circunstancias del aislamiento, es llevado a su cumbre. La condena generalizada al aburrimiento<sup>6</sup> se corresponde con una glorificación de la diversión como vía

---

<sup>6</sup> Reconocemos que el estudio del aburrimiento como problema de las Ciencias Sociales y las Humanidades requiere una investigación autónoma. Motivo de reflexiones desde la Antigüedad, pasando por Pascal y Leibniz, Kant, Kierkegaard, hasta Heidegger, Benjamin, Kracauer, Jakélévitch y Agamben, entre otros, el tedio no puede ser resumido ni definido si

para el aprendizaje que trasciende y desdibuja todas las propuestas para incluir el juego y las diversiones en educación que desde el siglo XX se han proyectado (entre muchos otros materiales bibliográficos al respecto, cf. Sarlé, 2001; Aizencang, 2010).

Claro que este escenario tiene antecedentes lejanos y cercanos. David Buckingham nos brinda algunas pistas para descifrar la proveniencia de la tendencia actual por entretener en la educación: el *edutainment*<sup>7</sup>. Los materiales educativos, cada vez más, tienen que demostrar a la vez que impulsan una actividad educativa válida, generadora de placer y entretenimiento.

En alguna medida, esto explica el surgimiento del ‘entretenimiento educativo’, una combinación híbrida de educación y entretenimiento que se apoya fuertemente en material visual, formatos narrativos o propios de los juegos y estilos menos formales y didácticos. A primera vista, al menos, este material incorpora una forma de pedagogía ‘popular’ que es mucho menos autoritaria –y mucho más ‘interactiva’– que la de la educación formal. El ‘entretenimiento educativo’ se ofrece tanto como una actividad aceptable para el tiempo libre, como una alternativa glamorosa para el aparente tedio de buena parte de las actividades escolares. Se asegura que los niños adquirirán ventaja competitiva sobre sus pares –y ni siquiera se darán cuenta de que están aprendiendo– (Buckingham, 2012, p.162-163).

Así es como tenemos, actualmente, el constante reclamo para que la educación formal se conjugue de manera directa con lo que ofrecen las industrias de la

---

no es a fuerza de simplificaciones. Al momento de escritura de este artículo, nos encontramos elaborando materiales de pronta publicación al respecto.

<sup>7</sup> Claro que hay una historia que, en los videojuegos, y en los paquetes lúdico-educativos, hacia la década de 1980, contribuye con esta tendencia. “En estos juegos, de una supuesta inspiración neo-conductista, se destacaban la insistencia en la repetición y el ejercicio por sobre los procesos de comprensión (lo que, como contrapartida, engendraba una experiencia de juego simplista e indicadores de reacción óculo-manual muy rápidamente citados por los psicólogos). Así, se generó una suerte de consenso sobre el valor de los videojuegos ‘educativos’ para el refuerzo de las habilidades de alfabetización y matemáticas básicas, en un sistema que, quizás cumpliendo el mandato skinneriano, podría prescindir del maestro” (Rossi, 2018, pp.8-9). Se llegará, de hecho, a tener a los videojuegos como vías que facilitarán el aprendizaje, dentro de un conjunto de iniciativas que vinculan lo lúdico con el desarrollo cognitivo individual que, a la larga, producirá la inserción social más conveniente de niños y jóvenes.

diversión y el entretenimiento, abandonando el distanciamiento que la caracterizaba y plegándose a las tendencias dominantes del mercado.

Si el modelo de la escuela como institución disciplinaria sostiene una planificación para adecuar a los estudiantes al saber pedagógico, las industrias de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación, a la luz del las fuerzas de las sociedades de control y con sus proyecciones a la diversión, hacen lo posible para emprender el camino inverso, pues se adecuan al estudiante (Ibid.), que se transforma en un sujeto massmediático y se aproxima cada vez más a la figura del cliente, incluso en su función de “prosumidor” (al decir de Alvin Toffler en su célebre *La tercera ola*). El aprendizaje ubicuo -tomando la expresión de Nicholas Burbules- se articula con el deseo producido del entretenimiento ubicuo, que se ha de habilitar en todo momento y lugar, incluso dentro de cada domicilio.

