

El problema de la atención en la sociedad digital

Tolentino Sanjuan, Alicia Valentina

Universidad Nacional Autónoma de México (México)



valentinatolentinossanjuan@gmail.com



ORCID ID: [0009-0001-3902-2798](https://orcid.org/0009-0001-3902-2798)

Pérez Lara, Jorge Enrique

Universidad Autónoma del Estado de México (México)



jorge_epl1@yahoo.com.mx



ORCID ID: [0000-0003-0515-5960](https://orcid.org/0000-0003-0515-5960)

Artículo recibido: 21 febrero 2026

Aprobado para publicación: 15 junio 2026

Resumen

El presente artículo establece un diálogo acerca de la ética en la tecnología, particularmente de la inteligencia artificial en su modalidad generativa, en su incidencia en procesos educativos. Este diálogo se realiza a partir de nociones de relevancia conceptual que devienen desde el pensamiento complejo y desde la ética queraltónica. De modo que el objetivo será trazar una especie de mirada que tenga por alcance analizar y comprender algunos de los problemas que hoy se padecen en el aula, como es la retención de la atención por parte del estudiantado y la consecuente asimilación de conocimientos para su formación.

Palabras clave

atención, sociedad tecnológica, ética, pedagogías digitales

Abstract

This article establishes a dialogue about ethics in technology, particularly artificial intelligence in its generative form, and its impact on educational processes. This dialogue is conducted based on notions of conceptual relevance that arise from complex thought and Queraltonian ethics. The objective is to outline a perspective that aims to analyze and understand some of the problems currently encountered in the classroom, such as the retention of student attention and the consequent assimilation of knowledge for their education

Key words

attention, technological society, ethics, digital pedagogies

Resumo

Este artigo estabelece um diálogo sobre ética na tecnologia, em particular a inteligência artificial em sua forma generativa, e seu impacto nos processos educacionais. Esse diálogo é conduzido com base em noções de relevância conceitual que surgem do pensamento complexo e da ética queraltoniana. O objetivo é delinear uma perspectiva que vise analisar e compreender alguns dos problemas encontrados atualmente em sala de aula, como a retenção da atenção dos alunos e a consequente assimilação de conhecimentos para sua formação.

Palavras-chave

atenção, sociedade tecnológica, ética, pedagogias digitais

Introducción

En 2008 fue publicado el libro *La estrategia de Ulises o ética para una sociedad tecnológica*, del filósofo español Ramón Queralto (2008). En él da cuenta del cambio epocal que supuso, desde fines del siglo pasado, la inmersión avasallante de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y, en general, del tipo de subjetividad o mirada constituidos en la humanidad como usuarios de esas y otras tecnologías. En suma, lo que el autor destaca es el tipo de racionalidad que se constituye y dirige las vidas de individuos y sociedades enteras en este nivel de uso y apropiación de este tipo de tecnologías; con ello es posible adicionar ahora los modelos de inteligencia artificial generativa.

El filósofo reconoce de esta manera que los modelos éticos heredados de la teoría clásica o de la tradición occidental no tienen el alcance para pensar y plantearse los problemas subyacentes

de una sociedad compleja, multicultural y en constante transformación; como es una sociedad que construye sus imaginarios y vivencia de lo social y de lo personal a partir del uso prolongado de los dispositivos tecnológicos de internet (Queraltó, 2008: 14).

Destaca que aquellas éticas poseen un halo jerárquico, normativo y reglamentario que no es compatible con la racionalidad tecnológica. Con ello observa asimismo el rezago de la teoría frente a una lógica que busca sobre todo la eficacia operativa. Ante esto no hay ni puede haber marcha atrás o retroceso: la humanidad se encuentra en un punto en que el uso de la tecnología y de la inteligencia artificial seguirán más bien creciendo y empleándose en todos los aspectos de la vida humana.

El hecho de que hoy ciertos postulados de la ética clásica resulten de difícil alcance lo concibe simplemente como que aquellos fueron producidos bajo otros sistemas de vida y circunstancias de radical distancia a las actuales:

Obsérvese ya la magnitud del cambio introducido. Si durante veintiocho siglos o más la forma por plantear la pregunta por lo real, por el hombre y por su vida, había sido de corte esencialista, o sea, la pregunta por el “¿qué es?”, ahora la forma de encarar tales cuestiones primigenias y fundantes de toda indagación racional es de corte pragmático, esto es, ¿para qué sirve? Supone ciertamente una importante ruptura con la tradición inveterada que hemos heredado (Queraltó, 2008: 34).

