

Capítulo 1

ESCUELA Y CIUDADANÍA*

Ignacio Lewkowicz

La escuela ya no es lo que era. Sobre esto no hay dudas. Pero las dudas prosperan en cuanto se intenta pensar ya no lo que era sino lo que es. Resulta sencillo responder qué es la institución escuela si suponemos que esa institución apoya en un suelo nacional y estatal. Pero desvanecido ese suelo, agotado el Estado-nación como metainstitución dadora de sentido, ¿cuál es su estatuto? ¿En qué consiste la actualidad escolar? Para responder estas preguntas empecemos por precisar la naturaleza de las instituciones –entre ellas, la escuela– y la subjetividad que instituyen en tiempos de Estado-nación.

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN

I

Cada sistema social establece sus criterios de existencia. En los Estados nacionales, la existencia es existencia institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias.¹ En este sentido, la vida individual y social transcurre en ese suelo

* Artículo para una clase virtual en FLACSO, 2002.

1. Sin mayores precisiones, tomamos aquí por *disciplinaria* cualquier institución que satisfaga estricta o laxamente ciertos requisitos. Según Michel Foucault (1989), los tres procedimientos constitutivos de las instituciones disciplinarias o de encierro son: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

—es decir, en la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel, la prisión—. Ahora bien, estas instituciones apoyaban en la metainstitución Estado-nación. Y ese apoyo era el que les proveía sentido y consistencia integral. Pero la articulación institucional no terminaba ahí. Los dispositivos disciplinarios (la familia y la escuela, por ejemplo) organizan entre sí un tipo específico de relación. Deleuze en "Posdata sobre las sociedades de control" denomina a esa relación *analógica*. Este funcionamiento, que consistía en el uso de un lenguaje común por parte de los agentes institucionales, habilitaba la posibilidad de estar en distintas instituciones, bajo las mismas operaciones. Dicho de otro modo, la experiencia disciplinaria forjaba subjetividad disciplinaria.

Ahora bien, esta correspondencia analógica entre las marcas subjetivas producidas por las instituciones era la que aseguraba la relación transferencial entre ellas. Así, cada una de las instituciones operaba sobre las marcas previamente forjadas. De allí provenía su eficacia. La escuela trabajaba sobre las marcaciones familiares; la fábrica, sobre las modulaciones escolares; la prisión, sobre las molduras hospitalarias. Como resultado de esta operatoria, se organizaba un encadenamiento institucional que aseguraba y reforzaba la eficacia de la operatoria disciplinaria.

II

Resta decir que el tránsito por las instituciones disciplinarias causaba las operaciones necesarias para habitar la metainstitución estatal. De esta manera, el Estado-nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano. Pero, ¿qué es un ciudadano de los Estados nacionales? ¿Cuáles son los rasgos distintivos de esta subjetividad producida por las instituciones disciplinarias? ¿Cuál es la relación entre escuela y ciudadanía en tiempos nacionales?

El ciudadano es el tipo subjetivo resultante del principio revolucionario que postula la igualdad ante la ley. Es el sujeto constituido en torno de la ley. Ahora bien, esta producción en torno de la ley se apoya en dos instituciones primordiales: la familia nuclear burguesa y la escuela. La escuela, en tándem con la familia, produce los ciudadanos del mañana. La subjetividad ciudadana

se organiza por la suposición básica de que la ley es la misma para todos. Si *alguien* puede lo que puede y no puede lo que no puede, es porque *todos* pueden eso o porque *nadie* puede eso.

El ciudadano como subjetividad es reactivo a la noción de privilegio o de ley privada. La ley es pareja: prohíbe y permite por igual a todos. Por supuesto, a algunos el aparato judicial les va a permitir un campo de transgresiones, pero eso se relaciona más con el aparato judicial concreto que con la institución básica que es la ley. El ciudadano es un individuo que se define por esta relación con la ley. Es, en principio, depositario de la soberanía, pero ante todo es depositario de una soberanía que no ejerce. La soberanía *emana* del pueblo; no *permanece* en el pueblo.

Para ser ciudadano de un Estado-nación hay que saber delegar la soberanía. El acto ciudadano por excelencia es el acto de representación por el cual delega los poderes soberanos en el Estado constituido. Y para poder delegar, el ciudadano tiene que estar educado. Es decir, se trata de educar las capacidades de delegación. ¿Qué es, en este caso, "educar las capacidades de delegación"? Es forjar la conciencia nacional. El sujeto de la conciencia, que había sido instituido filosóficamente dos siglos antes, deviene sujeto de la conciencia nacional a partir del siglo XIX. Es el aparato jurídico el que exige que los ciudadanos se definan por su conciencia.

Ahora, ¿cómo se ejerce esta soberanía? Cuando la Revolución Francesa estalla, se plantea el siguiente problema: la soberanía emana del pueblo, pero ¿cuántos pueblos hay? Particularmente en Europa, ¿cuántos pueblos hay? No se los puede definir por la raza, por la religión ni por la lengua. Porque se encontrará que un mismo pueblo habla en dos lenguas o que dos pueblos distintos hablan la misma lengua. Lo mismo sucede con la raza; otro tanto, con la religión.

La institución propia de los Estados nacionales para definir ese ser en conjunto que es el pueblo es la historia. La historia es una institución del siglo XIX que establece que un pueblo es tal porque tiene un pasado en común. El fundamento del lazo social es nuestro pasado en común. Es una institución sumamente poderosa porque, en la medida en que el pueblo se define por su pasado en común, la historia deviene el reservorio de las poten-

cias. Y la elección política dependerá de cuál de las potencias contenidas en germen en el pasado nacional es llevada al acto. Se entiende que, si un pueblo se define por un pasado en común, si ahí está su identidad y sus posibilidades, entonces la política no puede ser otra cosa que transformar en acto eso que era en potencia en el pasado nacional. Ahí radica el fundamento de la solidaridad entre historia y representación. El soberano se hará representar a partir de una comprensión del ser en común como determinado por su historia. Entonces, deviene ciudadano.

III

La sociedad de vigilancia es un tipo de sociedad en la que se distribuyen espacios de encierro. La subjetividad se produce en instituciones que encierran una población homogénea y producen el tipo de subjetividad pertinente para ese segmento social. En la superficie del Estado se distribuyen círculos que encierran a la población en distintos lugares. El paradigma de este tipo de sociedad es la prisión. Pero la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel y la prisión tienen la forma de un punto dentro del cual se aloja una población homogénea: niños, alumnos, obreros, locos, militares, presos. Esa población homogénea se produce como tipo específico mediante las prácticas de *vigilar* y *castigar* bajo la figura del panóptico. Se los mira, se los controla, se anota la normalidad, se castiga la desviación, se apuesta permanentemente a normalizar a los individuos dentro del espacio del encierro.

Por ejemplo, la normalización estándar de los chicos en la escuela es tan sutil y tan precisa que cada niño queda individualizado por su desviación respecto de la norma. Hasta la aparición de la escuela moderna nunca hubo un espacio donde se pudiera observar a los niños de la misma edad, todos juntos, aprendiendo y haciendo cosas, y viendo los ínfimos grados de diferencia entre uno y otro, y menos aún se ha visto un espacio que convirtiera esa desviación en identidad, individualidad, personalidad. Se entiende que se requiere el dispositivo experimental para poder describir una normalidad. Así, las sociedades de vigilancia se pueden caracterizar como sociedades en las que se tiende a normalizar a los individuos en espacios de encierro.

Estos espacios de encierro tienden a hacer coincidir la clasificación lógica con la distribución espacial. Nosotros dibujamos un conjunto como un círculo que encierra a todos sus elementos, pero en realidad no tienen por qué estar juntos. Un conjunto es una colección de términos que verifican una propiedad; pero pertenecer lógicamente a un conjunto y estar topológicamente dentro de un lugar no son sinónimos. *Pertenecer* y *estar dentro* sólo son sinónimos en la lógica del encierro: pertenecer al conjunto de los niños es estar encerrado en la escuela; pertenecer al conjunto de los trabajadores es estar encerrado en la fábrica.

