

Pedir más a la Universidad en línea. ¿Podemos pensar juntos estando separados por una pantalla?

Marin, L.

Publication date

2022

Document Version

Final published version

Published in

Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria

Citation (APA)

Marin, L. (2022). Pedir más a la Universidad en línea. ¿Podemos pensar juntos estando separados por una pantalla? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 87-108.
<https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/27848>

Important note

To cite this publication, please use the final published version (if applicable).
Please check the document version above.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download, forward or distribute the text or part of it, without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license such as Creative Commons.

Takedown policy

Please contact us and provide details if you believe this document breaches copyrights.
We will remove access to the work immediately and investigate your claim.

PEDIR MÁS A LA UNIVERSIDAD EN LÍNEA. ¿PODEMOS PENSAR JUNTOS ESTANDO SEPARADOS POR UNA PANTALLA?¹

Asking More From the Online University. Can We Think Together While Separated By a Screen?

Lavinia MARIN
Delft University of Technology. Netherlands.
Katholieke Universiteit Leuven. Belgium.
L.Marin@tudelft.nl
<https://orcid.org/0000-0002-8283-947X>

Fecha de recepción: 30/11/2021
Fecha de aceptación: 27/01/2022
Fecha de publicación en línea: 01/07/2022

Cómo citar este artículo: Marin, L. (2022). Pedir más a la Universidad en línea. ¿Podemos pensar juntos estando separados por una pantalla? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 87-108. <https://doi.org/10.14201/teri.27848>

RESUMEN

El cambio a la educación en línea que se produjo durante la pandemia del coronavirus puso en primer plano las preguntas sobre el valor y la conveniencia de una universidad totalmente en línea. Este artículo explora hasta qué punto es deseable una universidad totalmente en línea desde una perspectiva educativa, en la que la educación se considera una experiencia valiosa tomada en sí misma, independientemente de su resultado. Parto de

1. Información sobre la financiación: Este proyecto ha recibido financiación del programa de investigación e innovación *Horizonte 2020 de la Unión Europea* en el marco del acuerdo de subvención *Marie Skłodowska-Curie* n.º 707404. Las opiniones expresadas en este documento reflejan únicamente el punto de vista del autor. La Comisión Europea no es responsable del uso que pueda hacerse de la información que contiene.

la hipótesis de que una dimensión fundamental de las prácticas de estudio en la universidad es la experiencia del pensamiento colectivo desencadenado por acuerdos materiales y sociales específicos. Procedo a describir las condiciones materiales para desencadenar el pensamiento en términos de lo que llamo desplazamiento mediático, que es una forma de integrar los medios en las prácticas educativas que permite un tipo de atención fluctuante. El artículo concluye argumentando que necesitamos desarrollar nuevas tecnologías para la educación en línea y entrenar nuestra atención deliberadamente para los entornos en línea estableciendo nuevos protocolos para tratar la dispersión digital de la atención.

Palabras clave: universidad en línea; prácticas educativas; estudio; pensamiento colectivo; desplazamiento mediático.

ABSTRACT

The switch to online education that occurred during the Corona pandemic brought to the fore questions about the value and desirability of a fully online university. This article explores to what extent is a fully online university desirable from an educational perspective, whereby education is seen as a valuable experience taken in itself, regardless of its output. I start from the hypothesis that a fundamental dimension of study practices at the university is the experience of collective thinking triggered by specific material and social arrangements. I proceed to describe material conditions for triggering thinking in terms of what I call mediatic displacement, which is a way of integrating media into educational practices that enables a fluctuating type of attention. The paper concludes by arguing that we need to develop new technologies for online education and train our attention deliberately for online environments by establishing new protocols for dealing with the digital scattering of attention.

Keywords: online university; educational practices; study; collective thinking; mediatic displacement.

1. INTRODUCCIÓN: UN ENFOQUE EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD EN LÍNEA

Durante la pandemia de COVID-19, varios intentos de transición de las clases universitarias al entorno en línea nos enfrentaron a la constatación de lo difícil que es instaurar una universidad en línea que sustituya por completo a la universidad física. Algunos se preguntan si, después de todo, es deseable una universidad en línea, basándose en debates anteriores sobre la universidad digital². Sin embargo, es

2. En este artículo distingo la "universidad digital" de la "universidad en línea" y me centraré principalmente en la forma en línea. La universidad digital es una universidad a distancia que utiliza medios digitales en lugar de papel (por ejemplo, libros electrónicos, documentos en pdf, cuestionarios digitales, clases pregrabadas, etc.), lo que significa que un plan de estudios completo podría caber en un CD o en una memoria extraíble y entregarse a los estudiantes para que accedan a él totalmente sin conexión. Aunque la universidad digital puede hacer uso de la conectividad a internet e impartir sus cursos en tiempo real, esto no es estrictamente necesario; una universidad digital puede ser, en principio, una universidad totalmente asíncrona. Un ejemplo paradigmático de universidad digital son los

injusto extraer tales conclusiones, ya que el experimento pandémico de la universidad en línea fue una solución de supervivencia, temporal en el mejor de los casos. Como señalaron Hodges y sus colaboradores (2020), deberíamos abstenernos de sacar conclusiones sobre las posibilidades de la educación en línea a partir de la situación de emergencia de enseñanza en línea a distancia que tuvo lugar durante la pandemia. Sin embargo, después de que todo el mundo tuviera una experiencia de primera mano con la enseñanza en línea en el año anterior, se ha abierto una pregunta: ¿puede una universidad en línea sustituir a la universidad física, y es este, en última instancia, un objetivo deseable? Para responder a esto, primero debemos aclarar qué buscamos con una universidad en línea desde una perspectiva educativa.

A primera vista, parece que nos encontramos en un buen momento para responder a esta pregunta, dada la amplitud de la investigación existente sobre las universidades digitales. Durante al menos una década antes de la pandemia del coronavirus, la "universidad digital" era un tropo recurrente en el discurso político sobre la educación superior. El discurso de la "universidad digital" lo interpretó como un objetivo deseable para los responsables políticos y los administradores universitarios (Bowen, 2013), parte de un movimiento retórico más amplio de modernización de las universidades dotándolas de un apéndice digital³. A pesar de las pandemias, hay muchas razones por las que una universidad digital puede ser deseable. Algunas tienen que ver con el aumento de la base de estudiantes o la oferta de servicios más inclusivos para los estudiantes discapacitados. Además, en las últimas décadas se ha investigado mucho sobre la eficacia del aprendizaje en línea, midiendo el

cursos en línea masivos y abiertos ("MOOC", por sus siglas en inglés) que se configuran de tal manera que los estudiantes pueden realizar los cursos y resolver los exámenes en diferentes momentos, a su propio ritmo. En cambio, en la universidad en línea, las clases y los seminarios se imparten, en la medida de lo posible, en tiempo real, por ejemplo, a través de plataformas de videoconferencia como se observa en las respuestas de la enseñanza superior a los confinamientos por la COVID-19. Aunque las clases puedan ser pregrabadas, los estudiantes reciben algunas tutorías o sesiones interactivas que se producen en tiempo real para que puedan debatirlas (el modelo denominado "aula invertida" se ha utilizado mucho en la educación en línea). La universidad digital estaba pensada para funcionar de forma autónoma, como un paquete de información e instrucciones que, una vez recibido por el estudiante, no suele requerir más intervención de los profesores. Por su parte, la universidad en línea solo puede sobrevivir porque los estudiantes y los profesores están conectados a internet, normalmente al mismo tiempo, desde espacios diferentes. La universidad digital y la universidad en línea tienen un punto en común en cuanto a la mediación: a ambas se accede a través de una pantalla digital, ya sea de un teléfono, un portátil o una tableta, pero sus protocolos son algo diferentes. Así, mientras que la mediación digital es la misma, las prácticas educativas y los supuestos de lo que constituye la educación son sorprendentemente diferentes. Los defensores de la universidad digital asumen que la educación a distancia cuenta como una educación completa, mientras que los defensores de la universidad en línea asumen que siempre es necesario el contacto entre estudiantes y profesores, aunque esté mediado por las tecnologías de internet y las pantallas digitales.