La consecuencia más visible en los modos de vida a partir de la expansión e inmersión de la tecnología es la pretensión de aplicar el criterio de eficacia operativa a toda actividad, como señala Queraltó. En consecuencia, para el autor existe tanto una voluntad de poder (esto es, un deseo o intención de ejercicio de poder) como ciertas características en la práctica de la conducta humana. Se pueden ver reflejadas en la predisposición por la obtención de ganancia en las relaciones personales; es decir, se trata de una especie de pragmatismo o conveniencia para sopesar asuntos pertenecientes a otras esferas, como la social y política, que quedan reducidos a buscar la consecución del propio interés sin importar cuestiones antes nodales de esas mismas esferas. Es como si la intención de ganancias económicas propia de un sistema económico capitalista se trasladara a los asuntos que antes eran exclusivamente pertenecientes a las relaciones humanas.

La cuestión que retoma el filósofo español para explicar la interrelación del pragmatismo y la racionalidad tecnológica con la propia conveniencia se traduce como la búsqueda de la felicidad por parte de los seres humanos (Queraltó, 2008: 45). En ese sentido, la interpelación es directa a la ética.

Parece ser que esa búsqueda, tan propia de la humanidad y resaltada ampliamente por la filosofía clásica, ahora está revestida de una predisposición o actitud pragmática. Y ello puede ser visible en una multitud de aspectos de la vida, incluidos los prácticos o los de la existencia mundana; no se limita solamente al hacer de la propia tecnología. La práctica educativa por ejemplo no se exenta de este tipo de racionalidad.

De modo que la propuesta de Ramón Queraltó se basa en el reconocimiento de la imposibilidad de que tanto la racionalidad como el hacer tecnológico retrocedan, pues, al contrario, señala

que la tecnología no puede hacer otra cosa más que seguir en continua expansión. Y de este modo, en continua expansión estará también su modo de racionalidad.

La cuestión por la que el autor destaca este problema de grandes dimensiones es también para buscar los modos de pensarnos dentro de este relativamente nuevo paradigma: pensar en la eticidad de la vida considerando a la par las otras regiones y valores que ahora están inmersos también en el ámbito de la tecnología; aspectos como la política, el mundo social, el medio ambiente y la comunidad, por ejemplo.

La transición de la vida analógica a la digital

Ramón Queralto reconoce también que el fenómeno de la racionalidad tecnológica viene aparejado con el de la globalización. Como ya hace décadas señaló Manuel Castells (1997) el mundo global se ha venido constituyendo en gran medida gracias a las facilidades que ha prestado el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación. Y si bien, como ha dicho Saskia Sassen (2001), la globalización que comenzó como fenómeno económico, se ha complejizado y extendido hacia las esferas política y social.

Como parte de esa globalización hemos sido testigos de toda una serie de fenómenos que han impactado terrenos antes relativamente estables. Así, un fenómeno de incidencia biológica, como la pasada pandemia de COVID-19 en 2020 pudo impactar en todo el globo y, a su vez, producir toda una serie de circunstancias derivadas de ella: control sanitario por parte del poder gubernamental, control de la vida y de la muerte de la población, implementación de medidas legislativas en cada país, por mencionar algunas.

Ante una sociedad global en constante reacomodo, además de que está mediada por la ahora racionalidad tecnológica, permite pensar en una creciente complejidad del estatuto de la vida.

Si bien Edgar Morin atribuye esta complejidad en parte a la ruptura de certezas y de la Verdad universal que durante siglos fue la condición de posibilidad de la producción de conocimientos (Castells, 1997) y, en consecuencia, de la ciencia (Morin, 1999: 24), es loable trasladar esta ruptura de estabilidad de creencias a otros ámbitos de la vida; lo cual a su vez se traduciría en un quiebre de la funcionalidad de prácticas, costumbres o hábitos que servían para organizar la vida en una sociedad relativamente estable.

