

Pedagogía de la atención para el siglo xxi: más allá de una perspectiva psicológica

Pedagogy of attention for the twenty-first century: beyond a psychological perspective

Dr. Alberto SÁNCHEZ ROJO. Profesor Ayudante Doctor. Universidad Complutense de Madrid (asanchezrojo@ucm.es).

Resumen:

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han cambiado indudablemente nuestro mundo y la forma en la que lo habitamos. Hoy en día, estamos más y mejor informados, ya que tenemos múltiples canales para entrar en contacto con otros al momento. Ahora bien, esta facilidad para informarnos y comunicarnos ha hecho que nuestra atención sea constantemente reclamada, hasta el punto de que acaba perdida o sobrepasada. Siguiendo una metodología de análisis documental y, por tanto, a partir del análisis crítico de textos, este artículo busca dar respuesta pedagógica a una atención que debería no verse colapsada. Para ello, en primer lugar, describiremos el contexto de interconexión actual, mostrando hasta qué punto tiene ventajas, pero también inconvenientes, que señalan directamente al concepto de atención. En segundo lugar, anali-

zaremos este concepto desde un punto de vista pedagógico. Esto nos conducirá, por un lado, a la psicología y, por otro, a la filosofía. Mostraremos que la pedagogía se ha centrado únicamente en la perspectiva psicológica cuando el punto de vista filosófico es igualmente esencial para la educación. Finalmente, llegaremos a la necesidad de una pedagogía de la atención para el siglo xxi que recupere la concepción que aporta la filosofía y que nunca debería haber sido olvidada.

Descriptores: filosofía de la educación, pedagogía, ética, TIC, atención.

Abstract:

Information and communication technologies (ICT) have undoubtedly changed

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 09-01-2019.

Cómo citar este artículo: Sánchez Rojo, A. (2019). Pedagogía de la atención para el siglo xxi: más allá de una perspectiva psicológica | *Pedagogy of attention for the twenty-first century: beyond a psychological perspective*. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (274), 421-436. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-02>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

año 77, n° 274, septiembre-diciembre 2019, 421-436
revista española de pedagogía



our world and the ways we live in it. Nowadays, we are more and better informed as well as having multiple channels for making immediate contact with others. However, this ability to be informed and communicate means there are constant demands on our attention to the extent it becomes distracted or overloaded. By using a document analysis methodology based on critical analysis of texts, this paper aims to provide pedagogical solutions for a capacity for attention at risk of being overwhelmed. To do so, we first describe the current context of interconnection, showing the extent to which it has some advantages, but also drawbacks that point

directly at the concept of attention. Secondly, we analyse this concept from a pedagogical perspective. This, on the one hand, leads to psychology and, on the other hand, to philosophy. We show that pedagogy has focused only on the psychological perspective even though the philosophical standpoint is equally vital for education. Finally, we come to the need for a pedagogy of attention for the twenty-first century that reclaims the philosophical conception, which should have never been forgotten.

Keywords: educational philosophy, pedagogy, ethics, ICT, attention.

1. Introducción: el poder de una imagen

En septiembre de 2015, una fotografía, que perfectamente podría haber pasado desapercibida entre los millones de imágenes que inundan cada día la red, dio la vuelta al mundo para mostrar, de manera directa y visual, la realidad de un cambio en nuestra manera de ser y estar en el mundo gracias a las nuevas posibilidades de interconexión. John Blanding, fotógrafo de *The Boston Globe*, fue quien inmortalizó este momento mientras cubría el preestreno de la película *Black Mass* en Brookline, un pequeño pueblo del condado de Norfolk, en el estado de Massachusetts (Estados Unidos). En un momento determinado, Blanding decidió fotografiar a algunas de las personas que se situaban a las afueras del teatro don-

de se proyectaría la película, las cuales observaban cómo las estrellas del filme pasaban por una improvisada alfombra roja. En dicha fotografía (Blanding, 2015) vemos a un gran grupo de personas, todas muy juntas, casi agolpadas, que ríen y parecen eufóricas previsiblemente por el paso de los artistas. Prácticamente todas tienen su *smartphone* en mano y la gran mayoría de ellas están mirando a través de la pantalla. Quieren inmortalizar el momento en su memoria digital. Solamente una mujer aparece sin teléfono en primera fila. Se encuentra apoyada en la barandilla de seguridad en postura relajada. Observa y sonríe calmadamente. Está disfrutando el momento y así lo transmite con la expresión de su rostro. Nada más parece importarle en ese instante. Mientras que ella está atendiendo

simplemente con el objetivo de atender, abierta a lo que el mundo tenga para bien ofrecerle, el resto está atendiendo a fin de tener algo que compartir, ya sea en ese momento o después. Su atención es, de esta forma, forzada, pues lo importante es lo que vendrá después, con quién comentarán el vídeo o la fotografía que están haciendo, a qué red social lo subirán o a qué amigo se lo enviarán. Para la señora de la primera fila lo importante es estar allí y en ese momento, con todos sus sentidos bien abiertos, receptivos a lo que les pueda llegar. Atender a lo que tiene enfrente es lo más importante para ella, es su fin y por eso se muestra tan tranquila, no tiene la ansiedad de pensar en la posibilidad de una imagen desenfocada o un vídeo borroso que luego no valga la pena mostrar.