3. Para un análisis exhaustivo del discurso sobre la modernización de la enseñanza superior, véase Custers & Magalhães, 2021.

rendimiento de los estudiantes en línea en comparación con cohortes fuera de línea (Kimball, 2002). Sin embargo, el discurso sobre la universidad digital parece asumir que el objetivo de la educación universitaria es principalmente el aprendizaje (Lewin, 2016); de ahí que las métricas utilizadas para medir el éxito giren en torno al recuerdo de las cosas aprendidas por parte del estudiante y su adquisición de habilidades. Aunque reconozco que el aprendizaje es una parte importante de la vida universitaria, que a menudo se utiliza como justificación principal del papel social de las universidades, en este artículo adoptaré *una perspectiva educativa* (Masschelein & Simons, 2013, p. 173) sobre la universidad en línea. La perspectiva educativa es un enfoque que conceptualiza las prácticas universitarias como dignas de ser realizadas en sí mismas, tomando implícitamente distancia de los enfoques funcionales⁴ que conciben la universidad como primordialmente conducente a bienes externos a ella. Un enfoque educativo considera el valor de las prácticas educativas como experiencias que merecen la pena en sí mismas y es casi idéntico a un enfoque postrítico de la educación (Hodgson *et al.*, 2017, p. 17).

La posibilidad de tener una educación digital ya ha sido abordada desde una perspectiva educativa por Vlieghe (2014), quien mostró que existen fundamentos conceptuales en la obra de Agamben y Stiegler que permiten vislumbrar un uso educativo de las tecnologías digitales. Partiendo de esta base conceptual, pero adentrándome más en una dirección normativa, quiero examinar en particular los tipos de experiencias que suscitan las prácticas universitarias en línea y preguntar si se puede encontrar un significado en ellas y cómo. A partir del enfoque educativo, indago sobre cuáles son las condiciones experienciales que debe proporcionar mínimamente una universidad en línea para mantener intacta su forma educativa. Se trata de una pregunta normativa cuya respuesta implica una postura clara sobre lo que es valioso de la educación universitaria y lo que hay que mantener en la transición a la universidad en línea, es decir, las experiencias distintivas que tienen los estudiantes mientras estudian en la universidad. Todas las formas de educación dan lugar a experiencias distintivas, pero el rasgo característico de la universidad es la experiencia sensible del pensamiento colectivo⁵. De esta manera, la cuestión de si la universidad en línea puede ejemplificar la misma forma educativa que la universidad física se reduce a indagar sobre las experiencias del pensamiento colectivo. A mi entender, esta pregunta aún no se ha planteado en la erudición sobre la universidad en línea, pero es fundamental si consideramos las universidades en línea como una alternativa seria a las físicas.

4. Estos enfoques funcionalistas son, por ejemplo, los sociológicos o económicos que atesoran la universidad en la medida en que crea una cultura uniforme o contribuye a crear una masa de trabajadores del conocimiento, altamente cualificados.

5. Lo que yo llamo "pensamiento colectivo" es descrito por Masschelein y Simons como "pensamiento público" (Masschelein & Simons 2013, p. 174), pero yo prefiero la palabra "colectivo" para designar la experiencia sensible de pensar juntos, mientras que ellos utilizan la palabra "público" para hablar de las implicaciones políticas de dicho pensamiento y de la formación del público como entidad.

El pensamiento colectivo en la universidad se ha descrito como un acontecimiento en el que el pensamiento se hace real para los presentes que luego se ven obligados a estudiarlo (Simons & Masschelein, 2018, p. 59). El aspecto colectivo del pensamiento no consiste en un estado mental compartido que todos los participantes experimentan al mismo tiempo (similar al contagio emocional en un grupo). Se trata más bien del efecto convincente de las prácticas educativas que nos hacen reflexionar de nuevo sobre un tema. Las reflexiones y conclusiones a las que lleguemos pueden ser diferentes, aunque habrá cierta coincidencia si discutimos lo que pensamos, en definitiva. Cuando entramos en una situación de estudio, un tema que antes nos era indiferente se convierte de repente en un asunto de interés (Masschelein y Simons, 2009, p. 240), lo que implica que no basta con recurrir a los conocimientos anteriores para resolver este nuevo problema, sino que debemos hacer algún esfuerzo nosotros mismos. Lo común del pensamiento colectivo consiste en instaurar algo parecido a un campo electromagnético que orienta a todos los sujetos hacia un tema de interés con tal fuerza que el pensamiento no puede ser evitado.

El pensamiento colectivo se entrelaza con el estudio: algo nos hace pensar y, como nos damos cuenta de que no lo entendemos lo suficiente, necesitamos estudiarlo más. Las prácticas de estudio tienen el efecto de sacarnos de nuestros propios intereses y patrones al tiempo que nos ponen delante un tema sobre el que debemos reflexionar con urgencia. El aspecto colectivo se manifiesta en la necesidad percibida de pensar, no en las conclusiones de esta reflexión. El pensamiento individual y el colectivo se parecen hasta cierto punto, ya que, mientras estamos solos, algo puede hacernos pensar (un libro, una película, una experiencia vivida), pero la marca distintiva de la universidad es que puede hacer que las personas piensen juntas sobre un tema común que se convierte en un asunto de interés para todos los involucrados (Schildermans *et al.*, 2019; Swillens & Vlieghe, 2020; Schildermans, 2021). Cuando algo nos hace pensar juntos mientras lo estudiamos, es señal de que se han borrado las fronteras entre el mundo y la educación, y entonces el mundo se convierte en una oportunidad educativa. Este enfoque del pensamiento colectivo en la universidad ayuda a reducir la pregunta inicial a lo siguiente: ¿qué condiciones se necesitan para promover el pensamiento colectivo en una universidad? En primer lugar, tenemos que analizar cómo la universidad clásica promueve el pensamiento a través de sus prácticas.

2. TRES EJEMPLOS DE PENSAMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

A continuación, describiré cómo el pensamiento en la universidad surge como una forma de pensamiento colectivo mientras se estudia. Para ilustrar esta experiencia, utilizaré tres prácticas pedagógicas en la universidad. Una tradicional: la clase magistral; y dos prácticas experimentales muy nuevas: el *Labo* y los grupos de estudio PATHES-3. Al dilucidar cómo surge el pensamiento en estos tres casos, estaremos más cerca de comprender qué condiciones hacen posible la experiencia

del pensamiento colectivo e incluso la desencadenan y, por lo tanto, tendremos un punto de comparación con las prácticas educativas en línea.

2.1. *La clase magistral*

Las clases magistrales estándar en la universidad no parecen ser, *a primera vista*, lugares para pensar. La clase magistral ha sido descrita como un método pasivo para la transmisión de conocimientos con pésimos resultados, lo que lleva a preguntarse por qué sigue existiendo esta práctica (Laurillard, 2002). Concebir la clase magistral como un medio de transmisión de conocimientos debería plantear, en efecto, un problema para impartirla: ¿por qué querríamos escuchar a alguien que nos *habla* del mismo tipo de información que podemos *leer* mucho más rápido? Sin embargo, el aprendizaje no es el aspecto principal de la clase magistral, ni el motivo por el que la valoramos. Desde una perspectiva educativa, que consiste en considerar el acto educativo como valioso por ser experiencia en sí mismo, independientemente de sus resultados, habría que preguntarse qué tiene de único la clase magistral como experiencia sensible que merece la pena en sí misma. Siguiendo a Masschelein y Simons (2013), este valioso aspecto radica en la capacidad única de la clase magistral como forma pedagógica para reunir a las personas en torno a un asunto de interés compartido y así hacerlas reflexionar.