Es oportuno enmarcar este tipo de sociedad como lo hizo Michel Foucault cuando constituyó el concepto de sociedad disciplinar (Foucault, 2002) durante los siglos XVII a XIX, luego de exponer cómo las dinámicas de las instituciones, tales como la cárcel, la escuela, los cuarteles y los hospitales, por ejemplo, modelaron no solo una disposición de los cuerpos, sino también esquemas de pensamiento bajo los que se concibieron actividades y prácticas cotidianas; ello con intermediación de la disciplina y, desde luego, de los dispositivos tecnológicos. Entendidos estos últimos no solo como artefactos, sino también como técnicas específicas de disciplinariedad, como el castigo correctivo, el establecimiento de normas, el adiestramiento del cuerpo y la vigilancia, cuyo dispositivo sería el panóptico (Foucault, 2002).

Por su parte, la noción de la tecnología se basaba primordialmente en esquemas de la comunicación analógicos (Deleuze, 1987). La digitalización vendría después con la transición de lo analógico a lo digital; y esto desde luego generaría un cambio de paradigma, una ruptura en el entendimiento de las nociones de tiempo y del espacio; y una transformación en las instituciones y en las actividades modeladas por los mismos usos de la tecnología.

Con las tecnologías de la información y comunicación y, en general, con la digitalización de la vida, estaríamos también ante el quiebre de la funcionalidad de las técnicas disciplinares que predominaron todavía hasta el siglo pasado. Esto es verificable en estos tiempos, máxime con la producción de las inteligencias artificiales generativas, que se han insertado en la subjetividad de los usuarios dados los múltiples atributos que es posible darles; incluso cubriendo necesidades de carácter emocional, ya no solo en el ámbito educativo o laboral, donde cada vez abarcan mayor espacio.

Así, instalados en el umbral de las sociedades de control, como denominó el filósofo francés Gilles Deleuze (1999), y que bien pueden pensarse como sociedades digitalizadas, predomina la modulación más no la disciplina. Esto supone un cambio de gran calado porque estamos en ese momento transicional. Coexisten en este momento de la historia generaciones de seres humanos moldeados en sociedades disciplinares junto con generaciones que vivieron el cambio de siglo y que tuvieron infancias también socializadas con estas prácticas; y a la vez con generaciones nacidas a inicios y en el transcurso de lo que va del siglo XXI, llamados nativos digitales; estos últimos formados ya con las nociones de la digitalización, engendrando subjetividades abiertas que funcionan como nodos articulados principalmente por la experiencia tecnológica. Así, los esquemas de educación tradicional, es decir, disciplinar, han dejado de funcionar para ellos.

El problema de la atención

En este contexto, los problemas a que se enfrenta la figura docente a cargo de ejercitar las pedagogías, es decir, lo relacionado con impartir la educación y formar a las nuevas generaciones se ha caracterizado por la incertidumbre y la dificultad; puesto que el primero busca impartir el contenido bajo un esquema de sociedad disciplinar, mientras que los segundos están socializados a partir de esquemas abiertos, digitalizados; y, agregando lo dicho por Ramón Queralto, buscando principalmente el resultado (que en este caso se puede reducir simplemente a la obtención de una calificación) sin atender precisamente al contenido o al proceso. La educación en línea durante el tiempo de la pandemia sentó un importante precedente para dar cuenta de la dificultad de asimilación de contenidos por parte del estudiantado en un ambiente cien por ciento digital.

Los resultados fueron de lo más diversos: si bien algunas personas destacaron los beneficios de poder sostener el avance del ciclo escolar con la ayuda de las tecnologías informáticas, otros muchos encontraron que solo sirvió para ello, para continuar con el ciclo, pero que fue un fracaso en cuanto al aprendizaje; puesto que la atención del alumnado era difícil de retener. Ya sea porque se encontraba realizando otras actividades, porque no tenía espacios propicios

(como el aula) para concentrarse, o porque las personas utilizaban al mismo tiempo otros dispositivos o incluso el mismo para simultáneamente contestar mensajes o ver otros contenidos en la red; entre muchos otros fenómenos observados durante el tiempo de encierro (De León, 2001).

Ahora, transcurridos cinco años del suceso se han observado algunos efectos que dejó no solo la pandemia, sino la inmersión de la vida en el ámbito digital. Para grados universitarios o superiores se han preservado en parte esquemas educativos en línea, donde se entiende que el estudiantado puede mantener cierta independencia y prácticas autodidactas en su formación. No así sucede con los grados de educación elemental, primaria o secundaria, donde se comprobó que era indispensable la socialización de carácter presencial para generar la apropiación de conocimientos; además de que la socialización por sí misma es esencial para el desarrollo psicológico del estudiantado.