El pensamiento estatal tiende a distribuir a la población en lugares, en instituciones. Como figura, la institución no es una figura genérica de la humanidad sino del Estado-nación, sobre todo la institución como productora de subjetividad de un conjunto de términos que se homogeneizan por pertenencia. La vigilancia y el castigo producen normalización.

IV

Partamos de una aseveración de Nietzsche, una afirmación radical, y tratemos luego de avanzar sobre nuestra situación actual. En la serie de conferencias *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Nietzsche muestra que existe un nexo evidente entre la educación y la utilización de la fuerza de trabajo intelectual por parte de la sociedad para sus propios fines. Estos fines consisten en producir un tipo de individuo que se "revele lo antes posible como un empleado útil y en asegurarse de su máximo rendimiento incondicional".

Ahora bien, esta difusión cada vez mayor de la cultura, según el ideal de la Ilustración de educar al soberano, resulta ser a los ojos de Nietzsche un propósito de opresión y explotación que aparece como un correlato de la economía política tomada en un sentido amplio. Analicemos esta cuestión: la difusión cada vez más amplia de la cultura representaba, para Nietzsche, uno de los "dogmas preferidos de la economía política de esta época nuestra".

¿Qué puede querer decir lo anterior? En primer lugar, debe observarse que la lógica del capital —que es la de una economía

ya sin política en nuestra época— implica la difusión cada vez mayor y a escala ampliada de los productos como mercancías. En este sentido, la fuerza-trabajo intelectual debe estar al servicio de esta circulación cada vez mayor de las mercancías, que no significa otra cosa que el proceso de valorización del capital. Pero sería muy rústico si todo el asunto pudiera reducirse a esta imagen.

Porque, en segundo lugar, lo que es necesario ver es la existencia de una especie de economía política del signo, en la que las significaciones son producidas y controladas a través de un proceso de codificación que intenta hacer equivaler tales o cuales significados para los significantes dados. Esto podría ser considerado con mayor detenimiento pero, a los fines de la argumentación, lo dicho puede ser suficiente. Lo que nos interesa marcar es el funcionamiento de una misma lógica social que se presenta como un inmenso arsenal de mercancías pero también como un inmenso arsenal de signos. En ambos casos, la posición que se propugna para los individuos es ser consumidores. De este modo, la reproducción ampliada del capital, el hecho de que el mercado se imponga como modo universal para el consumo, va de la mano con la difusión cada vez mayor de la cultura entendida como proceso de significación. Así, la lógica mercantil hace que todo pueda ser consumido como mercancía, incluso la cultura, y, por supuesto, también la educación.

Pero esta idea del acceso a la cultura o a la educación para todos es propia de la modernidad: lo que subyace en esta concepción es la idea de un saber del hombre, de unas ciencias humanas que suponen una esencia humana cognoscible. De lo que se trata, entonces, es de desarrollar estas prácticas de modo tal que el conjunto de los que *biológicamente* son hombres sean también hombres *en y por* las prácticas sociales instituidas en el mundo burgués: libertad e igualdad (la fraternidad puede esperar, al parecer). Este mismo interés puede observarse en la preocupación que se desarrolla en la modernidad en el plano de la salud, que no sólo implica la atención médica sino todo un saber acerca del cuerpo del hombre. Podríamos nombrar también, en esta enumeración, el modo en que se organizan las prácticas punitivas, su saber psiquiátrico-judicial acerca del hombre para rectificar, corregir a quien se ha desviado, etcétera.

Ahora bien, este interés por el hombre, el complejo de discursos, saberes, prácticas e instituciones en torno al hombre de la modernidad, constituye un modo de control, de dominio, de poder que se desarrolla en la modernidad y que tiene que ver con la idea de hacer útiles a los individuos para la sociedad, es decir, hacerlos utilizables para los propios fines de la sociedad.

Esa modalidad puede verse claramente en la función de la escuela moderna. Aun con las nuevas técnicas, o nuevas formas, que apuntan al proceso de aprendizaje y al desarrollo de las propias capacidades del educando, el examen sigue funcionando como una instancia de control y duplicación de un saber adquirido.

También existe un control a través de instancias que, a simple vista, pueden parecer inocentes y que implican a quienes ejercen la función directa sobre los alumnos. Me estoy refiriendo a las planificaciones. Bien es cierto que en ellas el profesor propone su plan de acción, y que además en ciertos medios lo puede hacer con mucha libertad. Pero, por otra parte, es algo a lo cual debe ceñirse y que, a su vez, funciona como mecanismo de control del profesor, y no porque alguien lo haga de manera materialmente evidente sino que, en realidad, se genera una especie de panóptico donde no es necesario ser observado para sentirse observado: las redes de poder funcionan de manera tal que el control está introyectado en los propios afectados por el poder.

De este modo, más que con un plan, la planificación tiene que ver con un plano, porque hace aparecer un espacio, un lugar en que se efectiviza el ejercicio del poder, cuadrículas que permiten ejercer los controles desde el momento en que el producto (la planificación) se desliga de su autor y se transforma en un instrumento de la institución para vigilar la adecuación/inadecuación de la propuesta, su desarrollo, su relación con el saber pedagógico.

Por otra parte, el mismo plan/plano es utilizado por el profesor para ejercer su función (disciplinar, controlar, examinar la duplicación del saber por parte de los alumnos). Pueden introducirse cambios en las planificaciones pero deben justificarse rediseñando todos los componentes de la planificación: todo cambio de plano debe dejar claro la nueva distribución de los lugares.

Lo anterior sólo puede entenderse si se piensa cuál es la función que la modernidad le asignó a la escuela. A saber: generar

hábitos de disciplinamiento y de normalización de modo tal que su paso por allí genere seres útiles para la sociedad, es decir, dispuestos a ocupar los lugares debidos de manera incondicional. Se me ocurre que pueden implementarse nuevos contenidos y nuevas formas, que se pueden intentar reformas para llevar a cabo prácticas educativas muy interesantes, pero en definitiva la forma moderna de la escuela apunta al desarrollo de una cierta disciplina, disciplina que tiene que ver tanto con el ejercicio del control propio de toda institución como con el desarrollo del aprendizaje.

Pero vayamos a un punto más básico: el concepto de hombre. Han aparecido nuevas prácticas que comienzan a dar otro sentido a la noción práctica de hombre, es decir, está surgiendo una nueva definición ontológica de ser hombre. Sin embargo, las ideas filosóficas sobre qué es el hombre siguen siendo las de la modernidad, de modo que lo que existe es algo así como un "concepto práctico" de hombre que no cuaja, no se adecua a ninguna de las ideas filosóficas conocidas. Lo que ocurre es que se sigue respondiendo a la pregunta acerca de qué es el hombre o bien con las ideas de la modernidad o bien con las de la posmodernidad, las que, en rigor, sólo son un espejo en negativo de las ideas modernas. Hoy en día, roto el espejo positivo moderno, sólo queda espejado lo negativo de la modernidad: eso es la posmodernidad.

Ahora bien, este "concepto práctico" de hombre podría significar que sólo es hombre aquel que se inserta en las redes del mercado, quien participa del conjunto de los consumidores, quien se ve reflejado y se espeja en una pantalla de televisión, quien accede a la salud. Si este conjunto es de 10 millones, 15 millones, o si sobran 10 millones, poco importa en esta nueva concepción práctica. Si esto es así, en algún momento seguramente se intentará delinear un concepto con la claridad filosófica que se merece. Mientras tanto, la vieja idea de educar al soberano sigue vigente, aunque las prácticas sociales son otras actualmente, y tan distintas que hasta se tornan disolutivas de los conceptos de la modernidad. Sin embargo, con nuestra vieja y querida idea de educación estamos intentando dar cuenta de una situación en la que la humanidad ya no es el conjunto de todos los humanos "biológicamente" definidos. Mientras tanto, quienes todavía per-

manecemos en el mercado y la cultura actuamos como si ése fuera el conjunto de hombres libres, iguales y fraternos, es decir que seguimos pensando desde los ideales de la modernidad, salvo que no todos los hombres forman parte ahora de esta humanidad en la modernidad tardía.