El pensamiento que se experimenta en la clase magistral podría concebirse como un acontecimiento solitario hasta cierto punto: el profesor que habla ante el aula puede obtener repentinos chispazos de inspiración al ver las caras de incredulidad o fruncimiento de los estudiantes, ya que la presencia de estos actúa como catalizador de la lluvia de ideas al desencadenar sucesivas explicaciones y reformulaciones, tal y como explica Kleist en un famoso ensayo:

El rostro humano que se enfrenta a un orador es una extraordinaria fuente de inspiración para él, y una mirada que nos informa de que un pensamiento que solo hemos expresado a medias ya ha sido captado nos ahorra a menudo la molestia de expresar toda la mitad restante. Creo que, en el momento de abrir la boca, muchos grandes oradores no sabían lo que iban a decir (Kleist, 1951 -1805-, p. 43).

Pero no se trata todavía de una experiencia de pensamiento colectivo, sino de un pensamiento individual apoyado por un colectivo, similar al teatro de improvisación y a los discursos políticos que necesitan algún tipo de público. El pensamiento colectivo es algo diferente y tiene como rasgo distintivo que tanto el público como el orador se convierten en estudiantes, o como dicen Simons y Elen, "el estudiante universitario no es un alumno, sino alguien que participa en la investigación académica" (Simons & Elen, 2007, p. 624), es decir, el estudiante y el profesor son iguales en varios momentos clave en los que se quedan sin respuestas, y esto les obliga a pensar.

¿Qué ocurre concretamente en la clase magistral para suscitar esta experiencia de pensamiento colectivo? Para el profesor, es necesario asumir un cierto riesgo. Este no debe seguir demasiado de cerca sus notas o diapositivas. Es en esos momentos de alejamiento de las notas, cuando el profesor se dirige a la audiencia, cuando empieza a producirse el pensamiento adentrándose en temas no preparados, haciendo conexiones y reflexiones sobre la marcha. Así, para el profesor, dejar el plan de estudio preestablecido y seguir su intuición son condiciones previas para pensar.

Mientras tanto, para los estudiantes, la experiencia de tomar apuntes es fundamental para desencadenar el pensamiento. Al tomar apuntes, los estudiantes reestructuran el discurso del profesor, seleccionan lo que les interesa y lo reformulan con sus propias palabras. Podemos considerar los apuntes de los estudiantes como un sismógrafo de lo que les hizo pensar, según lo que plasmaron en la página (Marin & Sturm, 2021). Al tomar notas, los estudiantes indican al profesor que están presentes, que siguen su hilo de pensamiento y que están atentos a los temas que se tratan. Cuando hacen garabatos o escriben distraídamente, los estudiantes siguen su tren de pensamiento que los lleva fuera del aula a su propio espacio privado para pensar. Estos acontecimientos pueden alternarse: un estudiante puede tomar notas sobre la clase magistral, seguirla y, de repente, salirse por la tangente y desconectarse del evento. Podemos reconocer fácilmente los momentos de pensamiento colectivo cuando los estudiantes están entusiasmados por el discurso y toman notas frenéticamente mientras están totalmente atentos a la materia que se está tratando. Sin embargo, hay algo importante en los momentos de desconexión; no son eventos infrecuentes, sino que son necesarios para que los estudiantes centren su atención en los momentos que realmente les importan. Desconectarse y concentrarse, estar atento a las palabras del profesor, imaginarse estas palabras y luego replegarse en sus propios pensamientos son etapas rítmicas de la experiencia de la clase magistral que se asemejan a la inspiración y la expiración. La toma de notas es el salvavidas de la clase magistral, ya que garantiza que los estudiantes vuelvan a prestar atención al momento presente de vez en cuando y participen en el evento colectivo.

En sentido estricto, no todo lo que ocurre en una clase magistral tiene que ver con provocar experiencias de pensamiento. Cuando un profesor presenta un nuevo tema y explica sus componentes, los estudiantes son principalmente pasivos, ya que no pueden hacer ninguna reflexión si no comprenden los conceptos básicos. Estos momentos expositivos son necesarios para la clase magistral porque, simplemente, al tener a alguien que los explique con su voz y dirigiéndose a un público concreto, los conceptos y las teorías cobran vida de una forma que difícilmente se conseguiría con la sola lectura de un texto⁶. Por lo tanto, las clases regulares

6. Estos momentos de explicación y de ser hablado se considerarían como un aprendizaje pasivo o una transmisión de conocimientos. Sin embargo, no considero que se trate de un aprendizaje pasivo, ya que los estudiantes deben "esforzarse por captar lo que la boca del lector emite" (Illich, 1993, p. 54) y participar activamente en la construcción del significado siguiendo la línea de explicación y pensando junto a su profesor.

no consisten únicamente en una reflexión conjunta, pero tampoco solo en una exposición y explicación de conceptos, sino en una combinación de ambas. Si la clase magistral es solo explicativa y los conocimientos se tratan como algo fijo⁷, entonces no existe ninguna diferencia con una clase escolar. Lo que distingue a la clase magistral universitaria es esta posibilidad de ser interrumpida por momentos en los que a los estudiantes no se les habla simplemente, sino que se les llama a pensar con el profesor. Estos momentos no tienen por qué ser frecuentes, pero la posibilidad de que aparezcan es importante y da valor a la experiencia de asistir a una clase magistral. Antes de entrar en un aula, los estudiantes no saben si será una experiencia que invite a la reflexión o será tediosa, pero sí saben que pensar es una posibilidad real en cada clase magistral.

2.2. *El Labo*

El *Labo* (cuyo título oficial es "Diseño de prácticas educativas") es un curso optativo disponible para los estudiantes de los programas de grado y máster en educación de la KU Leuven. El objetivo del curso es explorar una ciudad y luego cartografiarla con la ayuda de los estudiantes, siguiendo un estricto protocolo que dirige su atención a determinados puntos de interés. Resumido en pocas palabras, los estudiantes viajan juntos a una nueva ciudad (como Atenas, Charleroi, Barcelona, Lovaina, etc.) y luego pasean solos o en parejas por un camino aleatorio (siempre el mismo) tomando nota de ciertos parámetros de lo que ven (perros callejeros, tiendas vacías, gasolineras, grafitis). Por la tarde, los estudiantes se reúnen y añaden en un mapa las cosas que han encontrado a lo largo del día. Desarrollado por Jan Masschelein junto con un equipo educativo y perfeccionado a lo largo de los años, el protocolo permite a los estudiantes aprender a ver (de nuevo) una ciudad y experimentarla a través de sus cinco sentidos, sumergiéndose en una experiencia de la ciudad y permaneciendo con esta experiencia durante horas, por la duración de los paseos. Los puntos que deben registrar los estudiantes en sus paseos son de diversa índole:

asentamientos informales, bancos, edificios abandonados, grafitis, etc., que se han desarrollado y cambiado a lo largo de los años, para centrarse en la cuestión de lo "público" Los estudiantes hablan con la gente, toman fotografías, captan olores y sonidos, y comparten estados de ánimo. Como se ha señalado, los recorridos eran arbitrarios y atravesaban toda Atenas, sin reflejar una intención de visitar zonas, lugares, miradores o "zonas" particulares (por ejemplo, bellas o deprimidas) (Masschelein, 2019, p. 192).