Sin embargo, a reserva de lo anterior y su relativo funcionamiento, un problema que persistió y persiste, incluso en clases presenciales, es el de la retención de la atención. Particularmente se ha notado en profesiones o carreras universitarias que tienen que ver con las humanidades que, pedir al alumnado que realice lecturas pasivas y que tienen cierto grado de abstracción, resulta una tarea sin éxito, no se realiza, o al menos no como en el esquema disciplinar se esperaba.

La causa de este fenómeno está primordialmente en el prolongado uso de los dispositivos electrónicos y redes sociales. Ya Bernard Stiegler (2004) advertía en sus disertaciones sobre la técnica que, a mayor sofisticación de dispositivos de uso para la memoria menor memoria humana se emplearía para ejecutar ciertas funciones. Un ejemplo actual es el uso de teléfonos celulares o dispositivos de carácter personal. Esto quiere decir que la memoria humana también está transformándose: la mayor cantidad de información se le delega a las memorias de dispositivos digitales; lo que suma o abarca mayor espacio en estas últimas resta a la memoria humana.

La sobreestimulación de las pantallas en parte ha provocado la fuga de la atención. El fenómeno a su vez se cruza por otros. Se encuentra por un lado la transformación del esquema de las figuras de cuidados, que tiene su causa en la ocupación de las actividades laborales y el ejercicio profesional; y por otro el provecho que han sacado las grandes compañías al obtener ganancias millonarias de la atención de los usuarios a través del consumo de sus contenidos (Zuboff, 2020). Esto último ha sido determinante en el fenómeno de la fuga de la atención.

Si bien es cierto que la atención es un elemento que en la sociedad disciplinaria se daba por atendido y satisfecho —pues a través de ella las figuras de autoridad lograban la disciplina—, hoy la incertidumbre crece porque las figuras solicitantes de esa atención (las personas a cargo de retener la atención para proporcionar la instrucción, médicos, docentes, psiquiatras, y otros) también padecen las consecuencias de esta fuga en las personas que tienen bajo su dirección. Esto es observable en la docencia.

De modo que el problema alude a la propia pedagogía, pues ante todo es pertinente conceder y reconocer que la atención actualmente es un bien preciado, que es susceptible de generar ganancias; dicho de otro modo, que la atención es la materia prima del capitalismo de las plataformas (Zuboff, 2020), pero que no ha dejado de ser la condición de posibilidad para que se

conduzca el acto educativo. Como consecuencia es imperativo plantearse el problema en el contexto de las pedagogías digitales.

Desde luego, una pedagogía así no solicitaría la atención a manera de orden o seguimiento con apego a una norma, al menos no fundamentalmente; pues se demostró en la pandemia que ello no es suficiente. Una pedagogía que intentara encauzar la atención hacia los contenidos que se desea incorporar como parte de los saberes del estudiantado tendría también que contemplar prácticas con las que este se familiarice. Esto es, proporcionar los conocimientos desde su propia experiencia; concretamente, desde su propia experiencia tecnológica. Tal y como lo subrayan las pedagogías activas (López Gil, s/f) que ponen al centro del acto educativo al estudiantado, pero ahora situándolo en la experiencia digital.

Es en este punto en donde se encuentra lo relevante del cambio de paradigma educativo, porque deseablemente las personas docentes deberán asumir la responsabilidad de integrar dentro de sus propios saberes el uso no solo de herramientas digitales, sino de conocer cómo se conforma una subjetividad digitalizada, cuáles son sus inquietudes, deseos, puntos nodales de atención, para poder no solo traducir sino generar contenidos en la vida digital.

Hacia una pedagogía situada y digital

Ya se ha abordado el uso del concepto pedagogía digital¹ como la región de la educación que busca cómo reformular el paradigma y crear los conceptos necesarios para generar un proyecto humano que conjunte la práctica y la recepción de la educación en tiempos de la digitalización (Suárez Guerrero, et. al., 2024). En ese sentido, Suárez Guerrero et. al. destacan que la pedagogía digital debe atenderse también con base en un enfoque antropológico y filosófico; además de ético y político.