En este contexto con nuevas prácticas emergentes, la escuela –y todo lo que ello implica: institución, jerarquías, profesores, alumnos, exámenes– intenta seguir apuntando hacia la humanidad en su sentido clásico, pero en las prácticas efectivas sólo una parte de esa supuesta humanidad cae bajo la órbita de la educación de la modernidad. Con la idea de progreso del iluminismo, la educación aparecía como una forma fundamental de volver útiles a los individuos. Caída la cuestión del progreso por su imposibilidad práctica, ¿sigue siendo la escuela un lugar que vuelva útiles a los individuos para la sociedad?, ¿se resignifica su función?, ¿qué queremos hacer nosotros con todo esto?

V

Bajo la hegemonía política del Estado-nación, el discurso histórico determinó los procedimientos considerados válidos para producir verdad, pero también funcionó como dispositivo central en la producción y reproducción del lazo social nacional. Aquí importa centralmente lo segundo.

El siglo XIX es el siglo de Hegel y, desde su intervención en la cultura, se asume que el ser es en tanto que deviene. Todo el devenir se convierte en Historia o, si se quiere, es susceptible de ser historizado. Desde Hegel –dice Chatélet–, la determinación de las esencias es asunto de historiadores. La Historia pasa no sólo a detentar su sentido, sino el de todos los fenómenos. Es decir que el mundo se hace inteligible a partir de su devenir histórico.

Con la intervención de Hegel, la hegemonía del discurso histórico queda instituida. A saber: por un lado, conocer –de aquí en más– es conocer históricamente. Se historizan las filosofías y las ciencias, se historiza la política, se historiza la cultura toda. Por otro lado, la consistencia colectiva de un pueblo –también a partir de aquí– descansa en la ficción ideológica de un pasado común que hace lazo en el presente.

Ahora bien, a partir del siglo XIX y durante la hegemonía política del Estado-nación, ¿cuál es el fundamento del enlace social?, ¿qué es lo que produce lazo nacional? Lo que produce lazo nacional, asegurada la eficacia práctica del discurso histórico,² no es el pasado común de un pueblo. Un pasado común puede no implicar un presente común, tampoco un futuro común. Los cortes, las rupturas, las separaciones son irrefutables confirmaciones de este enunciado. Lo que produce lazo nacional, entonces, no es el pasado común sino el discurso historiador que instituye ese pasado como común en el presente. El discurso histórico produce, desde su *hoy*, ese pasado como común a partir de la sustancialización de la nación. Es decir, a partir de la institución de la nación como significación sustancial o, si se quiere, eterna. De esta manera, el discurso histórico interviene constituyendo la memoria práctica del Estado-nación.

Un lazo social no es la realización de unos contenidos discursivos, sino el efecto de una práctica discursiva en una situación determinada. Asegurada la hegemonía cultural del discurso histórico, su inscripción práctica produce y reproduce lazo social nacional. ¿En qué consiste la inscripción práctica del discurso histórico durante la vigencia política del Estado-nación? ¿Cuáles son las formas prácticas que adquiere la memoria del Estado-nación?

En la Argentina, a partir de 1890 aproximadamente, los esfuerzos estatales por inscribir colectivamente las fiestas patrias desembocaron en la organización de grandes celebraciones conmemorativas, la construcción de un conjunto de referentes materiales, como monumentos y museos, y la elaboración de la legitimación (producción) de la identidad nacional basada en la

2. Una intervención es la eficacia práctica de una interpretación. La interpretación es una fuerza, la eficacia de una interpretación es la capacidad de intervenir en el campo de la cultura y modificar el universo de las significaciones sociales. La intervención de una interpretación queda asegurada a partir de la organización de un conjunto de dispositivos materiales capaces de forzar el ingreso de ese sentido en una situación. La intervención del discurso histórico, durante gran parte de los siglos XIX y XX, quedó asegurada por la hegemonía política del Estado-nación. Agotado éste —en la actualidad estamos situados en esa experiencia— la eficacia práctica del discurso histórico queda alterada.

apelación a un pasado común y nacional. Las escuelas fueron, a través de la ritualización de las celebraciones escolares y de la enseñanza de la historia, instrumentos centrales en la producción de una identidad nacional, es decir, de ciudadanía.

La enseñanza de la historia se ha convertido en un dispositivo central en el proceso de producción y reproducción de lazo social nacional. Es a través del relato ordenado de los hechos que han conformado la nación como se instituye la continuidad entre pasado, presente y futuro. No es el pasado lo que hace lazo en el presente, sino la narrativa histórica la que produce tal operación subjetiva. Es decir que lo que produce identidad nacional en condiciones de hegemonía política del Estado-nación es la operación sustancialista organizada desde la narrativa histórica.

Pero la escuela cumplía en este aspecto todavía un papel limitado, pues no alcanzaba a incorporar a la creciente población infantil. A la baja escolaridad, se agregaba el hecho de que la historia se enseñaba únicamente en los grados superiores, a la que sólo accedía una reducida proporción de estudiantes. Frente a estas condiciones, se trató de intervenir a partir de otra serie de dispositivos prácticos. A saber: la construcción de ámbitos como plazas o museos, la ritualización de las celebraciones escolares y la realización de manifestaciones patrióticas extraescolares, la definición y precisión de los símbolos patrios, etcétera.

El afán por la construcción de estatuas y monumentos se inició hacia fines de la década de 1880, simultáneamente con el intento de organizar las fiestas patrias. El gran acontecimiento de 1887 fue la inauguración de las estatuas del general Lavalle en Buenos Aires y del general Paz en Córdoba. A comienzos de 1888, mientras se proyectaba la realización del gran monumento a la Revolución de Mayo, la Intendencia de la ciudad de Buenos Aires estudiaba la apertura de la nueva avenida, que significativamente se denominó Avenida de Mayo. Éstos son sólo algunos ejemplos de la proliferación de monumentos en relación con la instituida historia nacional.

Por decreto municipal, el 24 de mayo de 1889 fue creado el Museo Histórico Nacional. La fundamentación trasluce la intención del construir una tradición. Se trata de crear —señala el decreto— un importante instrumento de difusión (creación) de la historia nacional.

Otro recurso central de intervención en la consistencia del lazo social nacional remite a los símbolos patrios o, más precisamente, a su definición e imposición social, es decir, su uso obligatorio. La reglamentación buscaba la diferenciación para la identificación y resaltar la enseña nacional por sobre las particulares o de otros Estados nacionales.

Con esto intentamos precisar sólo algunos de los modos que adquiere la inscripción práctica del discurso histórico durante la vigencia política del Estado-nación. Estos recursos materiales, significados por el discurso histórico, adquieren sentido social como registros de la memoria del Estado-nación. De ahí se derivan identidad y ciudadanía: de la relación entre la escuela y la historia.

LA ESCUELA COMO GALPÓN

I

Sin Estado-nación que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular –y las instituciones disciplinarias en general– ve alterada su consistencia, su sentido, su campo de implicación, en definitiva, su propio ser. De esta manera, el agotamiento del Estado-nación como principio general de articulación simbólica trastoca radicalmente el estatuto de las instituciones de encierro. Suponiendo que esto sea así, indagemos las consecuencias, en la escuela y en las instituciones, del agotamiento de esa metainstitución regulatoria.

Este agotamiento implica el desvanecimiento del suelo donde se apoyaban las instituciones disciplinarias. El tablero que regulaba los movimientos de las piezas institucionales se desintegra. Sin tablero que unifique el juego, las instituciones se transforman en fragmentos sin centro. Como consecuencia de esto, la consistencia institucional queda afectada. Del encadenamiento transferencial a la segmentación, las instituciones ven alterarse su estatus. Por otra parte, esta alteración describe unas configuraciones que, desarticuladas de la instancia proveedora de sentido y consistencia, se desdibujan como producción reglada. En definitiva,

se destituyen unas condiciones con capacidad de organizar significación sin que se constituya nada equivalente con virtud simbolizadora. Ahora bien, esta destitución no termina aquí. Huérfanas del Estado-nación, las instituciones también ven afectadas sus relaciones entre sí, porque el suelo que sostenía esos vínculos transferenciales se desintegra al ritmo del agotamiento del Estado-nación. Sin paternidad estatal ni fraternidad institucional, la desolación prospera. Y el sufrimiento en las viejas instituciones no se deja de sentir.