Después de pasear diariamente por estos caminos aleatorios durante una semana, los estudiantes llegan a ver la ciudad bajo una luz diferente, más allá de la

7. Como dijo Humboldt, "una peculiaridad de las instituciones científicas superiores es que siempre tratan la ciencia como un problema que aún no se ha resuelto del todo y, por lo tanto, se dedican constantemente a la investigación, mientras que la escuela solo trata y enseña porciones de conocimiento acabadas y acordadas." (Humboldt, 1810)

fachada turística y la publicidad oficial. A través de un procedimiento tan sencillo como riguroso de "ejercicios de cartografía, paseo, mirada, escucha y conversación en diversos paisajes urbanos de todo el mundo" (*op. cit.*, p. 190), los estudiantes aprenden a "situar' sensorialmente el pensamiento", ya que, en la concepción pedagógica del ejercicio, "los ejercicios de paseo y cartografía... se conciben como prácticas de atención, investigación y enredo" (*op. cit.*, p. 191). En otras palabras, los estudiantes aprenden a ver de nuevo y a experimentar realmente la ciudad por primera vez.

En el curso *Labo*, el pensamiento se desencadena mediante prácticas que permiten a los estudiantes prestar atención a las cosas que normalmente no verían (una gran parte de facilitar su atención es la regla de que no pueden usar sus teléfonos durante el día para buscar cosas o revisar las redes sociales, solo pueden usar los teléfonos para tomar fotos con el propósito de documentar los puntos de interés). De esta forma, el pensamiento se desencadena primero por una atención intensificada al estar presente con todos los sentidos y, a continuación, a través de prácticas colectivas de elaboración de mapas por las tardes y de comentar con los demás lo que vieron. Los estudiantes ven, sienten y piensan, pero su pensamiento se basa en las experiencias que han tenido en la ciudad, es un pensamiento localizado. No se trata de un pensamiento especulativo, sino de un pensamiento abstracto basado en experiencias reales, ya que la elaboración de mapas y las conversaciones permiten a los estudiantes conceptualizar la ciudad a un alto nivel de abstracción que no excluye la atención y la participación.

El pensamiento universitario comienza por aprender a prestar atención a un asunto de interés, y el *Labo* es un sofisticado experimento para prestar atención a través de protocolos diseñados específicamente para requerir "una cierta disciplina física y mental" (*op. cit.*, p. 200) que utiliza los sentidos para guiar la atención del estudiante al momento presente. Sin embargo, prestar atención por sí solo no es suficiente para lanzarnos a pensar. El pensamiento universitario en el *Labo* se perfila como una especie de pensamiento colectivo (no en el sentido de que todos los estudiantes mantengan el mismo pensamiento al mismo tiempo), lo que significa que están preocupados por la misma cuestión, que han conceptualizado en los mismos términos, y que les impone su presencia por igual. Cuando algo nos llama la atención y nos hace reflexionar como grupo, estamos participando en el pensamiento colectivo. Esta parte del *Labo* fue posible gracias a las conversaciones vespertinas en las que los estudiantes equipararon o cotejaron sus creencias sobre lo que vieron durante el día, y en esas conversaciones, también señalaron los aspectos normativos más importantes de la situación en cuestión (qué asuntos son preocupantes y qué necesita una mayor reflexión) de una manera más sistemática. El pensamiento colectivo no es lo mismo que el pensamiento de grupo (Janis, 2008), es decir, un modo de pensar en un grupo que busca el consenso por encima de la verdad y que, tras llegar al consenso, se resiste a su cambio. Porque, durante el *Labo*, si bien los

estudiantes piensan en lo mismo desde la misma perspectiva, lo hacen de diferentes maneras. Encontramos puntos en común entre sus conclusiones, pero llegan a ellas de forma independiente (a través de los paseos) y luego de forma dialogada (elaborando mapas y discutiendo lo que vieron entre ellos). A los estudiantes no se les dice lo que tienen que creer, sino que llegan a unas conclusiones y luego las refuerzan con las experiencias similares de sus compañeros. Juntos dan sentido a la experiencia sin que un profesor les diga cómo interpretar lo que han visto. El *Labo* es un curso inusual en el conjunto de cursos que los estudiantes de educación realizan en la KU Leuven. Es un curso que se arriesga al realizar un experimento de formación de la atención. El *Labo* actúa como una lente para enfocar esta experiencia de pensamiento colectivo que se hace posible a través de la prestación común de atención mientras se pasea y se elabora un mapa. Los profesores moderan algunos seminarios de lectura, y luego elaboran el protocolo orientativo para el paseo y la elaboración de mapas, pero la enseñanza mínima pasa a un segundo plano frente a la experiencia de la elaboración de mapas vivida. Ninguna persona enseña nada en este curso, sino que la ciudad enseña a los estudiantes a mirar y pensar.

2.3. Grupos de estudio PATHES-3

En otoño de 2019, la *Sociedad de Filosofía y Teoría de la Educación Superior* celebró su tercera conferencia en Lovaina (abreviada aquí como PATHES-3, por sus siglas en inglés). Los organizadores locales decidieron experimentar con un formato no estándar y diseñaron una conferencia formada íntegramente por grupos de estudio. El formato resumido era el siguiente: se pedía a los 70-80 participantes que se incorporaban a la conferencia que enviaran un resumen de 1.000 palabras como máximo sobre el tema de la conferencia de ese año, es decir, el tema de estudio. Todas las aportaciones se recopilaron en un cuadernillo con un formato especial para su impresión: 2/3 de la página eran el texto, y el tercio restante era un margen blanco en la página, un espacio para tomar notas a mano. Durante la conferencia, los participantes se dividieron en 8 grupos de estudio, y a cada grupo se le encargó el desarrollo de un tema relacionado con la temática de la conferencia. Cada grupo trabajó en una sala separada durante un día y medio, manteniendo reuniones de estudio periódicas. En primer lugar, los miembros del grupo tuvieron un tiempo de lectura, en el que leyeron las aportaciones del cuadernillo e hicieron anotaciones en los márgenes. A continuación, el grupo se reunió en torno a una mesa y comenzó a debatir su tema y a cotejar las conclusiones del cuadernillo. Por último, basándose en estas conversaciones, elaboraron un mapa conceptual con las principales cuestiones relativas a su tema, las direcciones de investigación y las preguntas principales. El resultado de cada grupo fue un mapa conceptual visual. El segundo día, los grupos se reunieron en una sesión plenaria, mostraron sus mapas a los demás grupos, presentaron sus principales conclusiones y respondieron a las preguntas de los demás grupos.

PATHES-3 se concibió como una inversión de la progresión habitual de una conferencia, según la cual uno llega con una redacción ya escrita, lista para ser presentada, dando por sentado que la reflexión se ha producido antes de la conferencia. Al elegir el formato de los grupos de estudio, se pidió a los participantes que reflexionaran durante la conferencia, en su grupo de estudio, partiendo de los borradores publicados en el cuadernillo como inspiración. La conferencia fue un éxito en cuanto a la materialización de las condiciones para pensar, como demuestran los comentarios de los participantes que mencionan explícitamente cómo les hizo pensar y lo inusual que había sido esta experiencia para ellos. El formato fomentó la reflexión colectiva a través de la elaboración de mapas y los debates, que confrontaron a todos los participantes con los límites de su propia interpretación de las lecturas. Este formato también presupone un espíritu de igualdad entre los participantes: Doctores, profesores, catedráticos y postdoctorados hablaban entre sí en igualdad de condiciones, y todos contribuían al debate y a la elaboración del mapa. Todos se habían convertido en estudiantes (Simons & Masschelein, 2018). PATHES-3 adoptó un formato clásico de presentación de la investigación: la conferencia universitaria, y lo convirtió en una ocasión de estudio y logró, con éxito, promover el pensamiento colectivo en todas sus sesiones.