En su trabajo brindan los enfoques bajo los cuales la pedagogía digital se ha concebido. Uno de los más asiduos ha sido pensarse como herramienta y, en ese sentido, como metodología. El segundo, que empata más con el presente enfoque de investigación es el de la pedagogía crítica. Esta subraya el empoderamiento del estudiantado a partir de una noción de justicia social; donde se abarca tanto pensamiento crítico como acción y el incentivo de la autoconfianza (Suárez Guerrero, et. al., 2024).

Ahora bien, es oportuno retomar los planteamientos de Queralto, quien señala respecto a la ética la necesidad de generar una interrelación de ámbitos y valores no jerárquicos ni verticales, sino unos de carácter transversal, que posean una axiológica reticular; y añadiríamos transdisciplinar. En este sentido, el filósofo reconoce que, si bien es imposible que la racionalidad pragmática y en general el avance tecnológico retrocedan, sí es loable relacionar otras lógicas que respondan más a las necesidades de los sistemas de vida. Por ejemplo, la racionalidad ecológica, la ya mencionada de la búsqueda de justicia social, la racionalidad política, entre varias (Queralto, 2008: 29).

¹ Señalan Suárez Guerrero et. al. Que el concepto encuentra sus inicios desde hace más de dos décadas (2024).

Si bien resulta que no es posible desmontar la racionalidad de la eficacia operativa, de la ganancia o de la ventaja, puede considerarse integrar en dicho esquema racionalidades que versen sobre los asuntos humanos y lo que conviene para su bienestar, mejora y evolución.

Aquí se intersecan algunos postulados del pensamiento complejo. Cuando Edgar Morin reconoce el problema del paradigma del conocimiento universal y de conceptos que durante siglos tuvieron el halo de una pretendida aplicación generalizada, reconoce también la crisis de las ciencias o del conocimiento parcelado. En *El método* señala que el conocimiento no puede dissociarse ni de la vida ni de las relaciones sociales (Morin, 1997: 32-37).

Si bien el problema central de esta obra es fundamentalmente el del conocimiento, la cuestión puede atravesar lo relativo a la educación por involucrar tanto los marcos científicos de conocimiento como su relación directa con la vida. De modo que si en un primer nivel de conocimiento reconoce la producción de las ciencias que refieren a objetos físicos y biológicos, en su propuesta de método se halla la posibilidad de producir conocimiento tanto de aquellos objetos como de quien los observa. Es como una suerte de autoproducción mediada por un movimiento de la consciencia (Morin, 1997: 24).

A través de este acto de la consciencia es como puede pensarse también el problema de la educación, en concreto, de las pedagogías digitales y de cómo tratar a su sujeto que a la vez es objeto de estudio. Esto sugiere tomar distancia de pedagogías tradicionales, de estatutos del conocimiento que, si bien fueron las bases de la teoría y prácticas pedagógicas durante siglos, hoy se necesita de manera urgente una actitud de apertura que contemple el cambio. Sobre todo, en cuanto a que la revelación o posibles respuestas se darán en función, primero, de la aceptación de esta transformación, y segundo, de la disposición de adoptar conceptos o categorías de otras áreas o disciplinas posibles de entender este movimiento vital. El cual por principio es caótico, como característica fundamental de cualquier sistema viviente; según nos recuerda el pensamiento complejo.

Tras considerar los elementos antes descritos será posible encarar la cuestión de las pedagogías digitales con un marco ontológico que ya no versa sobre un sujeto estable. La propuesta es pensar subjetividades que están en movimientos impredecibles, que se combinan por momentos con rasgos de prácticas disciplinares, pero que enseguida mutan para volverse fugaces; camuflajándose como todo lo que se percibe en el espacio virtual.

Bajo esta lógica es posible pensar en afectos, y es preciso también involucrar, por lo mismo, a la emocionalidad. Ya hay un nutrido recorrido acerca de la pedagogía de las emociones que las considera dentro de los procesos educativos (Pineda, et. al, 2023: 199-225); una de estas perspectivas las integra como saberes ancestrales, donde se implica también que aquellas devienen en un posicionamiento político.

No es la intención ahondar aquí en este enfoque, pero sí destacar que, si se piensa a las subjetividades de la educación es necesario considerar su carácter fluctuante. Esto como resultado de la experiencia adquirida con la socialización digital, donde el tiempo y el espacio se conforman como un símil de la red. De ahí la valía de pensar a estas subjetividades como circuitos interconectados en un entramado mayor. No son subjetividades estáticas, no poseen valores

estables o determinados, y los que poseen no son precisamente los que adquieren de un estatus de autoridad.