El hecho de que las instituciones sin Estado produzcan sufrimiento no significa que las instituciones disciplinarias –en plena era nacional– no fueran capaces de semejantes efectos. Todo lo contrario: si es cierto que no hay sufrimiento humano en sí, sino respecto de unas marcas determinadas, cualquier marca en la subjetividad –sea estatal o mercantil o institucional– será padecida. En este sentido, los ocupantes de las instituciones sufren, pero sobre todo padecen por el carácter normalizador de las instancias disciplinarias. Ahora bien, los ocupantes de las escuelas posnacionales (maestros, alumnos, directivos, padres) hoy sufren por otras marcas. Ya no se trata de alienación y represión, sino de destitución y fragmentación; ya no se trata del autoritarismo de las autoridades escolares, sino del clima de anomia que impide la producción de algún tipo de ordenamiento. Dicho de otro modo, los habitantes de la escuela nacional sufren porque la normativa limita las acciones; los habitantes de las escuelas contemporáneas sufren porque no hay normativa compartida.

Retomemos el asunto antes presentado: ¿cuál es el estatuto actual de las instituciones? En principio, será conveniente decir que una institución, para ser tal, necesita de una metainstitución que reproduzca las condiciones donde apoya. Dicho de otro modo, no hay instituciones disciplinarias sin Estado-nación, no hay escuela nacional sin Estado-nación. Si esto es así, el agotamiento del Estado como práctica dominante implica el desvanecimiento de una condición ineliminable para la existencia institucional. Sin embargo, la observación del paisaje social parece arrojar otras conclusiones. A pesar de la muerte del Estado-nación como práctica dominante, hay instituciones (entre otras, hay escuelas). En este sentido, la evidencia más inmediata pondría en cuestión la definición.

Ahora, si bien es cierto que persisten tales o cuales instituciones, no es menos cierto que, en las nuevas condiciones, su sentido es otro. Claro está que hay escuelas; claro está que no se trata de instituciones disciplinarias, de aparatos productores y reproductores de subjetividad ciudadana. Más bien, parece tratarse de organizaciones ligadas a la prestación de un servicio (capacitación). En este sentido, la subjetividad que resulta de estar en una escuela cuando el mercado es la instancia dominante de la vida social es absolutamente otra.

Por lo planteado, la producción y reproducción de ciudadanos era tarea de las instituciones disciplinarias, y esta tarea sólo es posible cuando el Estado-nación reproduce las condiciones generales donde descansan tales instituciones. Ahora bien, esta correlación entre subjetividad ciudadana, dispositivos normalizadores y Estado-nación en la actualidad está agotada. Si bien se verifican situaciones donde siguen operando algunas de las representaciones y prácticas propias de la lógica nacional, su significación es otra.

Entonces las instituciones ya no son las mismas. Sin meta-regulación estatal quedan huérfanas de la función que el Estado-nación les transfirió (producción y reproducción de lazo social ciudadano). Sin proyecto general donde implicarse, será necesario pensar nuevas funciones, tareas, sentidos. Por otra parte, tampoco son las mismas porque las condiciones generales con que tienen que lidiar no son estatales sino mercantiles, no son estables sino cambiantes. La velocidad del mercado amenaza la consistencia ya fragmentada de las instituciones, nacidas para operar en terrenos sólidos. De esta manera —sin función ni capacidad a priori de adaptarse a la nueva dinámica—, se transforman en *galpones*. Esto es, en un tipo de funcionamiento ciego a la destitución de la lógica estatal y a la instalación de la dinámica de mercado. Vale decir que esta ceguera compone un cuadro de situación donde prosperan suposiciones que no son tales, subjetividades desvinculadas, representaciones e ideales anacrónicos, desregulaciones legitimadas en nombre de la libertad, opiniones varias, etcétera. Se trata, en definitiva, de configuraciones anómicas que resultan de la destitución de las regulaciones nacionales, de reductos hostiles donde la posibilidad de producción vincular deviene, a priori, imposible. Si una institución cualquiera dispo-

ne de una serie de términos constituidos por una misma regla, si una institución cualquiera dispone de un instituido que, si bien aliena a sus componentes, también los enlaza, el *galpón* carece de semejante cohesión lógica y simbólica. En este sentido, se trata de un coincidir puramente material de los cuerpos en un espacio físico. Pero esta coincidencia material no garantiza una representación compartida por los ocupantes del galpón. Más bien, cada uno arma su escena. De esta manera, el pasaje de la institución al galpón implica la suspensión de un supuesto: las condiciones de un encuentro no están garantizadas.

II

Para precisar el estatuto de los galpones, tal vez sea conveniente rastrear cómo quedan situadas las relaciones entre las instituciones en condiciones de mercado. Para esto, partamos de una queja que se deja escuchar, con regularidad sintomática, entre maestros y profesores de escuelas, colegios y universidades. Los docentes dicen que los estudiantes no saben leer ni escribir, que son indisciplinados, que no participan en clase, que son impertinentes y maleducados, que no tienen "nivel". En definitiva, que carecen de las operaciones lógicas y subjetivas para habitar la situación aula. Así caracterizados, los alumnos no cuentan con las habilidades con que, según la suposición docente, deberían contar.

Algunos dirán que esa reacción docente no es nueva; que, por oficio, suelen quejarse de las incapacidades de sus alumnos. Posiblemente, esa cantinela sea tan vieja como la escolarización masiva, institución de los Estados nacionales. De todos modos, la intensidad ensordecedora de ese murmullo empieza a ser sospechosa de otro tipo de funcionamiento. En otros términos, ¿la denuncia docente indica un defecto de tales o cuales estudiantes e instituciones, o revela —más radicalmente— otras condiciones y subjetividades que las supuestas por los docentes?³

3. Sobre la ausencia de la suposición y ausencia de operaciones entre la población escolar, vale señalar los resultados de una evaluación realizada entre alumnos de la Educación General Básica sobre conocimientos históricos. La tarea

La suposición de unas mínimas operaciones lógicas y subjetivas entre los estudiantes de escuelas, colegios y universidades ha nacido en condiciones de Estado-nación. Más precisamente, es una suposición que se verifica cuando la relación entre instituciones es analógica, cuando la estructura formal es compartida por los agentes en cuestión. Siendo así, la intervención de una institución se apoya en las marcas previas de la subjetividad, marcas efectuadas por cualquier otro dispositivo normalizador. De esta manera, la experiencia institucional preliminar, sea cual fuere, opera como condición de posibilidad de las marcas disciplinarias futuras. En este sentido, si bien el pasaje de la institución familia a la institución escuela, o de la institución colegio a la institución universidad, inaugura posibilidades, saberes, operaciones, relaciones y complejidades diversas, se apoya sobre una estructura formal armada con anterioridad. Se trata, en definitiva, de diversos dispositivos que forjan la misma subjetividad (institucional). Ahora bien, todo esto sólo es posible cuando el Estado-nación opera como institución que unifica bajo un mismo régimen el conjunto de las experiencias. Siendo así, la articulación institucional está asegurada, más allá de las anomalías, patologías o tropiezos de cualquier emprendimiento.

Pero las quejas antes señaladas hoy no parecen tener estatus de anomalía sino de indicio del agotamiento de una lógica. En

ofrecida a los estudiantes consistía en el ordenamiento cronológico de imágenes de diversos personajes de la historia. No se requerían fechas sino que establecieran una relación simple de orden: quién antes; quién después (Moisés, Cristo, Maradona, Julio César, Da Vinci, Napoleón, Colón, etcétera). Los resultados del ejercicio no fueron graves; fueron catastróficos. No aparecía siquiera un patrón de error, parecía algo más que un déficit sustancial en la formación de la disciplina historia. Entonces, ¿qué era? Si no se trata sólo de ausencia de saber para ubicar las imágenes en una línea de temporalidad, se trata de la ausencia de la línea misma. Es decir que lo que faltaba no eran unas fechas sino el concepto mismo de tiempo secuencial.