3. CONDICIONES MEDIÁTICAS PARA PROMOVER EL PENSAMIENTO EN LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS

Inspirándonos en los ejemplos anteriores, podemos sacar ahora algunas conclusiones sobre las condiciones materiales y afectivas que fomentan el pensamiento en la universidad. El pensamiento colectivo surge cuando se pide a los estudiantes y a los profesores que piensen en un fenómeno que estudian. El aspecto colectivo no radica simplemente en hacerlo juntos, sino en borrar las diferencias entre estudiantes y profesores: en los momentos de reflexión, todos son estudiantes del tema en cuestión, que buscan comprender y explorar el flujo de pensamientos que genera. El pensamiento iguala a quienes participan en él. O, en palabras de Simons y Masschelein, todos nos convertimos en estudiantes:

Convertirse en estudiante significa sentir curiosidad por lo que un texto, o cualquier otra cosa, tiene que decir o hacer visible. (...) Se trata de prácticas (por ejemplo, en un seminario, un laboratorio, un aula) en las que un texto, un gráfico, una imagen empieza a alzar de repente su propia voz, difícil de ignorar, pero igualmente difícil de entender, al menos cuando se mantienen las formas establecidas de entender y mirar. Se convierte en una cosa, se hace real, interrumpe los discursos y las representaciones, provoca titubeos y vacilaciones, aparece como lo que no estaba calculado al presentar una posible objeción a nuestros enunciados e hipótesis (Simons & Masschelein, 2018, p. 59).

Para poder pensar junto a los demás, hay que permanecer con la incomodidad de no saber y darse cuenta de los límites de los propios conocimientos. Cuando no

sabemos algo, la tentación espontánea es recurrir a un conocimiento previo que sea similar, utilizar la heurística o las reglas generales para obtener una respuesta rápida o aplazar la reflexión para pasar a la acción. Esto implica cierta disposición a asumir riesgos y experimentar para todas las partes implicadas.

El *Labo* y PATHES-3 experimentaban con la inversión de un formato educativo clásico y lo cuestionaban. El *Labo* propone un formato de curso sin profesor, una inversión radical de la clase magistral. La ciudad enseña a los estudiantes mediante los paseos y la elaboración de mapas, y luego los estudiantes piensan juntos, sin necesidad de que un profesor les marque lo que deben pensar. PATHES-3 fue una conferencia sin presentaciones individuales, en la que el pensamiento y la presentación se hicieron por grupos, subvirtiendo la jerarquía orador/público y mostrándonos cómo podría ser una conferencia si todos los participantes pudieran hablar, situados en igualdad de condiciones. Esta inversión ayuda a que el pensamiento sea más tangible para los participantes al pedirles que se arriesguen; el formato clásico de la clase magistral puede desencadenar el pensamiento colectivo, pero, de nuevo, es necesario que el profesor y los estudiantes asuman algún riesgo, y esto es algo más difícil de conseguir. En los siglos transcurridos desde la invención de la clase magistral como formato, hemos aprendido a domesticarla mediante planes de clase, diapositivas y notas de clase que minimizan los riesgos que asumimos como educadores.

Dado que la asunción de riesgos es necesaria para promover el pensamiento colectivo, se podrían señalar varias virtudes epistémicas necesarias en este caso, siendo las más importantes la humildad y la curiosidad intelectual. Estas dos virtudes epistémicas pueden adquirirse y entrenarse, pero no podemos asumir directamente que las personas tienen esas virtudes epistémicas cuando participan en prácticas de estudio. La universidad no se apoya en las virtudes epistémicas preexistentes, sino que crea entornos en los que se facilita el ejercicio de dichas virtudes y quizás contribuye a la formación de las mismas a través de las prácticas de estudio. En este artículo, quiero aclarar hasta qué punto la universidad puede favorecer entornos que llamen a nuestra propensión a pensar, independientemente de lo virtuosos o conocedores que fueran los participantes anteriormente. ¿Existe una forma sistemática de que la universidad consiga hacer reflexionar a sus participantes a través de acuerdos materiales? La respuesta que doy a continuación señala los acuerdos materiales necesarios para instaurar protocolos de atención fluctuante y el entorno afectivo favorecido por los participantes. Dejo abierta la posibilidad de que se necesiten más condiciones para promover el pensamiento colectivo, pero estas dos parecen necesarias y primordiales.

3.1 *Protocolos educativos para la atención fluctuante*

Cualquier práctica universitaria puede describirse tanto en términos de sus resultados (por ejemplo, una práctica con vistas al aprendizaje) como en términos de cómo se desarrolla prácticamente, paso a paso; esta última descripción se refiere

a los protocolos que conforman una práctica. Seamos o no conscientes de ello, los protocolos son la espina dorsal de las prácticas educativas universitarias y, sin embargo, en la investigación educativa no solemos utilizar este término para describir lo que ocurre en la educación debido a la abrumadora atención que se presta a los resultados deseados. Los protocolos se utilizan sobre todo en las disciplinas técnicas en las que intervienen actores no humanos, como las redes informáticas, o en las prácticas médicas, y en la investigación cualitativa (Jacob & Furgerson, 2012). Un protocolo es una secuencia que describe las reglas para llevar a cabo una práctica y el orden de los pasos. Según la definición de Masschelein, "un protocolo contiene algunos principios o reglas y también requiere una cierta disciplina física y mental" (Masschelein, 2019, p. 200), por lo que la disciplina física y mental estaba destinada específicamente a captar la naturaleza educativa de este protocolo. Todas las prácticas educativas se componen en gran medida de protocolos (algunos asumidos tácitamente por los participantes), pero lo que hace únicas a las prácticas universitarias es que sus protocolos educativos consisten en mantener la atención. Sin la atención, es difícil imaginar cómo sería una experiencia educativa; sin embargo, la forma en que facilitamos la atención en diversas prácticas educativas depende en gran medida de los protocolos.

Conceptualizo la atención como un bien interno de las prácticas educativas. Los bienes internos, siguiendo la teoría de la práctica de Alasdair MacIntyre, son lo que resulta esencial para realizar una actividad y alcanzar niveles de excelencia en esa práctica: "Los bienes internos no deben estar subordinados a los externos, sino estos a los primeros" (Keat, 2008, p. 245). Como se ha mencionado anteriormente, una perspectiva educativa implica tomar las prácticas educativas como experiencias valiosas en sí mismas, pero esto solo puede ocurrir cuando los actores persiguen los bienes internos de la práctica. Si nos centramos en los protocolos instaurados en las prácticas universitarias, la cuestión central es ¿qué tipo de atención debemos promover en la universidad? No todos los tipos de atención que surgen en las prácticas educativas son iguales. Según la teoría de Katherine Hayles, las dos formas principales de atención son la atención profunda y la hiperatención. La atención profunda se experimenta cuando nos concentramos en una tarea a la vez: "La atención profunda... se caracteriza por concentrarse en un solo objeto durante largos periodos (por ejemplo, una novela de Dickens), ignorando los estímulos externos mientras se está ocupado, prefiriendo un solo flujo de información y teniendo una alta tolerancia a los tiempos de concentración largos" (Hayles, 2007, p. 187). Por el contrario, la hiperatención es una "atención [que] sobresale en la negociación de entornos que cambian rápidamente en los que múltiples focos compiten por la atención" (*op. cit.*, p. 188). Hayles argumentó que, desde una perspectiva evolutiva, la hiperatención es más antigua que la atención profunda porque los primeros humanos necesitaban estar alerta ante peligros constantes. En cambio, la atención profunda es "un lujo relativo" (*op. cit.*, p. 188) de las civilizaciones desarrolladas que pueden permitirse crear entornos para concentrarse en una sola cosa a la vez.

Basándome en la distinción de Hayles entre los modos de atención, planteo la hipótesis de que la atención que se experimenta durante las prácticas universitarias es una atención profunda que se experimenta al cambiar de medio mientras nos centramos en un tema o pensamiento. Llamo a este modo atención fluctuante y, aunque pueda parecer que es un modo de hiperatención (debido al constante cambio), sostengo que es atención profunda con otra apariencia. La atención fluctuante es una atención profunda que sigue el mismo pensamiento a través de múltiples instancias mediáticas, a veces entrando en la ensoñación pero sin buscar la excitación o el cambio de tema. Para ilustrar cómo es esta atención y cómo los protocolos facilitan su trabajo, volveré a los tres ejemplos anteriores como casos ejemplares de atención fluctuante promovida a través de protocolos educativos.