Hace ya algunos años, la investigadora N. Katherine Hayles (2007) mostró hasta qué punto nuestro mundo digitalizado estaba dando lugar a un desplazamiento generacional en lo concerniente al estilo cognitivo. Dicho desplazamiento, según ella, suponía un problema educativo, el cual estaba directamente relacionado con la atención. Mientras que las últimas generaciones analógicas destacaban por un estilo cognitivo predominantemente basado en una atención profunda (*deep attention*), las nuevas generaciones digitales destacaban por un estilo que venía apoyado en lo que podríamos denominar una atención aumentada (*hyper attention*). Siguiendo sus propias palabras:

La atención profunda [...] se caracteriza por la concentración en un solo objeto durante largos períodos de

tiempo (por ejemplo, una novela de Dickens), ignorando los estímulos del exterior mientras se está ocupado, prefiriendo una única corriente de información, y teniendo una alta tolerancia a tiempos largos de concentración. La atención aumentada se caracteriza por el cambio rápido de concentración entre diferentes tareas, prefiriendo múltiples corrientes de información, buscando un alto nivel de estimulación, y teniendo una baja tolerancia al aburrimiento (Hayles, 2007, p. 187).

A pesar de que la segunda, siendo de hecho más antigua en origen, nos proporciona destrezas mucho más efectivas para la supervivencia, como la capacidad de reacción y alerta, la primera constituye la base fundamental para el desarrollo de habilidades más intelectuales como la «memoria a largo plazo, la construcción del conocimiento conceptual y el pensamiento crítico» (Kegley, 2018, p. 297). Es debido a esto que, según Hayles (2007), desde el ámbito educativo, se hace necesario recurrir a la implementación de determinadas estrategias, o incluso, en algunos casos, al uso de medicamentos, a fin de conservar los beneficios de la atención profunda en un mundo hiper-estimulado que hace prevalecer en las nuevas generaciones de manera prácticamente plena la atención aumentada. Para ella, un equilibrio entre ambas se hace necesario y plantea alternativas, a través de la adaptación de los contenidos y los métodos de enseñanza, que, permitiendo alcanzar idénticos objetivos, eviten forzar el ejercicio de la atención profunda a unos cerebros cada vez menos preparados y dispuestos a ello.

No obstante, si bien Hayles (2007) supo muy bien detectar estos dos tipos de atención, el desplazamiento generacional que se estaba produciendo y los motivos que estaban llevando, y que aún llevan, al ámbito educativo a proceder de una determinada manera, pasó por alto otra distinción que, tal y como trataremos de defender aquí, escondería el verdadero problema. Dicha distinción apunta a la diferencia de entender la atención como fin o como medio. A continuación, describiremos, en primer lugar, nuestro mundo actual y mostraremos hasta qué punto urge analizar la atención desde una perspectiva educativa. En segundo lugar, ahondaremos en la distinción entre atención como fin y atención como medio, y señalaremos los principales aspectos educativos de trabajar atendiendo a una o a otra de manera fundamental. Para finalizar, concluiremos con la necesidad de elaborar una determinada pedagogía de la atención que realmente forme a las nuevas generaciones para saber ser y estar de manera responsable en nuestro mundo actual.

2. El ciberespacio: un mundo que reclama demasiada atención

Prácticamente finalizada la segunda década del siglo XXI y echando la vista atrás, no podemos dejar de reconocer hasta qué punto nuestro mundo ha cambiado en los últimos veinte años. Nos guste más o nos guste menos, hayamos nacido en un mundo digital o en un mundo analógico, hemos de aceptar que, hoy, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) están presentes en nuestra vida, configurando ciertas maneras de ser y de

estar en el mundo, muchas de las cuales habrían sido impensables apenas cuarenta años atrás. Dicho cambio ha alcanzado un nivel global pues, aunque la denominada brecha digital siga presente y haya personas que, por diversas circunstancias, no tengan acceso a la red, no cesan de implementarse políticas de inclusión digital promovidas por organismos tanto nacionales como internacionales que ayudan a reducirla (Andreasson, 2015). A esto hay que añadir la cada vez mayor sencillez de uso que presentan dichas tecnologías que, si bien en sus orígenes precisaban de un saber experto, a partir de mediados de la década de los 2000, y con la aparición de la denominada *web 2.0*, fueron simplificadas hasta tal punto que hoy cualquiera, sin grandes dificultades, puede hacer uso de la gran mayoría de ellas (O'Reilly, 2005). Esto ha hecho que aumenten los canales de información, así como la participación en los mismos, con importantes consecuencias en todos los ámbitos.

Desde un punto de vista político, hay autores que han definido el ciberespacio al que dan acceso las TIC como el ágora del siglo XXI y sostienen que la red ha servido para lograr el empoderamiento de la ciudadanía de a pie, cuya voz puede ahora ser más fácilmente escuchada (García Del Dujo, Muñoz Rodríguez y Hernández Serrano, 2015). Atendiendo al campo laboral, la introducción de las TIC en el ámbito de los negocios y de la empresa ha sido esencial en la agilización de los procesos, lo cual ha permitido reducir costes, al mismo tiempo que ha aumentado la productividad (Rodríguez, 2014); lo mismo ha ocurrido con la educación, cuyas posibilidades también

se han visto multiplicadas, reclamando una gran parte de la ciudadanía un cambio educativo desde sus mismos cimientos. Las nuevas generaciones crecen en constante contacto, siempre colaborando, de tal manera que sus cerebros son más proclives a aprender cooperando (Noguera, 2015). Por último, dentro del ámbito personal, las TIC se han convertido en el principal medio de socialización y permiten crear, aumentar y mantener vínculos personales aparentemente con mayor efectividad (Xavier y Neves, 2014).

Ahora bien, no todo ha resultado tan positivo y el mundo de las TIC también ha supuesto una serie de inconvenientes que tienen como base un problema atencional. Para darse cuenta de esto, basta con analizar un día cualquiera en la vida de una persona corriente a partir del momento en que dispone de acceso a internet y, sobre todo, de *smartphone*. Desde que se levanta, se ve obligado a procesar una ingente cantidad de información, ya que muchos elementos, desde diversos ámbitos, no paran de reclamar su atención de forma simultánea. En nuestro mundo, todo significa y todo requiere de nuestra participación al instante. Se nos quiere como amigos, como trabajadores, como ciudadanos y como parientes, siempre y en todo momento; eternamente disponibles y *disponibilizados*, aptos para atender a la vez multitud de frentes.