En este sentido, la propuesta de Ramón Queraltó cobra sentido en tanto que propone la búsqueda de una ética pragmática que sirva para organizar la vida práctica en una sociedad tecnológica:

La ética me puede servir porque constituye una herramienta para solucionar problemas de la vida humana, y no porque lo afirme tal o cual autoridad científica, religiosa, política, etc. Si me sirve para resolver conflictos y tomar decisiones que hagan avanzar mi proyecto existencial, entonces obviamente los valores son de mi interés y conveniencia, me interesan y convienen (Queraltó, 2008: 91-93).

Con esto es posible advertir la necesidad de construir referentes aplicables a las dinámicas de vida que hoy se caracterizan por el protagonismo de las tecnologías digitales. La disciplina que se ve interpelada en gran medida es la educación a través de la pedagogía, ya que por medio de ella se lleva a cabo la acción de educar y formar para la vida.

La economía de la atención, implicaciones cognitivas y en la subjetividad

Un elemento que resulta indispensable profundizar en el análisis del problema de la atención en la educación contemporánea es su inscripción dentro de lo que diversos autores han denominado la economía de la atención. Este concepto permite comprender que la atención ya no es únicamente una facultad cognitiva individual, sino un recurso escaso que es activamente capturado, gestionado y monetizado por diversas industrias tecnológicas (Zuboff, 2020).

Herbert Simon (1971) ya advertía que, en un mundo abundante en información, la escasez no radica en los datos, sino en la capacidad de procesarlos; es decir, en la atención. Esta premisa adquiere una radical actualidad en el contexto digital, donde plataformas diseñadas bajo lógicas algorítmicas compiten constantemente por mantener a los usuarios conectados el mayor tiempo posible. En este sentido, la atención se convierte en un objeto de disputa, lo que tiene consecuencias directas en los procesos educativos.

Por su parte, autores como Nicholas Carr (2010) han señalado que la exposición prolongada a entornos digitales fragmentados modifica los patrones de lectura y de procesamiento cognitivo, favoreciendo formas de atención dispersa sobre la concentración profunda. Esto se traduce en dificultades para sostener procesos prolongados de análisis, reflexión y comprensión abstracta, los cuales son fundamentales en ámbitos como las humanidades. En consonancia, Maryanne Wolf (2018) advierte que el “cerebro lector” está siendo reconfigurado por las prácticas digitales, generando tensiones entre la lectura superficial y la lectura profunda.

Desde esta perspectiva, el problema de la atención no puede reducirse a una falta de disciplina o de interés por parte del estudiantado, sino que debe entenderse como un fenómeno estructural que responde a transformaciones en los entornos cognitivos. La escuela, en tanto institución, se enfrenta así a una paradoja: por un lado, continúa operando bajo supuestos de

concentración sostenida y linealidad; por otro, los sujetos que habitan el aula han sido formados en entornos caracterizados por la simultaneidad, la hiperestimulación y la fragmentación. Estas condiciones escapan a la mera voluntad tanto de docentes como de alumnos en cuanto a la retención de lectura de contenidos.

La transformación de la atención también implica una reconfiguración más amplia de la subjetividad. Como señala Byung-Chul Han (2015), la sociedad contemporánea ha transitado hacia un régimen de exceso de positividad y autoexplotación, donde los individuos se convierten en gestores de sí mismos dentro de un entorno saturado de estímulos. En este contexto, la multitarea y la hiperconectividad no son únicamente prácticas, sino formas de subjetivación.

En el ámbito educativo, esto implica que el estudiantado no solo consume contenidos, sino que también produce, comparte y circula información de manera constante. Esta condición de “prosumidor”, como señala el autor, modifica la relación tradicional con el conocimiento, desplazando la autoridad del docente como fuente principal hacia una multiplicidad de fuentes digitales.

Asimismo, la temporalidad de la experiencia educativa se ve alterada. Hartmut Rosa (2016) ha descrito este fenómeno como una “aceleración social”, en la cual los ritmos de vida se intensifican, dificultando la posibilidad de experiencias de resonancia profunda con el mundo. Aplicado a la educación, esto sugiere que los procesos de aprendizaje requieren no sólo contenidos pertinentes, sino también la creación de condiciones temporales que permitan la apropiación significativa del conocimiento.