La clase magistral puede describirse como una serie de protocolos para mantener la atención centrada en lo que ocurre en el aula: hay reglas implícitas para guardar silencio, para sentarse, para tomar notas y para hacer preguntas o interrumpir. También hay reglas integradas en la arquitectura de las aulas que atraen la mirada de los estudiantes hacia el profesor y la pizarra, manteniendo su atención centrada en un punto. Los protocolos de la clase magistral pueden escribirse como una serie de "deberes" que no se enuncian explícitamente hasta que alguien se excede y hace otra cosa: hay que escuchar con atención, hay que tomar notas, hay que mirar la pizarra o las diapositivas cuando el profesor las señala, no hay que perturbar la concentración de los compañeros, etc. Las tutorías o los seminarios se componen de protocolos de atención similares, pero esta vez, en lugar de apoyar principalmente la escucha, el objetivo primordial es promover el diálogo entre los participantes. Como práctica educativa no estándar, el *Labo* hizo una lista de todos sus protocolos destinados a los estudiantes. Durante las expediciones *Labo*, se anima a los estudiantes a percibir el mundo que les rodea a través de todos sus sentidos, es decir, a estar presentes en el momento (lo que implica una regla especial para no utilizar sus teléfonos), y luego, a transponerlo en mapas, visualizarlo e interpretarlo en conversaciones reunidos en torno a los mapas. Los protocolos de PATHES-3 consistían en la lectura silenciosa, la toma de notas, el debate conjunto y la elaboración de mapas. Estos protocolos se impusieron por la forma en que se estructuró el tiempo, permitiendo amplias discusiones y tiempo abierto para pensar mientras se elaboraba el mapa conceptual.

Los protocolos empleados durante las prácticas educativas en la universidad mantienen la atención del estudiante, pero no están pensados para crear una atención ininterrumpida, fija en un punto. En este tipo de atención radica la principal diferencia entre las prácticas escolares y las universitarias: la escuela pide a los estudiantes que escuchen y presten atención constante, mientras que la universidad pide a los estudiantes que piensen; la diferencia entre ambas radica en la modulación de esta atención. La atención en la universidad no puede ser una concentración continua

en el asunto que se está tratando, ni tampoco puede ser meramente pasiva (como tratar de entender solo las palabras del orador). Por el contrario, en la universidad, esta atención es activa, interroga a las palabras y saca sus propias conclusiones. Esto significa que la atención debe fluctuar entre las orientaciones autodirigidas y las dirigidas a los demás⁸. Cuando solo prestamos atención a nuestros propios pensamientos mientras estudiamos, corremos el riesgo de volvernos ensimismados y, en última instancia, insensibles al mundo, ya que este desafía nuestros modos de pensar sobre él. El estudio comienza enfáticamente con una postura de "no sé" y, para llegar a ella, necesitamos ser desafiados por el mundo, ya que no encaja nítidamente en nuestros modelos conceptuales. Cuando solo prestamos atención a lo que dicen los demás (como es el caso de la absorción pasiva de la información), corremos el riesgo de darlo todo por sentado y quedar inmersos en el pensamiento de los demás hasta el punto de que nuestro pensamiento no pueda despegar. De ahí que la fluctuación de la atención entre lo que dicen y hacen los demás y lo que pensamos nosotros mismos deba cambiar constantemente. Normalmente, esto se consigue en la universidad principalmente a través de la práctica de la toma de notas: cuando los estudiantes toman apuntes en un seminario o una clase magistral, no transcriben literalmente lo que escuchan, sino que también lo procesan y transforman las palabras en función de su interpretación, y lo que se escribe es una combinación de lo que otros piensan y lo que uno piensa (Marin & Sturm, 2021), un pensamiento híbrido que es colectivo por su propia naturaleza.

3.2. *El desplazamiento mediático como condición material de la atención fluctuante*

En otro lugar he teorizado que la forma distintiva en que las prácticas universitarias hacen posible esta fluctuación de la atención es empleando los medios de determinadas maneras, a través de lo que he llamado *desplazamiento mediático* (Marin, 2021). El desplazamiento mediático es un protocolo que consiste en cambiar constantemente de medio, sin permitir que ningún medio domine la experiencia de estudio. El medio es el soporte de lo que nos hace pensar, y también el soporte del objeto de estudio, pero no debe absorber ineludiblemente nuestra atención, por ejemplo, del modo en que el cine centra nuestra atención en la gran pantalla, haciendo difícil apartar nuestra atención de ella. A la luz de esta idea de que un medio captura el pensamiento y da estructura a nuestro pensamiento (véase Flusser, 2000 para una teoría de los medios como estructuradores del pensamiento), existe la necesidad de poder pensar más allá del orden impuesto por un medio. Inspirándome en la técnica de Vilém Flusser de las traducciones repetidas como transcodificación del pensamiento (Flusser, 2011), por la que la estructura de una

8. Aunque empleo palabras como "externo" e "interno", no presupongo un teatro cartesiano de la mente, un lugar en nuestras mentes desconectado del mundo. Más bien, estas palabras deben entenderse como vectores dirigidos: medios internos dirigidos hacia el yo, y externos dirigidos hacia los demás.

lengua se neutraliza mediante la traducción a una lengua posterior, he planteado la hipótesis de que en la universidad se alcanza un efecto similar mediante el uso repetido de diversos medios, o lo que he denominado desplazamiento mediático:

El desplazamiento mediático en la universidad está constituido por un doble movimiento: un objeto de estudio codificado en alguna forma mediática (ya sea un texto, una imagen, un sonido) llama nuestra atención, pero no se le deja que ocupe el centro del escenario. Es desplazado inmediatamente a la periferia por otro medio, convirtiéndose así en un pretexto para pensar. (...) La voz del profesor desplaza el texto, la mirada del estudiante desplaza la voz, la mano que escribe desplaza el texto y la voz, y luego el texto vuelve a ser leído y comentado desplazando la voz y la escritura, y así sucesivamente, en interminables movimientos circulares de desplazamiento (Marin, 2021, p. 52).

Las prácticas universitarias consiguen subvertir cada medio cambiando alternativamente de medio durante la misma práctica. En el *Labo*, el medio era la propia ciudad. Al mismo tiempo, el protocolo del paseo era la lente que permitía estudiarla metódicamente, apegarse y desprenderse de ella (Masschelein, 2010), es decir, apegarse mientras se pasea y desprenderse mientras se elabora el mapa y se comenta. En los protocolos del estudio PATHES-3, la atención fluctuante se aseguraba mediante la diagramación visual, la toma de notas en los márgenes del cuadernillo y el debate en grupo. El desplazamiento mediático se produjo entre el cuadernillo, la toma de notas, la pizarra y las conversaciones.