Así pues, no es de extrañar que esto nos haga perder la capacidad de concentrarnos (Carr, 2010). De esta manera, en vez de vivir, nos dejamos vivir, intentando alcanzar el máximo de tareas posibles y dejándonos guiar de forma fácil e irreflexiva por el

contexto. Tal y como sostiene Corea (2004, p. 51), «la velocidad de los estímulos hace que el precepto no tenga el tiempo necesario para alojarse en la conciencia. Es decir, [...] la subjetividad informacional se construye a expensas de la conciencia», lo cual hace que la mayoría de las personas carezcan de auténtica personalidad. No tienen tiempo para desarrollarla. Demasiado a lo que atender, tiempo escaso para interiorizarlo. Es por este motivo que la crítica política acaba teniendo poco sustento; que el ámbito educativo y laboral termina saturando; y que las relaciones personales se convierten en contactos puntuales y superficiales nada estables ni profundos. Vivimos en un mundo sobreinformado que reclama nuestra atención hasta el punto de quemarla (Han, 2012). Ahora bien, si dicho mundo está mermando la capacidad atencional de quienes crecimos y nos educamos en otro no tan exigente desde el punto de vista de la atención, muchos peores pueden llegar a ser las consecuencias en este sentido para quienes han nacido y se están educando en él. De hecho, algunas de ellas, incluso a modo de trastorno, ya se están manifestando.

El uso de dispositivos tecnológicos por parte de los niños, desde su más tierna infancia, no deja de incrementarse. Cada vez son más baratos, cuentan con aplicaciones pensadas específicamente para las diferentes edades de la infancia y su uso es vendido como «educativo» y «formativo» para el buen desarrollo del niño, lo cual atrae a las familias a la hora de adquirirlos y potenciar que sus hijos los utilicen (Barmomanesh y Vodanovich, 2017). Sin embargo, aunque es verdad que muchas

de las aplicaciones que podemos encontrar para niños en el ciberespacio permiten ejercitar determinadas áreas cerebrales cuyo estímulo es importante para su buen desarrollo, está demostrado que, sobrepasado cierto límite de tiempo de uso, es muy probable que, debido a un exceso de estimulación, se produzcan ciertos problemas de autorregulación del comportamiento (Domingues-Montanari, 2017).

Expertos en desarrollo infantil recomiendan evitar cualquier exposición a las pantallas en niños de cero a dos años (Kabali et al., 2015) y limitan a un máximo de treinta minutos al día dicha exposición en niños de dos a seis (Wu et al., 2017). De lo contrario, las consecuencias podrían incluso llegar a ser neurológicas, pudiéndose producir alteraciones en el desarrollo normal de la estructura cerebral (Sigman, 2017). Las familias, influidas por el *marketing* de las empresas fabricantes de dispositivos tecnológicos, pensando en las ventajas futuras para sus hijos si desde pequeños se acostumbran a manejarlos y también agradecidas por la calma que les inducen cuando se encuentran agitados, tienden a sobrepasar estos límites, los cuales son ya de por sí difíciles de cumplir, sobre todo en los núcleos urbanos, donde más allá del ámbito privado de cada uno, las pantallas han empezado a colonizar el espacio público, estando presentes en carteles, fachadas de edificios y medios de transporte, resultando casi imposible huir de ellas (Brown y Smolenaers, 2018).

Así pues, no es de extrañar que, atendiendo a lo anterior, no dejen de aumentar los casos de niños afectados por el deno-

minado trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), el cual, desde hace años, se reconoce precisamente, en la gran mayoría de los casos, como directamente relacionado con determinadas limitaciones en el desarrollo de las funciones ejecutivas responsables de la autorregulación comportamental (Barkley, 1997). En efecto, las pantallas, llenas de color y de posibilidades, son un medio de estimulación cerebral tremendamente potente, sobre todo para quien está en pleno proceso de desarrollo. La pantalla táctil permite al niño ser atraído por millones de estímulos a los que puede ir dando respuesta simplemente clicando; es decir, realizando un sencillo movimiento de dedo que le conduce de un sitio a otro al momento y satisfacer así, de modo inmediato, todos sus deseos. Esto provoca un aprendizaje que es después extrapolado a otros ámbitos, el cual lo hace más impaciente y menos proclive a soportar aquellos instantes en los que no hay estímulos (Lauricella, Wartella y Rideout, 2015). Acostumbrado a recibirlos de manera constante y a que sus deseos sean cumplidos con inmediatez, es comprensible que le cueste desarrollar las funciones ejecutivas responsables de la autorregulación de su comportamiento (Peñafiel, Herrera, Ferreccio y David, 2016). Esto no quiere decir que las pantallas causen de manera automática TDAH, ni que sea este el único factor clave en su desarrollo, pues hay bastantes más; no obstante, la relación es directa, de manera que los expertos incluyen la reducción del tiempo que los niños pasan interaccionando con dispositivos tecnológicos como una de las medidas que tomar a la hora de abordar este problema (Holton y Nigg, 2016).

A su vez, con independencia de si el niño ha sido diagnosticado con TDAH o no, lo que es cierto es que no deja de ser lógico que aquellos que se forman en constante interacción con dispositivos electrónicos devengan incapaces de controlar a un yo que se les escapa entre tanto estímulo. Sin tiempo para detenerse y estar consigo mismos, nunca llegan a configurarse como sujetos autónomos, responsables y con capacidad moral; es decir, individuos con personalidad propia y capaces de autorregular su comportamiento de forma acorde a su realidad (Steiner-Adair, 2014). Es por este motivo por el que, desde el punto de vista educativo, urge averiguar cuál es la mejor manera de trabajar la atención durante la infancia, tanto desde una perspectiva familiar, como desde el punto de vista escolar.