Hacia estrategias pedagógicas para la reconstrucción de la atención

Frente a este panorama, resulta necesario no sólo diagnosticar el problema, sino también esbozar posibles líneas de acción pedagógica. En primer lugar, es fundamental reconocer que la atención no puede ser exigida únicamente mediante mecanismos disciplinarios, sino que debe ser cultivada a través de experiencias significativas.

Una estrategia relevante es la incorporación de metodologías activas que involucren al estudiantado en procesos de construcción de conocimiento. El aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el uso crítico de herramientas digitales pueden contribuir a generar formas de atención más comprometidas. No se trata de competir con las tecnologías en términos de estímulo, sino de reconfigurar su uso en función de objetivos formativos.

En segundo lugar, es pertinente considerar el desarrollo de habilidades metacognitivas. Enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios procesos de atención, a reconocer las distracciones y a gestionar su tiempo y su concentración se vuelve una competencia clave en la sociedad digital. Esto implica integrar en los programas educativos contenidos relacionados con la alfabetización digital crítica.

Por otro lado, la dimensión afectiva del aprendizaje cobra una relevancia particular. Como señalan las investigaciones en pedagogía de las emociones, el vínculo emocional con los contenidos y con el proceso educativo favorece la atención y la memoria. En este sentido, generar

entornos educativos que promuevan la motivación, la curiosidad y el sentido de pertenencia puede contribuir a contrarrestar la dispersión atencional.

Finalmente, es necesario replantear el papel de la institución educativa en su conjunto. Más allá del aula, se requiere una articulación con políticas públicas que regulen el uso de tecnologías, promuevan el bienestar digital y fomenten prácticas educativas innovadoras. La atención, en tanto recurso colectivo, debe ser protegida y cultivada como parte de un proyecto social más amplio.

Conclusión: pensar en la atención como condición para una ética transformadora

Se han expuesto los referentes del fenómeno social producido por la inmersión de las tecnologías digitales; y el por qué estas no pueden ser vistas como simples medios o herramientas para realizar determinadas tareas. Más allá de eso, las tecnologías de la información, incluidas ahora las inteligencias artificiales generativas —aquellas que intervienen en la generación de lenguaje, ideas, proporcionan información con la que las personas orientan su día a día— están moldeando las formas de percibir el entorno, de estar en el mundo y, en consecuencia, de insertar valores o parámetros para ejercitar la vida individual y colectiva.

Uno de esos parámetros, dada la racionalidad con que la tecnología ha sido concebida, es la conveniencia, la eficacia; si se quiere, cierto sentido de la utilidad o “para qué me sirve esto”; características que se han traslapado en casi toda actividad de las sociedades contemporáneas.

Lo anterior, aunado a la complejidad que supone la globalización como sistema económico, político y social, han conformado un tipo de sociedad abierta, fluctuante, que se conduce bajo parámetros específicos y donde los criterios disciplinares para una sociedad relativamente estable, analógica, jerárquica y cerrada han dejado de funcionar. Incluyendo lo que concierne a la educación.

Actualmente es necesario reconducir el estado de la práctica educativa si se quiere ejercer su cometido principal de educar y formar a las personas para sus proyectos de vida, como señala el filósofo español. No obstante, nos encontramos en el tránsito de los valores de la sociedad disciplinar hacia la construcción de valores que se adapten a las sociedades abiertas. Una de las condiciones de posibilidad para lograr esto es a través del rescate de la atención.

La atención está deviniendo en la materia prima del comercio electrónico o de plataformas, pero también es el dique necesario para llevar a cabo el acto educativo. La fuga de la atención por el uso de diversos dispositivos al mismo tiempo, la erosión de la memoria que resulta a consecuencia, la imposibilidad de mantener el enfoque en una lectura de manera continua, son todos ellos obstáculos para el aprendizaje en las aulas.

De este modo, destaca que la institución educativa en conjunto con los agentes sociales responsables de conducir las acciones para educar no solo integren el uso de tecnologías digitales para suministro de los contenidos de las asignaturas, sino que se cree una estructura propicia para involucrar al estudiantado en la generación de los contenidos; y, sobre todo, que en esta

labor de ida y vuelta, donde se sea educador y aprendiz a la vez, se adhieran contenidos necesarios para pensar el mundo en las condiciones en las que se vive en la actualidad.