En esos términos, los niños y jóvenes cobran un lugar central. Se muestran como los sujetos que deciden cómo ha de manejarse la información que gira en su derredor, qué es lo que pueden y deben conocer, qué se reconoce como legítimo o ilegítimo en los saberes escolares. Si bien es loable el protagonismo de niños y jóvenes, ¿acaso podemos hablar de una nueva “ciudadanía” y una nueva forma de autonomía? Responder positivamente sería un tanto aventurado. En el aislamiento, mientras se refuerzan las líneas dispuestas por el capital y las grandes corporaciones informáticas, se corroe la equiparación entre niño y alumno, mientras el mercado establece la figura de los niños y jóvenes como actores presuntamente autónomos. Los medios masivos de comunicación, que conforman vías de subjetivación continua, abierta y variable (Bustelo, 2011), ingresaron en los espacios escolares y, en este contexto, en los modos de educar de la escuela en el hogar, y los niños han cobrado nuevas posiciones ante “la gran asimetría” que los separaba de los adultos, desdibujando en muchos casos la autoridad como figura constructiva de los vínculos<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Este cuadro es fundamental para la definición de lo que podría denominarse como “generación *Play*”. “La generación *Play* son nuestros hijos y nosotros que hemos sido educados con la violencia y el ejemplo, no sabemos qué hacer con ellos. Les ponemos límites, hasta ahí llegan nuestras posibilidades, no tanta tele, no tanta compu, no tanta *Play* pero a renglón seguido, no sabemos qué hacer con sus aburrimientos, ¿no tienen otra cosa por la que luchar? Y les llenamos el día de actividades, los mandamos al colegio todo el día, para que las maestras se arreglen y estén lejos, al menos ocho horas del día, de las consolas de juego, los celulares, la tablet” (Smud, 2014, p.136). La desestabilización de las relaciones

Las escuelas se hallan ante el riesgo de ceder sus oportunidades para la transmisión de lo no requerido por los estudiantes -que ya tienen al juego y el entretenimiento imparable como hábito o posibilidad fuera de ellas-, de interrumpir y abrir perspectivas a las diferencias respecto del mundo dado.

El juego se emplea cada vez más como vía de motivación, haciendo equivar bienestar con productividad, siguiendo los parámetros del capitalismo actual, y como la única vía legitimada para soportar el aislamiento y “relacionarse”. Para captar el interés de los niños fundado en el entretenimiento, proliferan las iniciativas para que las diversiones tengan lugar en la educación, y más aún cuando se da a través de pantallas.

Aflora entonces una suerte de pedagogía del entretenimiento que traspasa las barreras entre aprendizaje y diversión, entre conocimiento y opinión. Poco a poco, se pliega el aprendizaje, por la flexibilidad y el *multitasking* que sobre él se imprimen, a lógicas de consumo. Como alternativa y posible contrapeso, la escuela no tiene necesariamente la función de divertir (ampliando aquí las funciones que apunta Delval y que fueran señaladas arriba), sino dar lugar los interrogantes, el pensamiento y la imaginación. “Ellos requieren esfuerzo, ponen cierta exigencia, que pueden no entretener, pero aún así no dejan de ser disfrutables” (Rattero, 2009, en Rattero y Chausovsky, 2015, p.192). Si el mercado anuda entretenimiento con falta de esfuerzo e impaciencia que se traducen en el estudio y el pensar desde diferentes ángulos y con divergencias.

Los niños y jóvenes, en la fugacidad y simultaneidad propias de la virtualización de las prácticas educativas, exaltan su sitio en la cultura de la convergencia, esto es, tal como lo asume Henry Jenkins, el

flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento (...) En el mundo de la convergencia mediática, se cuentan todas las historias importantes, se venden todas las marcas y se atrae a todos los consumidores a través de múltiples plataformas mediáticas (Jenkins, 2008, p.11).

---

con y entre jóvenes, siempre en tensión, es acompañada actualmente por el florecimiento de consolas de juego que rigen horarios, espacios, formas de encuentro, aprendizajes informales y jergas.

Precisamente, la “convergencia” aparece de modo sutil como la contracara de la divergencia, que da lugar a las disimilitudes, a las posiciones heterogéneas, a los desacuerdos necesarios para poner en movimiento los itinerarios de aprendizaje. Las actividades sin detenimiento conspiran, silenciosamente y a grandes rasgos, contra la pausa reflexiva, la contradicción, “el conflicto cognitivo” (si se lo quiere decir con terminología cognitivista o constructivista), el malentendido o desacuerdo (Rancière, 1996), confrontando regímenes de sensibilidad, y la divergencia.