3. Psicología, filosofía y pedagogía: la atención como fin o la atención como medio

En 1806, Herbart, comúnmente considerado el padre de la pedagogía moderna, afirmaba que «el interés tiene como punto de partida los objetos y las ocupaciones interesantes [...]. Producir y presentar[las] es objeto de la *instrucción*, la cual continúa y completa el trabajo preliminar procedente de la experiencia y del trato social» (Herbart, 1914, pp. 59-60). Es decir, que el interés no parte de uno mismo, sino de los objetos con los que uno se va encontrando, y que el papel del instructor consistiría en intentar que dichos objetos y ocupaciones fuesen presentándose de la manera más adecuada y completar así un trabajo que ya había sido comenzado de

manera natural por la experiencia. Ciertamente es que estos objetos podían ser muchos y variados, pues la realidad es muy diversa; no obstante, para él, «aunque las direcciones del interés deben ser tan variadas como varios y múltiples son los objetos que se nos presentan, es necesario que aquellas partan todas de un mismo punto inicial» (Herbart, 1914, p. 64); o lo que es igual, que tengan todas como punto de partida una misma persona, consciente de sí misma, así como de su realidad, ya que, de lo contrario, el caos de impresiones podría conducirla a la indiferencia, la cual, según Herbart, está a un paso de la inmoralidad. Con el fin de lograr esa unidad, este autor afirmaba como esencial que, en la medida de lo posible, los objetos fuesen presentándose no de manera simultánea, sino sucesiva, siendo esta para él la manera más adecuada; es decir, aquella que permite reservar el tiempo necesario para que se produzca una concentración, luego otra, más tarde la siguiente, y así sucesivamente, pasando cada una de ellas, por turnos, al ámbito de la reflexión, el cual irá poco a poco conformando la identidad singular y única del sujeto, ya que «la personalidad descansa en la unidad de la conciencia, en el recogimiento [y] en la reflexión» (Herbart, 1914, p. 66).

Continúa el autor su argumentación diciendo que cuando el individuo «dirige su fuerza a preparar lo que anteriormente hemos llamado *concentración*, podemos designar el espíritu así ocupado con la palabra *atención*» (Herbart, 1914, p. 73), una atención que, precisamente por consistir en procesar poco a poco y por partes la realidad, requiere de paciencia y espera.

Ahora bien, y esto es esencial para el tema en cuestión,

lo esperado no es idéntico a lo que despierta la espera. Aquello que quizá podría manifestarse primero, es futuro; esta, en la cual o por la cual podría presentarse o producirse lo nuevo, es lo actual, que, en el interés, fija la atención. Pero si el estado de ánimo se modificase de tal suerte que el espíritu se ocupase más de lo futuro que de lo actual, y desapareciera la paciencia que reside en la espera, el interés se convertiría en deseo; este se daría a conocer exigiendo su objeto [...] y se vendría a parar, todo lo más, a un sistema del deseo, a un plan del egoísmo, pero a nada que se pudiese conciliar con la medida y la moralidad (Herbart, 1914, pp. 73-74).

Si esto es así es porque la moralidad depende de la subjetividad, de una personalidad propia que solo puede lograrse a partir de la calma que implica pasar por sucesivos procesos consistentes en recibir objetos externos, fijar la atención concentrándose en ellos y finalmente llevarlos a la reflexión, donde se unirán con otros que previamente ya habían quedado guardados dentro. El deseo es para Herbart irreflexivo, parte del instinto, ya surja de uno mismo, ya sea impulsado por un estímulo externo. Si uno se deja llevar por el deseo, si no se para a reflexionar, no desarrolla una identidad auténtica, simplemente sigue por inercia lo que una emoción no racionalizada le dice que debe alcanzar, de modo que no puede responder de sí mismo y mucho menos del mundo y de los demás. Es por esto por lo que Herbart defiende que la instrucción debiera servir para incidir en la recepción de los objetos externos, de tal forma que se potencie el interés, al mismo tiempo que se controla el deseo.

Sin embargo, a pesar de ser estos los orígenes del estudio moderno de la atención desde una perspectiva pedagógica, los análisis y el modo pedagógico de proceder actual no parten en este sentido tanto de los planteamientos del padre de la pedagogía moderna como de uno de los considerados padres de la psicología moderna, William James. En sus *Principios de Psicología*, publicados por primera vez en 1890, James define la atención como «la acción de tomar posesión, realizada por el espíritu, en forma clara y vívida, de uno de los que parecen varios objetos o series del pensamiento simultáneamente posibles. [...] Implica —concluye el autor— el apartamiento de algunas cosas para ocuparse científicamente de otras» (James, 1909, p. 432). En un principio, esta definición no parece muy diferente del planteamiento de Herbart, quien también sostenía la importancia de salir de la simultaneidad para así potenciar la atención. Ahora bien, si analizamos más en detalle a ambos autores, veremos que hay una diferencia esencial: mientras que Herbart pone el acento en el objeto de interés, James lo hace en el sujeto interesado, lo cual merece ser resaltado, pues, si bien el primero defiende la prevalencia de la pasividad del sujeto en tanto que sujeto atento, el segundo mantiene más bien que lo que debe prevalecer es la acción voluntaria del sujeto como agente regulador de su propia actitud atenta.

Esto no quiere decir que Herbart o James solo considerasen un tipo de atención; al igual que Herbart concebía la posibilidad de una atención voluntaria regida por el deseo, James —quien elaborará una clasificación más detallada— planteaba la

existencia de una atención pasiva e involuntaria. Ahora bien, la importante será, para él, la atención profunda. Esto se debe a que James, desoyendo los problemas señalados por Herbart, consideraba que

la facultad de retrotraer voluntariamente una atención fugitiva es la verdadera raíz del juicio, del carácter y de la voluntad. Nadie —concluirá el autor— es *compos sui* si no la tiene, [de manera que] una educación que mejorase esta facultad sería la educación *par excellence* (James, 1909, p. 454).