Lo anterior implicaría entonces, además del trabajo en los planes de estudio creados como los ejes de los saberes a integrar, generar también asignaturas que posean los valores propios de una sociedad digital. Dentro de ello, como se ha mencionado, la adhesión de perspectivas globales, medioambientales, de derechos humanos, por citar a algunos, serían las idóneas. Ello en el marco del ejercicio del pensamiento crítico, pero también con ejemplos devenidos desde la propia experiencia de las personas que recibirían y retroalimentarían dichos conocimientos.

En ese sentido, herramientas de aprendizaje como la lectura pasiva, por ejemplo, se verían complementadas con otro tipo de contenidos digitales; generados también por el propio alumnado.

Se trata entonces de un cambio no solo en el pensar y practicar los valores de la ética, sino en pensar la transformación que ya está en puerta. Cabe hacer notar que, si bien esta reflexión se dirige principalmente a los cuerpos docentes o, en general, a toda persona que se pregunta acerca de cómo replantearse el cambio hacia las sociedades abiertas, no hay que echar de menos la enorme importancia que tiene la colaboración de los ministerios y las autoridades gubernamentales, quienes por lo general poseen los recursos económicos y materiales para administrar y dirigir el aparato educativo.

A este respecto destacaría la importancia radical de poner en marcha políticas públicas que supongan la creación de la infraestructura, recursos digitales, capacitación docente y creación de nuevos contenidos para cada población específica.

Desde un panorama mayor, el objetivo sería generar el conocimiento práctico necesario para organizar la vida en función del sentido de bienestar o felicidad, destacado por la filosofía y, desde luego, eje articulador también de la práctica educativa.. ➡

Referencias/References

- Castells, M. (1997). *La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Volumen I. Alianza editorial.
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- De León, F., et. al. (2021). *Filosofía, educación y virtualidad*. Torres Editores.
- Deleuze, G. (1987). *La imagen tiempo. Estudios sobre cine 2*. Paidós.
- Deleuze, G. (1999). "Post-scriptum sobre las sociedades de control" en *Conversaciones*. Pretextos.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Han, B.-C. (2015). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- López G., (2025). "Aportes de la pedagogía activa a la educación", Facultad de Educación, s.f. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920354.pdf>
- Morin, E. (1999). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Ediciones Cátedra.
- Pineda M., E. y Orozco, P. (2023). "Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social". *Trabajo Social* 25 (1): 199-225. Doi: <https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101914>
- Queraltó, R. (2008). *La estrategia de Ulises o ética para una sociedad tecnológica*. Doss Ediciones.
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz.
- Simon, H. A. (1971). *Designing organizations for an information-rich world*. En M. Greenberger (Ed.), *Computers, communication, and the public interest* (pp. 37-72). Johns Hopkins Press.
- Sassen, S. (2001). *La ciudad global*. Universidad de Buenos Aires.
- Stiegler, B. (1994). *La técnica y el tiempo. El pecado de Epitimeo*. Editions Galilée.
- Suárez-Guerrero, C., Gutiérrez, E., P., y Ayuso-Delpuerto, D. (2024). *Pedagogía digital. Revisión sistemática del concepto [Digital Pedagogy. Systematic Review of the Concept]*. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), acceso anticipado, e31721. <https://doi.org/10.14201/teri.31721>
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Paidós.

Sobre los autores /About the authors

Alicia Valentina Tolentino Sanjuan, Universidad Nacional Autónoma de México. Socióloga y maestra en filosofía por la UNAM; y doctora en Humanidades, línea Filosofía Moral y Política por la UAM-I. Realizó una estancia de investigación en la Universidad de Sevilla, España. Ha escrito diversos artículos en ciencias sociales y humanidades, particularmente en filosofía y literatura. Ha prologado y editado diversas obras; y es autora del ensayo sociológico *La cosificación virtual de las mujeres*. Ha dictado conferencias y ponencias sobre filosofía feminista, género y filosofía política en diversos foros. Es miembro activo de la Red Mexicana de Mujeres Filósofas. Dr. Jorge Enrique Pérez Lara, Universidad Autónoma del Estado de México. Es Doctor en Desarrollo de la Educación, realizó una estancia posdoctoral financiada por el CONAHCYT en la Universidad Autónoma del Estado de México, miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel 1.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)