En ese viraje, donde el “encuentro” se establece por vía de videollamadas por teléfonos móviles, computadoras o *tablets*, hasta la redefinición del cuerpo se muestra de tal forma que estudiantes y docentes aparecen frente a sus interlocutores como torsos encuadrados dentro de los bordes de una pantalla, cada vez más uniformes -más allá de las diferencias de equipamientos y ámbitos domésticos, que se evidencian con claridad-. La *physis* transformada por la técnica se presta para la privatización de la experiencia corporal compartida comunicativamente en pos de la interconectividad de individuos aislados, pero que convergen. El juego del diálogo (Burbules, 1999, p. 94) deja sitio, sobre todo, para los juegos conectivos<sup>9</sup>.

Bajo esos parámetros, se pretende que los jóvenes se suman en un encadenamiento de actividades permanentes, alejadas de toda ruptura (o todo “carácter destructivo”, noción benjaminiana recuperada por Skliar y Téllez, 2008, que implica la cesura del *continuum* temporal) hacia el presunto placer brindado por la diversión. Se requiere, como contraposición inicial al modelo de la clase expositiva, una concatenación de actividades por parte de los estudiantes, tal como la industria contemporánea de la diversión lo acarrea en la navegación por entornos virtuales.

---

<sup>9</sup> Julio Moreno define a los juegos asociativos o creativos, ideados por los niños, como aquellos cuyas repeticiones permiten la emergencia de la novedad y la detención respecto de las costumbres. Los juegos conectivos reglamentados, por otro lado, se ejemplifican en ciertos videojuegos, como vías para fraguar una pausa adormecedora y que contribuyen con la conformación del competidor mismo como una máquina; lo propio ocurre con otros competidores. La inventiva ya no tiene tanto lugar allí; pues son juegos que saturan en información. Los momentos lúdicos se ciñen a seguir caminos establecidos previamente, y lo creativo se circunscribe al desarrollo y confirmación de habilidades (Moreno, 2009). Puede haber, así, muchos encuentros virtuales y espacios de juego en las propuestas educativas, pero la habilitación a la novedad es aún un desafío de peso.

## **La actividad como centro de las propuestas educativas o el #TamoActivo aun con las escuelas desplazadas**

Si entendemos a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas culturales mediadoras para el aprendizaje y que constituyen la consciencia (y estos planteos vienen de la psicología cultural contemporánea pero su base está en el pensamiento del autor soviético Lev Vygotski, de comienzos del siglo XX, que relumbra en las elaboraciones de James Wertsch, de particular vigencia en el escenario actual), podemos interrogarnos acerca de los modos por los cuales se produce su agenciamiento, apropiación o uso en la actualidad y, por lo tanto, cómo inciden en los modos existenciales (directamente ligados a los criterios de cómo “se debe ser” para insertarse legítimamente y no estar sometido a la expulsión de las sociedades contemporáneas) en el aislamiento y sus modos de educar y comunicar.

Bien conocemos el peso para las prácticas educativas mediadas por la virtualidad de la “red de redes” que es Internet. Se trata, en principio, de “redes sin centro” que “producen tantos puntos de articulación y coordinación, tantos centros provisorios como sean necesarios a su enriquecimiento y, por tanto, tienen como principal propósito la intensificación de sus nodos, antes que la mera extensión de sus componentes” (Quintar en AA.VV., 2007, p. 73). De allí, las potencialidades colaborativas y transformadoras de las comunidades virtuales se multiplican y se amplían.

Sin embargo, lo que hallamos de hecho -en términos generales- es la exaltación de un proceso por el cual el ser humano se convierte en espectáculo de sí mismo y, por lo tanto, se enajena, se extraña de sus propias producciones y se brinda sin miramientos a lo que de él o ella se pueda hacer. Bajo la noción de temporalidad que arriba expusimos, el *Cronos* exaltado, cada aparición en redes tiene que ser aceptada por el público al instante. Ello se multiplica con la proliferación de redes sociales, más allá de Facebook e Instagram; Tumblr, Wibo, Twitter o Tik Tok dan ejemplo de ello. La articulación de actividad permanente, construcción frágil de identidades y relevamiento de datos están a la orden del día tras la búsqueda de nuevos aprendizajes.

La omnipresencia de las redes, garantizada por la diversificación de dispositivos para acceder a ellas, implica cada vez más dificultades para no participar de sus

mecanismos (para no estar en *redados*). Advertimos que se produce social e históricamente el deseo de figurar en las redes de modo permanente: todo acto “tiene” que ser fotografiado (y no sólo fotografiado, sino publicado en redes para que sea inmediatamente aceptado a través de sentidos *likes*).