Herbart, por el contrario, siguiendo un planteamiento distinto, defendía, como esencia del juicio, el carácter y la voluntad; no tanto la facultad de actuar sobre la atención a fin de reconducirla, como la capacidad para recibir e interiorizar la realidad que se nos presenta. La acción, para él, debía venir precedida de un largo proceso de recepción, pues, tal y como señalábamos más arriba, de lo contrario, la acción partiría de la inercia, y no de un individuo particular cuya personalidad formada le otorga una subjetividad moral no susceptible de actuar de cualquier manera.

Posteriormente, la psicología, en tanto que ciencia, se iría perfeccionando a pasos agigantados, siendo lógico que la pedagogía, en su evolución como ámbito de conocimiento experto, se dejase guiar e influir en mayor medida por esta (Tourinán y Rodríguez, 1993).

Por su parte, la psicología de la atención seguiría evolucionando en consonancia con los planteamientos de James, de manera que es la «dimensión funcional, selectiva,

de la atención la que ha sido destacada y analizada en la mayor parte de la investigación contemporánea durante los últimos cincuenta años» (Johnson y Proctor, 2015, p. 42). Así pues, hoy en día contamos con innumerables test que nos ayudan a medir los niveles de atención de los individuos en función de hasta qué punto la controlan (Soprano, 2014), así como también disponemos de distintas técnicas que permiten entrenarla, habiéndose demostrado que esto es posible a cualquier edad y que, al hacerlo, podemos influir de manera muy positiva en el comportamiento (Posner, 2012). Estos estudios parecen demostrar que los chicos con mayores problemas de atención tienen menos éxito académico (Rabiner, Godwin y Dodge, 2016) y que un mayor entrenamiento del control voluntario de la misma conlleva mejoras en el rendimiento y, por tanto, nos sitúa más cerca del éxito (Kirk, Gray, Ellis, Taffe y Cornish, 2017). Es por esta razón que, desde un punto de vista educativo, no dejan de aparecer herramientas que permiten que los niños entrenen su atención, sobre todo la atención sostenida, que es la que realmente forma evitando la multitarea, claramente perjudicial desde un punto de vista psicológico y cerebral (Calderwood, Ackerman y Conklin, 2014). Todas estas estrategias de entrenamiento, tanto para gente diagnosticada con TDAH como para individuos no diagnosticados, están orientadas a la adquisición de una serie de hábitos que posibilitan la autorregulación de la atención, así como dirigirla allí donde por la razón que sea la queremos llevar; o lo que es lo mismo, permiten trabajarla como medio. Entrenando nuestra atención podemos ser más productivos y más eficaces, atender a lo que queremos, como queremos, cuanto

queremos y evitar perder tiempo. A su vez, dichas estrategias están cada vez más adaptadas a cada uno gracias a la neurociencia, que, mediante determinadas técnicas de estudio cerebral, permite «estimar cuánto esfuerzo le ha tomado a un estudiante procesar un ítem sin necesidad de interrumpir el proceso de aprendizaje para realizar un test de conocimiento» (Wickens y McCarley, 2008, p. 183). La atención es la base de otras funciones cognitivas fundamentales como la memoria o la percepción, por lo que es importante garantizar su buen funcionamiento (Styles, 2010). No obstante, desde un punto de vista psicológico, no tenemos de qué temer, pues saber atender de forma adecuada no consiste sino en seguir ciertos procedimientos cuya automatización puede lograr cualquiera, con mayor o menor esfuerzo.

Ahora bien, hay quien ha visto un error en la utilidad pedagógica real de este esfuerzo, precisamente por una mala comprensión, desde un punto de vista educativo, del concepto de atención. Así, por ejemplo, la pensadora Simone Weil consideraba que dicho esfuerzo

es estéril para el estudio, aunque se haga con buena intención. [...] La atención —continuaba la autora— es un esfuerzo; el mayor de los esfuerzos, quizá, pero un esfuerzo negativo. [...] Veinte minutos de atención intensa y sin fatiga valen infinitamente más que tres horas de esa dedicación de cejas fruncidas [...]. La atención consiste en suspender el pensamiento, en dejarlo disponible, vacío y penetrable al objeto [...], a la espera, sin buscar nada, pero [con la mente] dispuesta a recibir en su verdad desnuda al objeto que va a penetrar en ella (Weil, 1993, pp. 70-71).

Se refería Weil aquí al tipo de atención que priorizaba Herbart, un tipo de atención que no puede autorregularse, que no es controlable ni entrenable, pero que nos abre las puertas a mucho más de lo que podríamos esperar, precisamente porque no esperando nada lo esperamos todo. Se trata de la atención como fin y no como medio; un tipo de atención que no puede directamente educarse, pero cuya aparición puede potenciarse facilitando el disfrute de tiempos vacíos, no ocupados, pues estos son su condición de posibilidad. La vida, el mundo y nuestro caminar por él nos hacen esperar cosas; podemos entrenar nuestra mente para atender a lo que se supone que debemos atender y para cumplir con las expectativas que se supone que debemos de cumplir, tarde o temprano llegará, o bien lo esperado, o bien la desesperación. No obstante, para estos autores, trabajar educativamente la atención no debiera sustentarse tanto en la espera de lo concreto, que puede producir desesperación, como en la espera sin más, sustento de toda esperanza, en tanto que condición de posibilidad de una atención no determinada y siempre abierta.