Formados estos alumnos en condiciones de temporalidad mediática y mercantil (esto es, no sostenida en la secuencia sino en la sustitución de hechos sin articulación entre pasado, presente y futuro), la noción de secuencia no puede ser supuesta por maestros y profesores sino producida cada vez. De no ser así, no será posible ni ordenar las imágenes ni pensar(se) históricamente.

ese registro podríamos pensar, entonces, la multiplicación de las protestas docentes. Entonces, tal vez sea conveniente indagar cómo queda situada la relación entre instituciones ya agotada la lógica paninstitucional.

Si la subjetividad institucional, producida por los dispositivos disciplinarios de los Estados nacionales, operaba como puente facilitador de las relaciones, hoy no hay nada equivalente a esa metasubjetividad, a esas operaciones básicas que simplificaban el ingreso a un dispositivo. Más bien sucede lo contrario: la subjetividad dominante no es institucional sino *massmediática*. En este sentido, sus operaciones básicas no son disciplinarias sino otras. No se trata de normativa y saber, sino de imagen y opinión personal. Si las operaciones son éstas, se inicia el malentendido. ¿Por qué? Porque las instituciones disciplinarias (ya devenidas galpones) operan como si el sujeto interpelado estuviera constituido por las marcas disciplinarias, pero el que responde no lo hace con una subjetividad institucional sino mediática. Se arma, entonces, el desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta, entre el agente convocado y el agente que responde, entre el alumno supuesto por el docente y el alumno real. El malentendido galopante es el sustento del galpón, como el sobreentendido institucional fue el soporte del poder estatal. La relación entre instituciones se deja describir como una Babel sin torre.

III

Un viejo problema de los docentes era cómo ir más allá de lo instituido, cómo ir más allá de dictar clase, cómo salir del aula como espacio burocrático, rutinario, autoritario, etcétera. Estamos de nuevo en la lógica del Estado, de la cual hay que ir más allá. Pero el galpón es otra cosa. En el galpón, el problema es ante todo cómo se instituye algo, y no cómo se va más allá de lo instituido. Para esto, uno de los problemas es que no hay reglas institucionales más o menos precisas —esto lo digo por experiencia—. En el aula —tomada como situación y no como parte de una institución— se *ponen* (y no se *suponen*) reglas para compartir, para operar, para habitar y no leyes trascendentes que rijan de antemano. En condiciones de galpón, la única institución es la preca-

riedad de la regla compartida, y no la ley trascendente. La regla es inmanente, precaria, temporaria, se pone para un fin, no preexiste, no se supone, es más *regla de juego* que *ley del Estado*.

Otra de las grandes dificultades que tenemos los docentes es que subjetivamente suponemos la preexistencia de la ley mientras que los estudiantes suponen la hegemonía de la opinión. Si en un recinto hay dos subjetividades heterogéneas, no hay *situación* alguna. Pero la cuestión no es cuál supuesto se impone sobre cuál, sino cómo se instaura algo, dado que los supuestos no son compartidos. No se trata de la idea de retorno a la ley sino de una vía de subjetivación distinta que es la de proponer reglas. La regla no se relaciona con el bien, no tiene que ver con la totalidad de sentido, sino que es regla de juego, tiene que permitir jugar a lo que queremos jugar; pero no hay una precedencia justificada, cristalizada, teologizada, sino que hay una pura necesidad de *así no se puede*.

Subjetivamente, lo requerido para habitar un galpón es que varíe el estatuto de la ley. Nosotros, como herederos de la subjetividad estatal, suponemos fatalmente la preexistencia trascendente de la ley: justa o injusta, la ley preexiste. No podemos (nuestra subjetividad estatal no puede) pensar una ley inmanente como la de la asamblea ateniense, una regla precaria, temporaria. Pero entonces, para habitar esta situación es necesario repensar el concepto de tiempo y el concepto de ley, y rehacerse según ese nuevo pensamiento.

LA ESCUELA COMO SITUACIÓN REGLADA

I

Hemos visto que el agotamiento del Estado-nación es también el agotamiento de sus instituciones de vigilancia. A saber: la familia, la escuela, el cuartel, la fábrica, el hospital y la prisión. Una mirada positiva podrá objetar semejante sentencia. Esto es, en ausencia del Estado-nación siguen operando sus instituciones de encierro. Si es cierto que siguen operando, su operatividad es otra.

Cuando la superficie sociohistórica es nacional, las instituciones de vigilancia ven garantizado el funcionamiento de sus técnicas de poder. La vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y

el examen trabajan sin mayores contratiempos. En las condiciones actuales, su sentido es otro. Pero no se trata del funcionamiento de las instituciones de encierro en un medio adverso, sino más bien del ejercicio de otra lógica social. ¿Cuál es el estatuto de la nueva organización social? Las sociedades contemporáneas son sociedades que han internalizado los mecanismos de vigilancia. Siendo la expulsión sin reingreso la modalidad de exclusión social, la subjetividad actual deviene controlada. Pero esa subjetividad no es efecto de un panóptico exterior que vigila, sino de la amenaza de exclusión que controla.

El lenguaje de las sociedades de vigilancia es analógico. El conjunto de las instituciones de vigilancia forma parte de una red articulada por el Estado-nación. Esta red consiste en un tramado de relaciones transferenciales que instituye un tipo de subjetividad capaz de habitar todas y cada una de las instituciones. Es el Estado-nación el que impone un lenguaje común al conjunto de las organizaciones. De esta manera, cada agente de vigilancia interviene sobre una serie de marcas ya aseguradas.

No hay lenguaje común al conjunto de las instituciones de control. En ausencia de un sustrato común, la primera tarea de las sociedades de control es la producción de unas herramientas discursivas para cada situación.

El agotamiento de las sociedades de vigilancia es también el agotamiento de la ley (nacional) como ordenador simbólico. Pero la caída del estatuto de la ley no es la apertura de un caos sino la posibilidad de otra simbolización. El asunto sería entonces, ¿cuál es la instancia que organiza simbólicamente a las sociedades de control?

Baudrillard señala que lo que se opone a la ley no es la ausencia de ley sino la regla. La regla opera donde no hay lenguaje analógico. ¿Cuál es el estatuto de la regla? No se trata de leyes trascendentes sino de reglas inmanentes. La fuerza de la regla parece residir en su capacidad de constituir un orden convencional de juego. En definitiva, se trata de la constitución de un juego donde ningún jugador debe ser más grande que él.⁴

4. La noción de regla supone un tipo de subjetividad, un tipo de situación, un tipo de regulación. Su punto de partida es la ausencia de regulación, la ano-

II

¿En qué consiste el agotamiento del Estado-nación? No se trata del mal funcionamiento de las instituciones del Estado-nación o del incumplimiento de unas leyes determinadas, se trata más bien de la incapacidad del Estado para postularse como articulador simbólico del conjunto de las situaciones.

En tiempos nacionales, el Estado es capaz de articular simbólicamente las situaciones, es decir, capaz de producir un sentido general para la serie de instituciones nacionales. En nuestra situación, no hay Estado competente para tal tarea. Si esto es cierto, la pregunta obligada es por el estatuto de la simbolización en las nuevas condiciones. Pero, ¿cuál es la naturaleza de nuestra condición? Consiste en la *dispersión* de una variedad de situaciones. No hay articulación simbólica entre situaciones, lo cual no quiere decir que no haya simbolización. Si no hay simbolización, no hay humanidad. Pero justamente porque el estatuto de la subjetividad (humanidad situacional) ha pasado del Estado al mercado, de la totalidad al fragmento, las operaciones de simbolización también lo hicieron. En este sentido, la emergencia de la subjetividad actual instituye una modalidad de simbolización radicalmente otra. El régimen de la prohibición trascendente no es capaz de producir simbolización en las nuevas condiciones.