En esa dirección, se pronuncia una tendencia a que las propuestas educativas se centren en las actividades de los estudiantes. A su reverso se hallan las líneas del mercado para mantener el accionar permanente, la falta de detención, la fugacidad, la flexibilidad y la dispersión. En tono celebrativo, se leen textos canónicos sobre el *e-learning* que afirman que

la generalización cada vez mayor de dispositivos ultraportátiles como los netbooks, los iPads, los teléfonos móviles o los libros electrónicos, así como la diversidad de formatos accesibles desde estos soportes (texto, imagen, vídeo, sonido, etc.), junto al incremento de las posibilidades de acceso a la red mediante la tecnología inalámbrica, nos conduce hacia un acceso a los recursos de aprendizaje cada vez más ubicuo y flexible. De hecho, estos cambios preceden a lo que representará en breve una concepción mucho más amplia de lo que entendemos por entorno de aprendizaje. (Gros, 2011, p. 112)

Claro que las búsquedas de la pedagogía emergente son loables y atendibles, en tanto suponen un cambio de la educación en general a partir del modelo activo de aprendizaje en el que se basan (que acarrea una tradición desde el mencionado escolanovismo, Decroly y Montessori, por ejemplo) y tiene una larga tradición). Ahora bien, será un reto encontrar las vías por las cuales sus tendencias a la flexibilidad, el autoaprendizaje y la autonomía no se sumerjan rápidamente en las lógicas de un mercado que las envuelve. Esa flexibilidad, tan propia de las sociedades del espectáculo contemporánea, contribuye con la acción continua sin detenidamente, o de la lentitud para la producción intelectual. Aunque no se trata de una discusión que involucre solamente al aprendizaje en términos epistemológicos, sino que envuelve, como decíamos, el jalonamiento de la sensibilidad hacia la impaciencia, el acostumbriamiento y la aceptación sin más de lo pasajero, elástico y huidizo. No son una excepción las presuntas clases virtuales que consisten exclusivamente en el envío de tareas para que los y las estudiantes resuelvan, dejando a un lado las aun escasas posibilidades dialógicas



(subordinadas a las bondades de la conectividad) que requieren los lazos educativos<sup>10</sup>.

En términos más amplios, se corresponde esta propuesta con la valoración del emprendedorismo neoliberal, que destaca la distinción individual y las ventajas de singularizarse como una marca, pues la creatividad se vuelve un medio para poder ser siempre primero y más rápido que los demás -seguimos aquí a Sibilia en ¿Redes o paredes? (Sibilia, 2012, p. 44)-. La acción incesante y variable sería la nueva vía para el éxito exhibitivo; la “extimidad” por la cual todo lleva a mostrar las dimensiones privadas del habitar<sup>11</sup>. Se fortalece así la producción de subjetividades seducidas por las tracciones de consumo del mercado

La supuesta resistencia a la escuela como institución disciplinaria no se traduce en nuevas formas liberadoras de comunicación y educación, o en modos heterogéneos de actividad (o de detenimiento), sino que hallan refugio desde el mercado y sus formas de operar con el saber. Sibilia expresa que el mercado captura aquellos espacios que crearon puestos en la encrucijada para construir nuevos territorios existenciales, modos de ser y mundos donde ejercitarlos. Las subjetividades mismas se transforman en mercancías para poner en circulación. “Eso explicaría la fragilidad y la inestabilidad de ese yo visible, exteriorizado y alterdirigido; de ahí los peligros que también acechan a esas subjetividades construidas en la deslumbrante espectacularización de vidrieras mediáticas” (Sibilia 2008, p. 310). El reverbero de la acción persistente se anuda con la pose imparable en la vidriera virtual, por la cual cada cual parece destinado a cumplir con el inevitable designio de mostrar todo lo que hace, desde las nimiedades

---

<sup>10</sup> Con el aislamiento también se registran cambios en los oleajes poblacionales conocidos como *smart mobs*; las multitudes inteligentes. Estamos hablando de “las multitudes conectadas a través de las redes que, con teléfonos celulares, tabletas y otros dispositivos, *aprovechan* los tiempos de traslados urbanos gracias a las potencialidades técnicas y tecnológicas (...) aprovechar todos los tiempos disponibles de manera productivos” (Duek, 2014, p.166). Entendiendo que las *smarts mobs* no han desaparecido, sino que el movimiento en las ciudades ha aminorado, podemos preguntarnos cuáles de sus facetas principales permanecen.