Esta manera de atender no es otra que la que dio origen a la filosofía, la del «hombre de *theoria*, es decir, el hombre que habiendo suspendido su propia participación irreflexiva en la multiplicidad de prácticas en las que está arrojado, las tiene ante su mirada como objeto de un saber desinteresado y crítico» (Ronchi, 1996, p. 9); es decir, como un espectáculo, y es que en griego clásico el θεωρός es el espectador, el *expectator* en latín, aquel que mira atentamente, con todo su ser hacia afuera,

al mismo tiempo que anhela y espera (Blánquez, 1994, p. 625). Tal y como decía Blanchot (2004, p. 72), «la espera es la espera de la presencia que no está dada». Así pues, la mirada del filósofo trata de no lamentarse del pasado, ni de obsesionarse con el futuro, sino de realmente sentir el presente, para poder crear un pasado y un futuro que realmente le pertenezcan. No sin razón, Agustín de Hipona defendía «la mirada o la atención, [como] presente de lo presente» (Agustín de Hipona, 2007, p. 457). Tomando esto en consideración, y siguiendo a Gumbrecht, tal vez sea interesante en la actualidad permitir «que las cosas advengan y [...] dejar de preguntar qué es lo que esas cosas significan, pues ellas simplemente están presentes y llenas de significado» (Gumbrecht, 2005, p. 153).

Esta capacidad para situarse simplemente en el presente, sin pensar en nada más, aceptando recibir la realidad externa sin más, es lo que los clásicos entendían por *filosofía como forma de vida*, durante siglos oculta bajo un manto de disciplinariedad y que muchos pensadores contemporáneos han defendido recuperar (Aguilar, 2010). Ahora bien, para ello, nos tenemos que dar tiempo, un tiempo cuya longitud no puede medirse, por ser indiferente, ya que lo importante no es que el tiempo sea largo o corto, sino que lo sintamos, que sea intenso, que experimentemos lo que Bergson (1999) denominó *duración* y que iba mucho más allá de lo cronológico. Se trata de un estado que nos hace vaciarnos de nosotros mismos, de nuestra realidad, de todo lo dado, abriéndonos a un mundo de posibilidades que nos construye como seres singulares, pues esta experiencia es única,

no susceptible de fórmulas, técnicas o estrategias. Decía Heidegger que este tipo de atención, que él señaló como la clase más profunda de aburrimiento, «*trae* al mismo tiempo por primera vez, en toda su desnudez, a *él mismo* en tanto que el sí mismo que *es ahí* y que ha asumido su ser-ahí» (Heidegger, 2007, p. 186); esto es, en tanto que ser humano realmente consciente de sí mismo, del mundo que tiene que habitar y, podríamos completar siguiendo a Lévinas, de la prevalencia ética de los demás, pues «la atención —afirma este autor— es atención a algo, porque es atención a alguien. La exterioridad de su punto de partida le es esencial, a ella, que es la misma tensión del yo» (Lévinas, 1977, p. 122), que se sabe ser único y singular, pero en un mundo que le exige responder de y por los demás. Si esto es así, es porque atender de esta forma es dejarse penetrar por un mundo, que no se nos presenta como exigencia sino como don, de manera que nos hace respetarlo y sentirnos responsables de su conservación (Esquirol, 2006).

Tal y como hemos podido observar, mientras que la psicología, concibiendo la atención como medio, nos permite adaptarnos de manera práctica y efectiva a las exigencias de nuestro mundo y de nuestra sociedad, la filosofía, entendiendo la atención como fin, nos ayuda a formarnos una personalidad singular y, lo que es más importante, una subjetividad moral. La pedagogía, que durante bastante tiempo priorizó la perspectiva filosófica, hace hoy prevalecer la psicológica; la cuestión es si, desde un punto de vista educativo, sobre todo en el mundo interconectado que habitamos, esa es la dirección correcta.

4. Conclusión: una auténtica pedagogía de la atención

Comenzamos este artículo señalando las múltiples ventajas que ha supuesto la incorporación de las TIC a todos los ámbitos de nuestra vida. No obstante, la aceleración y las duras exigencias de atención variada y constante a las que este mundo nos somete, han terminado convirtiéndose en un inconveniente. Mucho a lo que atender y un tiempo y una capacidad limitados. Tanto es así que hay autores que han demostrado que un excesivo esfuerzo por atender a demasiados frentes, intentando procesar de manera continuada más información de la que es posible abarcar, ha llevado a un aumento del número de niños que desarrollan TDAH.

Nuestro mundo, en principio, no parece que vaya a cambiar de manera radical, de modo que las exigencias de atención y procesamiento de grandes cantidades de información no van a dejar de acompañarnos. Así pues, el ámbito educativo, desde hace años dependiente en gran medida de los diagnósticos procedentes del campo de la psicología, ha tendido y aún tiende a trabajar la atención en el sentido que esta vaya marcando. De esta forma, se pide a los docentes que se adapten al nuevo modo de aprender interactivo de los discentes y no dejan de aparecer estrategias didácticas que, o bien tratan de ajustar los conocimientos al tipo de atención que Hayles denominaba aumentada, o bien fuerzan que se produzca un ejercicio de la atención profunda, responsable tradicionalmente de las capacidades cognitivas más intelectuales. Tenemos claro que el fin es adaptarnos a determinado sistema y la psicología nos

dota de medios para ello, entre otros, de diferentes estrategias para el control voluntario de una actitud atenta.

Ahora bien, tal y como hemos podido observar, la atención puede ser entendida como algo más que un mero medio. La filosofía nos enseña a concebirla como un fin, lo cual quizá no facilite de manera plenamente efectiva la adaptación al sistema, pero ayuda a configurar personalidades únicas, singulares, responsables y auténticas. La psicología es esencial para la educación, pues sin duda es fundamental que conozcamos cómo funciona el comportamiento humano, cómo aprendemos y cómo nos desarrollamos. No obstante, se da el caso «de algunas propuestas procedentes de la psicología que han traspasado la barrera de la descripción, para postularse como teorías educativas, y no solo como teorías del aprendizaje» (Prieto, 2018, p. 306). Esto es precisamente lo que ha ocurrido con el análisis de la atención, que, al ser monopolizado en el ámbito educativo por corrientes procedentes de la psicología, ha terminado ocultando otras formas que siempre fueron importantes para la pedagogía.