En la dinámica de las situaciones *dispersas*, la simbolización es situacional. Esto es, no hay simbolización *entre* situaciones sino *en* situación. Cuando las condiciones no son trascendentes, la ley deviene recurso incapaz de producir ordenamiento simbólico. Cuando las condiciones son inmanentes, queda entonces habilitada la capacidad simbólica de la regla.

Una precisión respecto de las situaciones y sus anomalías. No hay situaciones anómalas, más bien hay anomalías. Cada ordenamiento simbólico produce una patología específica. En este sentido, dar cuenta de nuestra condición exige un primer movimien-

mia. Ahora bien, la producción de reglas no es producción de reglas discrecionales sino producción de condiciones para un encuentro. Si hay discrecionalidad o abuso, estamos en otro terreno.

to: pensarla no como anomalía de la lógica nacional sino en su especificidad. Pero, ¿cuál es la patología de una subjetividad organizada situacionalmente por la regla? Como la simbolización ahora es situacional, la anomalía consiste en la imposibilidad de entrar en la dinámica de la regla específica de la situación, es decir, en la lógica de la precariedad, y aquí precariedad significa regularidad no definitiva.

En situación de aula, un estudiante podrá ser anómalo si una noción de ley, extrasituacionalmente organizada, le impide habitar la institución. Sería igualmente anómalo un estudiante dispuesto a definir individualmente su normativa de acción. Una situación no es efecto de ciertas determinaciones individuales ni de unas leyes trascendentes, sino de unas reglas organizadas situacionalmente.

No hay contradicción entre situaciones, hay contradicción en el interior de las situaciones. Fragmentada la totalidad nacional y en presencia de una *dispersión* de situaciones, no hay posibilidad de contradicción entre situaciones. Sin embargo, cada situación elabora sus reglas de coherencia y en este sentido hay posibilidad de contradicción. ¿En qué consiste tal incompatibilidad? En la transposición de las reglas de una situación a otra. *La experiencia de simbolización por la regla es centralmente la experiencia de la validez situacional de la eficacia simbólica de la reglamentación.* ¿Podrá la escuela forjar subjetividad en estos términos? En definitiva, las reglas de la escuela valen en la escuela; el reglamento del fútbol en la canchas... Cualquier transposición reglamentaria es apenas un síntoma de inercia estatal: resistencia a habitar la situación en tanto que situación.

III

En un jardín de infantes de Mercedes se presenta el siguiente problema. Los padres de los niños son muy jóvenes y no les ponen límites, según las maestras. En principio, es un problema clásico. Pero el asunto es si los chicos pueden o no decir malas palabras. Si en las casas no lo prohíben, ¿cómo les van a prohibir en la escuela? O si les prohíben en la escuela, ¿cómo no van a pelearse con los padres o entrar en contradicción? Trabajando en

torno a este punto fueron llegando a la siguiente conclusión: que decir malas palabras en un lugar y no decirlas en otro es contradictorio sólo según la concepción estatal de ley que tenemos. Entonces, la maestra enuncia una ley universal, los padres enuncian una ley universal y las dos leyes universales son contradictorias. Pero otra cosa muy distinta es establecer que *en la escuela* no se dicen malas palabras, que es una regla de la situación. Lo que ahí ordenaba era repartir las situaciones. La discusión se presentaba en torno a si se habían caído los valores generales o no; pero eso era falso, porque lo que había caído era el carácter general de los valores. En la escuela lo que se impartían eran reglas para habitar la escuela y no valores universales; el jardín es un espacio reglado con pautas propias de ese lugar. Está bien que los chicos aprendan a respetarlas pero no porque ahí surja la ley general de la convivencia, sino porque de ahí surge la idea de que en cada situación tiene que haber pautas particulares. En cada situación habrá que preguntar, preguntarse, interrogar, cuestionar.

Entonces, la serie de situaciones que un individuo va atravesando no obedece a una ley; lo único que tienen en común todas las situaciones es tener reglas, pero las reglas no son casos particulares de una ley. Recordemos que la ley es trascendente y la regla es inmanente; se puede transgredir la ley, pero no se puede transgredir una regla, porque la regla es regla de juego.

La escuela estatal tomaba su función y su valor de la transferencia estatal de la tarea encomendada. Nuestra escuela aún es sarmientina, aún supone *una nación para el desierto argentino*, aún tiene que poblar de argentinos las pampas, civilizar a los gauchos y argentinizar a los gringos, aún tiene que forjar a los ciudadanos nacionales. En ese sentido hay una investidura estatal de la escuela, que hoy es lo que se retira, lo que cae; entonces la escuela no es más el soporte de la subjetividad oficial, sino que es una empresa más en el mundo de las empresas, es un servicio más en el mundo de los servicios. Entonces, la escuela no tiene que administrar localmente leyes generales sino que tiene que establecer reglas específicas para estar ahí. *Una situación para el galpón argentino.*

Capítulo 2

PEDAGOGÍA Y COMUNICACIÓN EN LA ERA DEL ABURRIMIENTO

Cristina Corea

El paradigma de la comunicación es una matriz silenciosa que atraviesa cualquier experiencia pedagógica del siglo XX: la atraviesa como operación, como teoría, como el modelo que la vuelve inteligible; bajo una idea de la comunicación entre semejantes igualados por los mismos códigos se teje la subjetividad estatal, que es por excelencia pedagógica.

La comunicación ha sido un dispositivo de producción de subjetividad. Y el término clave de ese dispositivo fue el código, conjunto de reglas, sistema de prohibiciones y restricciones, conjunto de significaciones compartidas, sede del sentido común. Pero la comunicación actual no es de ningún modo una comunicación codificada, sino informacional. La comunidad actual no es comunidad de sentido, sino comunidad virtual. El pasaje de la comunicación a la información comporta la destitución de un elemento clave en la constitución de la subjetividad pedagógica y estatal: el código, que es también un instituido. De modo que la destitución del código y la consiguiente destitución de la comunicación en el entorno informacional se vislumbran como condiciones del agotamiento de la subjetividad pedagógica.

La niñez no es lo que era, la familia no es lo que era, la escuela no es lo que era, la comunicación no es lo que era. La serie puede resultar molesta, dura, incluso hostil. Sin embargo, para pensar una experiencia es más activo y honesto partir de lo que hay y no de lo que debería haber o lo que viene durando sin producir efecto alguno. El eufemismo suele ser sólo una coartada para no enfrentarnos con lo que cayó. Porque, bien mirado –a eso apunta el recorrido de este libro–, decir que no hay escuela es decir que se

agotó la serie de condiciones mediante la que se producía la subjetividad pedagógica. Y bien, podemos ahora preguntarnos qué es la escuela cuando se agota el dispositivo pedagógico. La educación ha dejado de ser una función, una tarea, un apostolado, un proyecto, un destino. La educación ha cesado porque ha cesado la subjetividad pedagógica. Ahora bien, ¿qué es una escuela sin educación? Una experiencia que se produce por la decisión de ocupar el tiempo –en vez del espacio– y armar una situación. Caen los lugares pero existen las experiencias. Llegó la hora de empezar a registrar esas experiencias. Y para ese registro, afortunadamente, no tenemos código.

Es necesario situar un horizonte, si se quiere histórico, para nuestra reflexión sobre la comunicación. Situar las condiciones de agotamiento de la institución escolar en el entorno del agotamiento del Estado-nación: en tiempos de mercado, la escuela es un destituido; en tiempos de mercado, la escuela, como cualquier otra institución, deviene galpón.