<sup>11</sup> Los antecedentes teóricos en los que se apoya Sibilia tienen intenso peso para estudiar la situación contemporánea. No podemos dejar de apuntar tentativamente la constelación de autores que enriquecerían el debate. Desde Lacan (quien acuña la noción de “extimidad”) hasta Walter Benjamin (quien diferencia valor cultural y valor de exhibición), Theodor W. Adorno (y su estudio sobre la interioridad en Kierkegaard) o Guy Debord, Gilles Deleuze y Jean Baudrillard, entre otros, hay sitios para recorrer en Comunicación y Educación.

cotidianas hasta las tareas que evidenciarían supuestos aprendizajes. Claro que, como decíamos, el aislamiento no ha hecho otra cosa que trasladar esta tendencia a puntos extremos.

## Conclusiones

El derrotero seguido en estos párrafos está lejos de revelar un escenario completamente inédito y para el cual nos falten categorías conceptuales que nos permitan comprender, explicar o transformar lo existente. No obstante, día a día advertimos la necesidad imperiosa de poner la atención en las condiciones que el aislamiento en sociedades extremadamente desiguales y simultáneamente volcadas a la diversión proponen para los aprendizajes. Los desafíos para los estudios en Comunicación y Educación, necesariamente ligados a otras disciplinas, se multiplican si posamos la lupa en problemas específicos, que se derivan de este paneo general. Por un lado, dan ejemplo de ello la vulneración de los derechos de las infancias, la necesidad de articular propuestas basadas en las prácticas de cuidado de niños y jóvenes con las prácticas formativas, la educación de adultos en escuelas durante el aislamiento, la recuperación de tiempos y espacios para la reflexión colectiva y la lectura, entre otros. Por otro, la ineludible atención que requieren las mutaciones en los ambientes de educación informal y no formal (más allá de que estas denominaciones parezcan demasiado ceñidas a una taxonomía cada vez más cuestionada), las preguntas por los modos de educación vinculados con la ecología que a la vez interroguen las tendencias del capitalismo contemporáneo, el lugar de las poblaciones alejadas de la atención mediática (migrantes, pueblos originarios) o las diferencias entre las vías de educación en entornos urbanos y rurales. Los retos están planteados; sólo queda abordarlos.

## Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2020), Sopa de Wuhan, en <http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>
- AIZENCANG, N. (2010). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- ARENDT, H. (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- BAQUERO, R. (1997). “Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados. Algunas tensiones en psicología”, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VI, nº 11. Buenos Aires: IICE – UBA.
- BENJAMIN, W. (2014). *Sobre Kafka. Textos, discusiones, apuntes*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- BUCKINGHAM, D. (2012). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BUSTELO, E. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2005). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós. Argentina.
- DELVAL, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata
- DUEK, C. (2014). *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- DUSSEL, I. (2010), *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Villa María: Eduvim
- ESTEBAN-GUITART, M. (2013). *Principios y aplicaciones de la psicología cultural. Una aproximación vygotskiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

- FELDMAN, D. (2010), “Estados alterados en la escuela. Lo que cambia y lo que permanece”, en G. Frigerio y G. Diker, *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- FOUCAULT, M. (1999). *Estrategias de poder. Obras esenciales, volumen II*. Barcelona: Paidós.
- GROS, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual*. Editorial UOC, Madrid.
- JENKINS, H. (2008), *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- KOHAN, W. y KENNEDY, D. (2015). “La escuela y el futuro de la Scholé: un diálogo preliminar”, Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 25, junio, 2015, Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744012.pdf>
- LARROSA, J. y RECCHIA, K. (2019). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc, en <https://es.scribd.com/book/412695996/P-de-Profesor>
- LITWIN, E. (comp) (2005), “Las tecnologías educativas en el debate didáctico contemporáneo”, en *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- MORENO, J. (2009). “El juguete y la profanación”, en Propuesta Educativa, n° 32. Buenos Aires: FLACSO, en <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704004.pdf>.
- QUINTAR, A. (2007). “Redes sociales y comunidades virtuales”, en AA.VV., *Los usos de las TICs. Una mirada multidimensional*. Buenos Aires: Prometeo.
- RANCIÈRE, J. (1996). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RATTERO, C. (2009). “La poquedad pedagógica”, en C. Rattero y A. Chauovsky (2015), “La escuela secundaria y el extrañamiento de la enseñanza”, en Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Rosario: UNR – Laborde Editor.
- ROSSI, L. (2018). “Un mapa de los estudios iberoamericanos y españoles sobre los videojuegos”, en

[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1646-59542018000100009](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-59542018000100009)

- SARLÉ, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- SKLIAR, C. y TÉLLEZ, M. (2008). *Conmover la educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- SIBILIA, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SIBILIA, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- SMUD, M. (2014). *Generación Play. La multiplicación de pantallas y controles*. Buenos Aires: Letra Viva.