El tratamiento de la atención desde un punto de vista meramente psicológico en el ámbito educativo ha hecho que se la conciba, desde una perspectiva economicista, solo como un medio para ahorrar tiempo, cuando es mucho más que eso. Tal y como sostiene Han (2017, p. 103):

Hoy, la economía de la atención desplaza tanto a la poética de la atención como a la ética de la atención, extinguiéndolas. Traiciona lo distinto. La economía de la

atención totaliza el tiempo del yo. Por el contrario, la poética de la atención descubre el tiempo propio más específico de lo distinto, *el tiempo de lo distinto*. Deja «expresarse lo que, a él, al otro, le es más propio: su tiempo».

Es precisamente el hecho de permitir que aquello que viene de fuera se presente sin más, sin exigencias de tiempos o de espacios, lo que dota a la atención como fin de relevancia educativa y pedagógica. La educación se ha ido separando del cariz fundamentalmente ético que siempre la sostuvo y, si bien, en el ámbito académico, se ha producido un giro ético (Ibáñez-Martín, 2017), aún no se deja notar del todo en las familias y en las escuelas, más preocupadas por los futuros profesionales y sus competencias.

Si queremos que las próximas generaciones no sean solo hábiles, sino también sujetos morales con personalidad propia, el ámbito educativo debe recuperar la atención como fin, pues el problema no es que los jóvenes estén perdiendo la capacidad de atención profunda por no poder permanecer concentrados en un mismo asunto largos períodos de tiempo, el problema es que están deviniendo incapaces de recibir pasivamente la realidad, sintiendo una duración que perfectamente podría sentirse en breves lapsos de tiempo. Afirma Schweizer (2010, p. 27) que «distráerles [a los niños] como sea significa evitarles sentir su propio tiempo, su propia duración»; y es que estamos constantemente ocupándolos, cuando deberíamos dejarlos aprender su condición de seres finitos en un mundo que no siempre se presenta como queremos, pero del que estamos obligados a responder. Antes

del auge de las TIC, esta experiencia podía llegar a vivirse de manera casual, pues siempre había tiempos vacíos que era inevitable afrontar. En cambio, hoy en día, esos tiempos deben crearse adrede, ya que resulta prácticamente imposible que aparezcan por casualidad.

Así pues, frente a tanta práctica, deberíamos potenciar que se vuelva a cultivar la teoría en su sentido más primigenio. Esto hará que las nuevas generaciones experimenten aquel tipo de atención que permite la construcción de una subjetividad realmente personal y con capacidad moral autónoma. Basta con que les dejemos tiempo libre; es decir, con que no ocupemos todo su tiempo, sino que les permitamos, de vez en cuando, no hacer nada y aburrirse, pues el aburrimiento es, desde un punto de vista pedagógico, un primer paso hacia el diálogo con uno mismo, fundamento esencial para la construcción de la personalidad (Lewkowich, 2010). A su vez, la puesta en práctica de ciertas actividades individuales, como la lectura silenciosa y por placer, la escritura personal o cualquier ejercicio de visualización, meditación o reflexión individual, bastarán para descubrir los beneficios del silencio en un contexto donde la atención suele entrenarse para moverse en espacios siempre llenos de ruido (Zimmermann y Morgan, 2016).

No podemos aislar a los niños de los medios tecnológicos, pues, sin duda, un buen manejo de los mismos es esencial para su futuro. No obstante, tanto familia como escuela tienen la responsabilidad de limitar su uso, dando la oportunidad de que los niños vayan conociéndose a sí mismos con

independencia del mundo sobreinformado que les ha tocado habitar y que reclama su atención sin apenas dejarles tiempo para parar a pensar. Ciertamente es que el hecho de permanecer temporalmente desconectados, de aburrirnos, así como de realizar distintas actividades de introspección, no garantiza de manera automática ni el descubrimiento de la atención como fin, ni el desarrollo de una personalidad propia. No obstante, lo facilita. Los tiempos y espacios de desconexión son su condición de posibilidad, de manera que permitirlos aparece en este punto como imperativo educativo fundamental. Esto, en principio, debiera conducirnos a una reducción de diagnósticos TDAH, así como al desarrollo de un mayor número de individuos capaces de autorregular su comportamiento y de tener una identidad personal integrada en su contexto, pero de manera singular. Garantizar que las nuevas generaciones descubran los beneficios de la desconexión es nuestra responsabilidad, no podemos dejar que, obsesionados por un futuro incierto, acaben siendo esclavos de la inercia. Debemos darles la oportunidad de experimentar, aunque solo sea de manera ocasional, el placer de atender sin finalidad; el placer que parece experimentar la señora de la fotografía de Blanding.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, S. (2010). El movimiento de atención: un ejercicio espiritual de cara al mundo. *A Parte Rei*, 69. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/aguilard69.pdf> (Consultado el 26-07-2018).
- Agustín de Hipona (2007). *Las confesiones*. Madrid: Tecnos.
- Andreasson, K. (Ed.) (2015). *Digital Divides: The New Challenges and Opportunities of e-Inclusion*. Londres: CRC Press.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121 (1), 65-94.
- Barmomanesh, S. y Vodanovich, Sh. (2017). Use of Touch Screen Devices Among children 0-5 Years of Age: Parental Perception. En Shen et al. (Ed.), *Proceedings of the 2017 IEEE 21st International Conference on Computer Supported Cooperative Work in Design* (pp. 121-126). Wellington: Institute of Electrical and Electronics Engineers.
- Bergson, H. (1999). *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*. Salamanca: Sígueme.
- Blanchot, M. (2004). *La espera el olvido*. Madrid: Arena Libros.
- Blanding, J. (2015). Fans outside the Coolidge Corner Theatre [imagen]. *The Boston Globe*. Recuperado de <https://www.bostonglobe.com/lifestyle/names/2015/09/16/namesblackmass/CkIX4SdFuqbNyh84xeamI/story.html> (Consultado el 22-07-2018).
- Blánquez Fraile, A. (1994). *Diccionario Latino-Español*. Barcelona: Editorial Sopena.
- Brown, A. y Smolenaers, E. (2018). Parents' Interpretations of Screen Time Recommendations for Children Younger Than 2 Years. *Journal of Family Issues*, 39 (2), 406-429.
- Calderwood, C., Ackerman, P. L. y Conklin, E. M. (2014). What else do college students «do» while studying? An investigation of multitasking. *Computers & Education*, 75, 19-29.
- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains?* Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Corea, C. (2004). Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En C. Corea e I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 41-70). Buenos Aires: Paidós.
- Domingues-Montanari, S. (2017). Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 53 (4), 333-338.
- Esquirol, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta: una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Barcelona: Gedisa.