El agotamiento de la metainstitución estatal acarrea un desmoronamiento: el de las instituciones que se reproducían, no sólo en la lógica y en el ritmo estatal sino también en una ligazón funcional con el Estado. El esquema es conocido: primero la familia, después la escuela, después el cuartel, después la fábrica o el hospital y, eventualmente, la prisión. La analogía de los espacios de encierro que sutilmente analizó Foucault supone la analogía de unas prácticas que se reproducen instituyendo en cada sitio un tipo subjetivo propio: el hijo, el alumno, el soldado, el obrero, el convicto. Todos ellos encuentran, sin embargo, un interpretante común: el ciudadano. El lema es vigilar, castigar, educar y rehabilitar esa subjetividad sólida e insistentemente reproducida. De modo que el agotamiento del Estado-nación es el agotamiento de esas subjetividades y de las instituciones que las generaban. Hablar del agotamiento de las instituciones es aludir a una pérdida: precisamente, la capacidad de instituir; las instituciones han devenido impotentes en su centenaria capacidad de producir reglas, sentido, lugares de enunciación. Han devenido impotentes para producir subjetividad.

Los espacios de encierro, la subjetividad disciplinada, el tiempo de la evolución o del progreso no son hoy entidades repro-

ductibles porque el suelo en que arraigaban se ha diseminado: encontramos que ni la fluidez del capital ni la velocidad de la información son condiciones favorables para la subsistencia de lo instituido, cuyo requisito de solidez, sistematicidad, fijación y perduración es hoy imposible. En la sociedad informacional –si es que acaso resulta pertinente aún hablar de sociedad–, la lógica del espacio no es una lógica de lugares sino de flujos. La experiencia social del espacio y el tiempo se ha transformado radicalmente bajo el efecto de la tecnología de la información, y la variación de la naturaleza del capital, profundamente se ha visto afectado, a su vez, por el paradigma informacional. Dicha alteración es tan radical que en la sociedad actual hay cada vez menos lugares, recorridos, partidas, llegadas, y cada vez más flujos de información en tiempo real.

Aunque a nuestra intuición le cueste percibirlo, nuestras prácticas cotidianas transcurren casi ineluctablemente en un flujo de velocidades extremas y entre variaciones de velocidades de esos flujos. Esa alteración radical de las prácticas sociales y del magma en que ellas se determinan afecta esencialmente la comunicación. Pero no según ese principio ideológico que repite que la comunicación entre los hombres se hace cada vez más difícil por la mediación tecnológica. No nos referimos a eso, sino a algo más radical. En la era de la información, la comunicación ha dejado de existir. No importa si es comunicación verbal, mediática o mediatizada. Lo que se agotó es el paradigma mediante el cual pensamos, durante casi un siglo, los fenómenos de la significación y la producción de subjetividad.

Efectivamente, aunque parezca paradójico, en tiempos informacionales, de sofisticada tecnología comunicativa, la comunicación ni se ha consumado como la forma ideal de la integración democrática ni mucho menos se ha transformado en la herramienta tecnológica de la educación y el conocimiento tan ansiada por ideales iluministas. En la era de la información, la comunicación es un destituido más.

LA CAÍDA DEL CÓDIGO COMPARTIDO

I

La comunicación ha dejado de ser lo que supusimos durante el ciclo estatal nacional: una vía para establecer relaciones entre semejantes mediatizada por un código compartido. La mediatización de estas relaciones significa que en una comunidad de hablantes todos los individuos remiten los mismos signos a los mismos referentes. Esa operación de remisión del signo al referente —o del signo al código— no sólo asegura y estabiliza el sentido, que se vuelve sentido común, sino que también *instituye* el sentido en cuestión como sentido común. Para que esto suceda se necesitan, al menos, dos condiciones: permanencia y repetición. El sentido del signo debe *permanecer* implícito durante cierto tiempo para que las remisiones puedan repetirse. Pero además es necesario educar a la comunidad de hablantes en ese hábito de remisión. Y, se sabe, la educación es una tarea que lleva su tiempo. Cualquiera de las prácticas en que se funda la lectoescritura escolar ilustra las condiciones de repetición y permanencia que necesita un código: la redacción, el dictado, la reescritura de las palabras con errores ortográficos. *La letra con sangre entra.*

Vayamos ahora al esquema de la comunicación que atravesó varias generaciones escolares. ¿Cómo se produce en ese esquema el vínculo entre el emisor y el receptor? El mensaje puede comprenderse sólo si ambos, emisor y receptor, lo remiten al código común. Así, el código aparece como un tercer término entre emisor y receptor. Desde luego, el código está implícito. No hay "código" en tanto sistema cerrado y numerable, sino una serie de implícitos que serán inferidos como significados de los mensajes en un alto nivel de probabilidad. De modo que los hablantes inferimos que hay código por la eficacia del funcionamiento de los implícitos.

Ese código implícito y ausente es el que vuelve consistente el vínculo entre los interlocutores. Los interlocutores son semejantes entre sí porque comparten un código; el código instituye entonces los lugares de emisor y receptor (maestro/alumno; padre/hijo; hermano/hermano) como lugares equivalentes ante el código

aunque distintos entre sí: somos diferentes entre nosotros pero iguales ante la ley del código. Es decir: somos semejantes. Se ve una fuerte analogía entre la ley estatal y el código lingüístico.

Advertimos entonces en qué medida la noción de comunicación es solidaria con la idea de ley que funda el lazo social nacional; vemos cómo la identidad nacional y la subjetividad comunicativa se instituyen ambas a partir de un tercer término trascendente que simetriza los dos términos de la comunicación. Somos iguales ante el código, somos iguales si compartimos el mismo código; desde esa concepción pudimos derivar la serie de máximas con que se instituyeron generaciones de ciudadanos: igualdad ante el conocimiento, igualdad de oportunidades, igualdad ante la ley.

II

La idea de comunicación más corriente que tenemos es una idea construida en correlación con el dispositivo estatal: supone lugares, diferencia de lugares y estabilidad. Emisor y receptor son lugares que se conectan en el tiempo mediante un instituido estable: el código. Si el código es lingüístico, icónico, audiovisual, si es mixto, si no es uno sino varios, múltiples, no interesa aquí. Lo que nos importa señalar es el agotamiento de un mecanismo de producción de sentido y un modo de ser de la subjetividad ligado a ese mecanismo: el de las significaciones instituidas que el Estado garantizaba mediante un disciplinamiento práctico.

Sin embargo, los tiempos corren, o vuelan. Las prácticas disciplinarias de encierro, fijación o sujeción de individuos a lugares se han alterado. En la sociedad informacional ya no hay lugares sino flujos; el sujeto ya no es una inscripción localizable sino un punto de conexión con la red. En esas condiciones, la vieja idea de compartir códigos, que designaba un modo de acercamiento o un punto de encuentro con otro, ha dejado de ser una utopía para convertirse en un anacronismo: el código es una entidad inexistente. Así, hoy en día es frecuente que los problemas que se suscitan entre las personas se diagnostiquen como problemas de comunicación. Pero en ese diagnóstico reside un malentendido

que conviene aclarar. Cuando la institución del código es la operación satisfactoria que liga mediante relaciones de sentido a los individuos que habitan en instituciones, la incomunicación se explica por limitación de los códigos o déficit en la capacidad de los usuarios para relacionarnos con ellos. Pero destituido el código como instancia compartida, la incomunicación actual no puede explicarse como un problema en los códigos o en las relaciones supuestamente deficitarias que los usuarios mantienen con ellos; más bien habría que hablar de des-comunicación: sin código compartido, no hay instancia que ligue los términos que habitan las situaciones. La comunicación ha dejado de ser una relación natural entre los hombres, seres parlantes. Comunicarse no es ya la condición universal sobre la que se asienta el núcleo de la sociedad humana.

III

La comunicación funciona en base a equívocos. Lo propio de la des-comunicación es la impertinencia. El equívoco y el malentendido señalan, en la emergencia de lo imposible de la comunión comunicativa del sentido, que hay relación entre los individuos. Hay relación en el intento imposible pero cierto y efectivo de buscar un sentido común. Sin embargo, la impertinencia señala la fragmentación, des-relación o, si se quiere, a-relación. La impertinencia es la figura de la fragmentación y la desaparición del código. Veamos un ejemplo en la universidad.