¿Podemos encontrar un desplazamiento mediático en las prácticas universitarias en línea? A primera vista, esto parece posible. Los protocolos de desplazamiento mediático en la universidad clásica utilizan una variedad de medios (texto, discurso, diapositivas, vídeos, objetos materiales); por lo tanto, no es necesario un determinado medio para promulgar la atención fluctuante, sino solo una variedad de medios. Así, el desplazamiento mediático en la universidad en línea parece factible cuando los protocolos aseguran una variedad de atención fluctuante entre lo que se da (la materia de estudio) y lo que se piensa. Esto es lo que ocurre con las clases magistrales por vídeo transmitidas en línea, en las que los estudiantes pueden cambiar sin problemas entre pestañas y pausar el vídeo o ralentizarlo, cambiar de pestaña para tomar notas o hacer preguntas en el chat si la clase magistral se transmite en directo. Sin embargo, es demasiado fácil apartarse del vídeo. Los estudiantes tienen la tentación de distraerse consultando su correo electrónico, chateando con sus amigos y volviendo de vez en cuando a la experiencia educativa. Si bien la atención de los estudiantes en línea fluctúa entre la experiencia educativa y otra cosa, esa otra cosa no es necesariamente su propio pensamiento, sino más bien algo externo que actúa la mayoría de las veces como una distracción. Precisamente porque hay tantas cosas que podemos hacer en la pantalla digital, ya que se pueden ejecutar diversas aplicaciones simultáneamente, parece que no hay espacio para recoger nuestros propios pensamientos y estar con nosotros mismos. Los nuevos movimientos hacia el minimalismo digital ilustran cómo aquellos que quieren pensar por sí mismos

elegirán sistemáticamente apagar sus ordenadores y teléfonos (Newport, 2019). La principal cuestión problemática sobre la pantalla digital que dirige nuestra atención sin descanso fue teorizada por Agamben (2017) como una falta de potencialidad: mientras que una página en blanco es un lugar para descansar nuestros ojos e imaginar palabras potenciales, la pantalla digital está siempre llena de signos. La pantalla digital está siempre llena "siempre ya poseída por una infinidad de iconos, barras de herramientas, enlaces, ventanas, etc." (Lewis & Alirezabeigi, 2018) lo que hace que cualquier experiencia de potencialidad (o "vacío" como dicen Lewis y Alirezabeigi) sea difícil de conseguir en la práctica. Sin potencialidad, no hay pensamiento, como nos recuerda Agamben (2017).

Cuando estamos en línea, nos sacan sistemáticamente de nuestros pensamientos mientras navegamos sin sentido por internet, dejando que nuestra atención sea acaparada por otras actividades no educativas, desplazándonos por vídeos e imágenes. En este carrusel de dispositivos que dirigen la atención, la experiencia educativa que se ofrece en la pantalla tiene que competir injustamente por nuestra atención con otras distracciones (Aaron & Lipton, 2018). Sin embargo, esto es un problema ya que las experiencias educativas mientras se estudia deben permitir pausas para pensar. Los estudiantes necesitan tomar distancia de los estímulos que atraen la atención y replegarse sobre sí mismos durante un breve tiempo. Cuando los usuarios de internet no pueden soportar la incomodidad de pensar, pueden empezar a cambiar de pestaña o de aplicación, buscando información relacionada con el tema, como si más información les diera un descanso de la tarea de pensar. La huida del pensamiento a través de las distracciones digitales está al alcance de cualquiera, y se necesita mucha autodisciplina para permanecer con la incomodidad del pensamiento.

En gran medida, se podría argumentar que todavía no tenemos los hábitos mentales que permiten una postura neutral hacia la pantalla digital para que otros medios puedan desplazarla, mientras que sí tenemos estos hábitos con los medios en papel. Los hábitos que requiere la lectura (como sentarse quieto y prestar atención a un pequeño cuadrado de papel, seguir las líneas con los ojos) se han desarrollado a lo largo de siglos de práctica. La pantalla digital es demasiado nueva para nosotros, lo que dificulta su integración en los protocolos de atención propios de la universidad. Esto lo indica el hecho de que la distracción digital era un fenómeno observado mucho antes de la universidad en línea, con el mero uso de internet y las tecnologías de la comunicación en la universidad. Cuando los estudiantes llevaban sus ordenadores portátiles al aula y se dedicaban a hacer varias cosas a la vez mientras fingían tomar notas sobre la clase magistral, quedaba poco espacio para pensar, incluso si la clase magistral tenía lugar fuera de línea, ya que el carácter de la atención subyacente de la universidad se subvertía digitalmente (Marin, 2021).

Esto significa que tenemos que desarrollar no solo nuevas tecnologías para la educación en línea, sino que también tenemos que entrenar nuestra atención

deliberadamente para la educación en línea pensando en protocolos para permitir que permitan un tipo de atención fluctuante con la pantalla digital.

4. OBSERVACIONES FINALES

Antes del experimento pandémico del cambio en línea para las universidades, existía una tendencia floreciente de investigación sobre la universidad digital y sus prácticas (Friesen & Cressman, 2010). Algunas de estas investigaciones se han centrado en las experiencias colectivas que se han desarrollado en el ámbito digital. Por ejemplo, Hahn y Klein (2019) consiguieron demostrar que múltiples usuarios dispersos físicamente por todo el mundo pueden crear un espacio comunal contribuyendo al mismo objeto mediático, y concluyeron que la pantalla podía entenderse como "un espacio comunal disperso" (Hahn & Klein, 2019, p. 69). En un experimento pedagógico con un MOOC basado en el arte, Nancy Vansieleghem demostró que un objeto digital puede reunir a los estudiantes a su alrededor cuando lo anotan y comentan, promulgando así una práctica colectiva (Vansieleghem, 2019, p. 146). Sobre la base de estos experimentos educativos, se puede concluir que los espacios comunales digitales en los que se puede experimentar el estudio colectivo son posibles y se pueden diseñar deliberadamente. Esto nos da cierta esperanza para futuras instancias de la universidad en línea, pero esta esperanza debe ser moderada por la comprensión de que los experimentos digitales exitosos con la educación en línea implican años de experimentos, diseño y rediseño, y teorización educativa sobre cómo aprender nuevos hábitos con herramientas digitales que no subviertan nuestra atención.

El repentino cambio a la educación en línea durante la pandemia del coronavirus consistió en apropiarse de plataformas que no estaban diseñadas para la educación y tratar de hacerlas funcionar de alguna manera. Este experimento fue contraproducente, y esto fue visible especialmente en cómo los estudiantes perdieron el control sobre su atención y, en lugar de una atención fluctuante, experimentaron una hiperatención (Hayles 2007) visible a través del cambio constante entre pestañas y aplicaciones, dispersando su atención mientras asistían a las clases en línea (Smith & Schreder, 2020). Aunque existe una diferencia entre la educación en línea asincrónica y sincrónica (o entre la educación digital y la educación en línea), la diferencia parece residir más en el grado de actividad que se exige a los estudiantes y no tanto en la mediación de la pantalla. El diseño de actividades educativas con un componente asincrónico suele implicar que los estudiantes tengan que realizar una acción concreta, como se ha visto también en los experimentos educativos anteriormente mencionados (Vansieleghem *et al.*, 2019). Una de las conclusiones de los estudios empíricos sobre la educación sincrónica en línea fue que los estudiantes podían mantener su atención concentrada con dificultad en las partes de clase magistral, mientras que el trabajo en grupo era mucho más fácil de realizar (Smith & Schreder, 2020, p. 205).

Los experimentos educativos pandémicos nos han demostrado que la educación en línea es posible, pero que es menos probable que conduzca al pensamiento espontáneo. Hay que diseñar el pensamiento colectivo, prestando especial atención al diseño de nuevos protocolos de atención fluctuante que puedan funcionar con las pantallas digitales y de nuevas aplicaciones para las prácticas educativas exclusivamente. Hasta ahora, todos hemos utilizado nuestros teléfonos, tabletas y ordenadores portátiles tanto para actividades educativas como para el ocio y el trabajo. La separación de pestañas en una pantalla no es suficiente para propiciar una separación de contextos necesaria para la aparición del pensamiento. Tal vez, como propuesta de intervención inicial, necesitemos dispositivos separados para acceder a las actividades educativas, dispositivos que no permitan el cambio de pestañas y la multitarea. Un segundo factor a tener en cuenta es garantizar que siempre haya suficientes experiencias sincrónicas en la educación en línea, junto con las asincrónicas, y que estas se realicen con un enfoque de riesgo y vulnerabilidad.