- García Del Dujo, A., Muñoz Rodríguez, J. M. y Hernández Serrano, M. J. (2015). Medios de interacción social y procesos de (de-re)formación de ciudadanías. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (1), 85-101.
- Gumbrecht, H. V. (2005). *Producción de presencia*. México D. F.: Universidad Iberoamericana.
- Han, B. Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B. Ch. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. *Profession*, 2007 (1), 187-199.
- Heidegger, M. (2007). *Los conceptos fundamentales de la metafísica*. Madrid: Alianza.
- Herbart, J. F. (1914). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la lectura.
- Holton, K. F. y Nigg, J. T. (2016). The Association of Lifestyle Factors and ADHD in Children. *Journal of Attention Disorders*. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5205565/> (Consultado el 12-11-2018).
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- James, W. (1909). *Principios de Psicología [vol. 1]*. Madrid: Daniel Jorro Editor.
- Johnson, A. y Proctor, R. W. (2015). *Atención. Teoría y Práctica*. Madrid: Ramón Areces.
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P. y Bonner, R. L. (2015). Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children. *Pediatrics*, 136 (6). Recuperado de <http://pediatrics.aappublications.org/content/136/6/1044> (Consultado el 12-11-2018).
- Kegley, J. A. (2018). Royce on Self and Relationships: Speaking to the Digital and Texting Self of Today. *Journal of Speculative Philosophy*, 32 (2), 285-303.
- Kirk, H., Gray, K., Ellis, K., Taffe, J. y Cornish, K. (2017). Impact of Attention Training on Academic Achievement, Executive Functioning, and Behavior: A Randomized Controlled Trial. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122 (2), 97-117.
- Lauricella, A. R., Wartella, E. y Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lewkowich, D. (2010). The Possibilities for a Pedagogy of Boredom. Rethinking the Opportunities of Elusive Learning. *Journal of Curriculum Theorizing*, 26 (1), 129-143.
- Noguera, I. (2015). How millennials are changing the way we learn: the state of the art of ICT integration in education. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (1), 45-65.
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Recuperado de <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (Consultado el 26-07-2018).
- Peñafiel, M. A., Herrera, S., Ferreccio, F. y David, P. (2016). El uso de pantallas en pediatría y su influencia en el trastorno de déficit atencional. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia*, 27 (2), 72-77.
- Posner, M. I. (2012). *Attention In A Social World*. Oxford: Oxford University Press.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21 (1), 303-320.
- Rabiner, D. L., Godwin, J. y Dodge, K. A. (2016). Predicting Academic Achievement and Attainment: The Contribution of Early Academic Skills, Attention Difficulties, and Social Competence. *School Psychology Review*, 45 (2), 250-267.
- Rodríguez, J. R. (2014). *Usos estratégicos de las TIC*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ronchi, R. (1996). *La verdad en el espejo: los presocráticos y el alba de la filosofía*. Madrid: Akal.
- Schweizer, H. (2010). *La espera. Melodías de la duración*. Madrid: Sequitur.
- Sigman, A. (2017). Screen Dependency Disorders: a new challenge for child neurology. *Journal of the International Child Neurology Association*, 17 (119), 1-13. Recuperado de <https://jicna.org/index.php/journal/article/view/67/pdf> (Consultado el 12-11-2018).

- Soprano, A. M. (2014). *Cómo evaluar la atención y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Steiner-Adair, C. (2014). *The Big Disconnect: Protecting Childhood and Family Relationships in the Digital Age*. Nueva York: Harper Collins.
- Styles, E. A. (2010). *Psicología de la atención*. Madrid: Ramón Areces.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). La significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, 302, 165-192.
- Weil, S. (1993). *A la espera de Dios*. Madrid: Trotta.
- Wickens, Ch. D. y McCarley, J. (2008). *Applied Attention Theory*. Boca Raton: CRC Press.
- Wu, X., Tao, S., Rutayisire, E., Chen, Y., Huang, K. y Tao, F. (2017). The relationship between screen time, nighttime sleep duration, and behavioural problems in preschool children in China. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26 (5), 541-548.
- Xavier, M. R. y Neves, T. (2014). Por uma vida afetada-afetos, tecnologia e vínculos na contemporaneidade. *Revista Eletrônica Inter-legere*, 14. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/5293> (Consultado el 12-11-2018).
- Zimmermann, A. C. y Morgan, W. J. (2016). A Time for Silence? Its Possibilities for Dialogue and for Reflective Learning. *Studies in Philosophy and Education*, 35 (4), 399-413.

Biografía del autor

Alberto Sánchez Rojo es Licenciado en Filosofía y Doctor con Premio Extraordinario en Conocimiento Pedagógico Avanzado por la Universidad Complutense de Madrid. Su línea de investigación principal se centra en el análisis teórico y filosófico del contexto educativo actual, atendiendo fundamentalmente a los cambios producidos por la presencia de las denominadas tecnologías de la información y comunicación.

 <https://orcid.org/0000-0003-2532-5867>