La educación siempre ha implicado, en cierta medida, la realización de una actuación; como señala Goffman (1981), siempre que hablamos delante de otros, representamos una persona académica, aunque esta actuación no suele percibirse como alienante porque todos los asistentes están reunidos en la misma sala, físicamente. Cuando las pantallas digitales separan a los asistentes, de repente, esta actuación se hace más visible en su artificialidad. Para compensar esta distancia que aleja, tanto los profesores como los estudiantes deben ser más vulnerables y espontáneos, asumir más riesgos en su pensamiento, por ejemplo, hablando más a menudo. Esto implicará el desarrollo de nuevas prácticas de autodivulgación y autodisciplina, todo ello desencadenado por el efecto mediador de la pantalla digital. Es alentador pensar que, aunque las prácticas universitarias son centenarias, siguen reinventándose y cambiando su medialidad lentamente (Friesen, 2017). El *Labo* y PATHES-3 fueron ejemplos vivos de prácticas educativas exitosas inventadas hace pocos años y lograron activar el pensamiento colectivo de forma sistemática y hacer que las experiencias de estudiar juntos volvieran a ser emocionantes. La educación en línea necesita de una inquietud similar para experimentar con los formatos educativos con vistas a desencadenar experiencias de pensamiento para los estudiantes. Sea como sea, la educación en línea nos exige repensar nuestros hábitos cognitivos desarrollados a través de las prácticas de educación presencial y dar el salto hacia el desarrollo de nuevas prácticas y hábitos para el mundo en línea. Impartir educación en línea transponiendo las prácticas tradicionales en la pantalla no será suficiente a menos que empecemos a diseñar protocolos y medios centrados explícitamente en el pensamiento colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaron, L. S., & Lipton, T. (2018). Digital Distraction: Shedding Light on the 21st-Century College Classroom. *Journal of Educational Technology Systems*, 46, 363–378. <https://doi.org/10.1177/0047239517736876>

- Agamben, G. (2017). *The fire and the tale*. (Lorenzo Chiesa, Transl.) (Meridian. Crossing aesthetics, Vol. 261). Stanford University Press.
- Bowen, W. G. (2013). *Higher education in the digital age*. Princeton University Press.
- Custers, B., & Magalhães, A. M. (2021). Problematizing 'education' in the Modernisation Agenda for Higher Education: The onset of language(s) of education. *European Educational Research Journal*,. <https://doi.org/10.1177/147490412111047334>
- Flusser, V. (2000). *Towards a philosophy of photography*. (Anthony Mathews, Trans.).
- Flusser, V. (2011). *Does writing have a future?* (Nancy Ann Roth, Trans.). *Electronic mediations: v. 33*. University of Minnesota Press.
- Friesen, N. (2017). *The textbook and the lecture: Education in the age of new media* (Tech. edu). Johns Hopkins University Press.
- Friesen, N., & Cressman, D. (2010). Media Theory, Education and the University: A Response to Kittler's History of the University as a Media System. *Canadian Journal of Media Studies*. 7(1). https://www.academia.edu/2817870/Media_Theory_Education_and_the_University_A_Response_to_Kittler_s_History_of_the_University_as_a_Media_System
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Blackwell.
- Hahn, A., & Klein, K. (2019). Beyond the Screen: Hatsune Miku in the Context of Post-Digital Culture. In N. Vansieleghem, J. Vlieghe, & M. Zahn (Eds.), *Education in the age of the screen: Possibilities and transformations in technology* (pp. 68–79). Routledge.
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes. *Profession*, 187–199. <https://www.jstor.org/stable/25595866>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, Friday, March 27, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Punctum Books.
- Humboldt, W. v. (1810). *On the Internal and External Organization of the Higher Scientific Institutions in Berlin*. German History in Documents and Images (GHDI). http://german-historydocs.ghi-dc.org/sub_document.cfm?document_id=3642
- Illich, I. (1993). *In the vineyard of the text: A commentary to Hugh's Didascalicon* (Pbk. ed). University of Chicago Press.
- Jacob, S. A., & Furgerson, S. P. (2012). Writing interview protocols and conducting interviews: tips for students new to the field of qualitative research. *The Qualitative Report*, 17(6), 1-10. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/jacob.pdf>
- Janis, I. L. (2008). Groupthink. *IEEE Engineering Management Review*, 36(1), 36 <https://doi.org/10.1109/emr.2008.4490137>
- Keat, R. (2008). Ethics, Markets, and MacIntyre. *Analyse & Kritik*, 30(1), 243–257. <https://doi.org/10.1515/auk-2008-0115>
- Kimball, L. (2002). Managing Distance Learning: New Challenges for Faculty. In: R. Hazemi, S. Hailes (Eds.), *The Digital University -Building a Learning Community* (pp. 27-40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-0167-3_3

- Kleist, H. (1951 -1805-). On the Gradual Construction of Thoughts during Speech. (Michael Hamburger transl.). *German Life and Letters*, 5, 42–46. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0483.1951.tb01029.x>
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of learning technologies* Routledge. 2nd ed.
- Lewin, D. (2016). The Pharmakon of Educational Technology: The Disruptive Power of Attention in Education. *Studies in Philosophy and Education*, 35(3), 251–265. <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9518-3>
- Lewis, T. E., & Alirezabeigi, S. (2018). Studying with the Internet: Giorgio Agamben, Education, and New Digital Technologies. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 553–566. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9614-7>
- Marin, L. (2021). *On the possibility of a digital university. Thinking and mediatic displacement at the university (Springer Briefs in Education)*. Springer.
- Marin, L., & Sturm, S. (2021). 'Why aren't you taking any notes?' On note-taking as a collective gesture. *Educational Philosophy and Theory*, 53(13), 1399–1406. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1744131>.
- Masschelein, J. (2010). E-ducing the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, 5, 43–53. <https://doi.org/10.1080/17449641003590621>
- Masschelein, J. (2019). Turning a City into a Milieu of Study: University Pedagogy as "Frontline". *Educational Theory*, 69(2), 185–203. <https://doi.org/10.1111/edth.12365>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2009). From Active Citizenship to World Citizenship: A proposal for a world university. *European Educational Research Journal*, 8(2), 236–248. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.2.236>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). The University in the Ears of its Students: On the Power, Architecture and Technology of University Lectures. In N. Ricken, H.-C. Koller, & E. Keiner (Eds.), *Die Idee der Universität-revisited* (pp. 173–192). Springer.
- Newport, C. (2019). *Digital minimalism: Choosing a focused life in a noisy world*. Penguin.
- Schildermans, H., Simons, M., & Masschelein, J. (2019). The Adventure of Study: Thinking with Artifices in a Palestinian Experimental University. *Ethics and education*, 14(2), 184–197. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1587680>
- Schildermans, H. (2021). *Experiments in decolonising the university: Towards an ecology of study*. Bloomsbury Academic.
- Simons, M., & Elen, J. (2007). The 'research–teaching nexus' and 'education through research': An exploration of ambivalences. *Studies in Higher Education*, 32, 617–631 <https://doi.org/10.1080/03075070701573781>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2018). Universitas Studii. In Laboratory for Society and Education (Ed.), *Sketching a place for education in times of learning* (pp. 55–60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76920-2_4
- Smith, J., & Schreder, K. (2020). Are they paying attention, or are they shoe-shopping? Evidence from online learning. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 200–209. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v5i1.2643>

- Swillens, V., & Vlieghe, J. (2020). Finding Soil in an Age of Climate Trouble: Designing a New Compass for Education with Arendt and Latour. *Journal of Philosophy of Education*, 54, 1019–1031. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12462>
- Vansieleghem, N. (2019). Scholastic practices in digital education. In N. Vansieleghem, J. Vlieghe, & M. Zahn (Eds.), *Education in the age of the screen: Possibilities and transformations in technology* (pp. 140–157). Routledge.
- Vansieleghem, N., Vlieghe, J., & Zahn, M. (Eds.). (2019). *Education in the age of the screen: Possibilities and transformations in technology*. Routledge.
- Vlieghe, J. (2014). Education in an Age of Digital Technologies. *Philosophy & Technology*, 27(4), 519–537. <https://doi.org/10.1007/s13347-013-0131-x>