Ocurre en una materia de comunicación, precisamente, que se dicta en los primeros años de las carreras de ciencias sociales. Allí los alumnos, como es de rigor, ya no manejan libros sino apuntes, fotocopias o cuadernillos. La bibliografía aparece mencionada en esos cuadernillos; nunca bajo el soporte original del libro. En una oportunidad, la profesora que dicta la materia repasa, a pedido de sus alumnos, la bibliografía que "entra en el parcial". En la consabida bibliografía, figuraba un artículo de Umberto Eco. Una alumna pregunta: "Profe: ¿entra Lumen de la Flor?". Como se advierte, la alumna en cuestión no distinguía al autor —emblema de la comunicación y de la semiótica, si los hay— del nombre de una editorial. Y no sólo no distinguía esas catego-

rías sino que, aún cuando había cursado una materia universitaria sobre comunicación —y acaso otras más—, carecía de esos significantes. Pero además carecía de la operación básica de reconocimiento del diagrama gráfico de una bibliografía, ese diagrama que permite establecer, según un orden gráfico que se reitera, la analogía entre todos los nombres de autor —que van en primer lugar— de todos los nombres de las editoriales —que van en el último—. La impertinencia no aparece cuando un sentido se vuelve ambiguo o equívoco, exhibiendo así los matices de la singularidad humana, sino cuando no existe ningún parámetro instituido de reconocimiento de los signos. Sin embargo, la alumna en cuestión está dotada de lenguaje. Sin embargo, ha asistido a la universidad. Sin embargo aún, ha aprobado materias previas que son condición para cursar esta materia. No se trata entonces de ignorancia. Porque en muchas ocasiones ha podido reconocer signos. Lo que sí es seguro es que no los ha podido reconocer como signos sino como fragmentos de materia con algún sentido, ya que, si hubiesen sido signos lo que reconocía, entonces habría tenido a su disposición el código que le hubiese permitido interpretar el dato correctamente esta vez.

La comunicación requiere que haya *lugares* para el emisor y el receptor; la información los barre. El flujo continuo de información anula la dimensión espacio-temporal de la comunicación. La comunicación es un sistema de lugares conectados en el tiempo. Sin la distinción espacio-tiempo, sobre la cual se arma cualquier referencia comunicativa, no hay interlocución; tampoco hay tiempo para que se estabilicen los referentes o se establezcan los famosos acuerdos sobre el sentido. Pero entonces, ¿qué significa que *no hay*? En este planteo, significa que algo —el tiempo, el espacio, el código, la subjetividad comunicativa— no es un dato, no es algo dado, no está instituido. *No hay* significa, entonces, que tenemos que producirlo. Pero tener que producirlo es muy distinto a tener que restaurarlo; no es restituyendo los códigos deteriorados por el agotamiento de las instituciones como vamos a ligarnos con otros. Más bien tenemos que pensar los modos en que nos comunicarnos sin suponer un código compartido. ¿Cuáles son los modos de la conversación, del enseñar y del aprender cuando el lenguaje ya no se arma desde reglas transcendentales, ni

desde los consensos, ni desde los referentes culturales? ¿Qué estatuto le damos a la enunciación hoy?

SUBJETIVIDAD PEDAGÓGICA Y SUBJETIVIDAD MEDIÁTICA

I

Martin Buber decía que el mundo crea en nosotros el espacio donde recibirlo. El mundo nos obliga a habitarlo; pero el modo en que le damos lugar al mundo en nosotros es tarea que corre por nuestra cuenta. ¿Qué es una subjetividad? Es un modo de hacer en el mundo. Es un modo de hacer con el mundo. Una subjetividad es un modo de hacer con lo real. Llamemos a esas prácticas sobre lo real *operaciones*. Y digamos, con menos belleza que Buber, que la subjetividad es la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo. La idea de que la subjetividad es una configuración práctica supone que la subjetividad es el conjunto de las operaciones realizadas, repetidas, inventadas. En tiempos institucionales, los dispositivos obligan a los sujetos a ejecutar operaciones para permanecer en ellos. La subjetividad se instituye reproduciéndose, al mismo tiempo que se reproduce el dispositivo que instituye la subjetividad en cuestión; el dispositivo universitario reproduce subjetividad académica, el dispositivo escolar reproduce subjetividad pedagógica, el dispositivo familiar reproduce subjetividad paterno-filial, etcétera.

En comparación con las subjetividades estatales, sólidamente instituidas, la subjetividad informacional o mediática se nos presenta como una configuración bastante inestable y precaria. Las operaciones de los dispositivos estatales producen construcciones como la memoria, la conciencia, el saber. El discurso mediático produce actualidad, imagen, opinión. En el pasaje de un contexto estatal a un medio informacional varía la subjetividad porque varían las operaciones con las que se habita cada situación. Pero también varía el mecanismo mismo de producción de las operaciones.

II

Tengo que leer un libro para la escuela o para la universidad. Estoy obligado a subrayarlo, a identificar ideas principales, a relacionar las ideas de ese libro con las de otro, a realizar una ficha bibliográfica, a ubicarlo en el conjunto de una bibliografía o en el programa de la materia, a producir un resumen, a contestar consignas; he de someterme incluso a un ritual llamado examen en que se me evaluará en el desempeño de todas las operaciones anteriores: soy una subjetividad pedagógica. El conjunto de esas operaciones, que el sujeto realiza a través de un sinnúmero de prácticas, instituye la subjetividad. Notoriamente, las operaciones mencionadas requieren memorizar; la memoria es una condición esencial para llevarlas a cabo y se instituye *también* como efecto de las prácticas pedagógicas: el control de lectura, el examen y la escritura, son prácticas que, alentadas desde la escuela o la universidad, tienen como fin la institución de la memoria como una de las condiciones materiales básicas para el ejercicio de las operaciones que requiere el discurso pedagógico.

Además, el discurso requiere estar concentrado. En términos prácticos, eso implica estar quieto en un lugar, sin moverse, en lo posible sentado (si no, no puedo subrayar, escribir ni tomar notas). Y también alejado de otros estímulos: concentrarse significa estar en una relación de intimidad con mi conciencia; si leo, escucho mi voz, que es como escuchar mi pensamiento; si escribo, veo mi letra, que es como leer mi pensamiento; si pienso o razono (por ejemplo, una consigna) sólo tengo que escuchar mi propia voz o la voz del texto, con la que entro entonces en diálogo. Pero siempre concentrado: centrado en un punto, alejado de cualquier estímulo que interfiera esa relación de intimidad (y de interioridad) que establezco con mi conciencia para pensar. En ese sentido, es ilustrativa la expresión corriente del estudiante cuando expresa, atribulado, la oscuridad de algún contenido de la materia: "no me entra; no me entra". La descripción anterior habla de la correlación entre memoria, atención y pensamiento en un espacio interior.

Miro la tele: tengo que estar lo más olvidado posible. En lo posible, tirado. En lo posible, haciendo otra cosa. Nadie mira tele

mirando concentrado la pantalla. Eso no existe. En vez de la interioridad y la concentración requeridas por el discurso pedagógico, el discurso mediático requiere exterioridad y descentramiento: recibo información que no llego a interiorizar –la prueba es que al minuto de haber hecho *zapping* no recuerdo lo que vi– y debo estar sometido a la mayor diversidad de estímulos posibles: visuales, auditivos, táctiles, gustativos. Estoy mirando tele y estoy haciendo a la vez otra cosa: comiendo, tomando mate, coca o cerveza, tejiendo, jugando, estudiando, etcétera. Lo más radical en todo esto es lo más obvio: no miro un programa, miro la tele, veo *zapping*, es decir, una serie infinita de imágenes que se sustituyen unas a otras sin resto ante mis ojos. Ninguna de estas operaciones produce ni requiere la memoria, puesto que ninguno de los estímulos que se suceden en pura actualidad requiere el anterior para ser decodificado. Por otra parte, la concentración, elemento esencial de la subjetividad pedagógica, no es de ningún modo un requisito del discurso mediático.

Entro a un *shopping*, a un bar, incluso a la sala de espera del médico o del odontólogo: una pantalla (una como mínimo) avanza hasta capturar mi mirada; o la FM, mis oídos. Salgo, tomo un taxi o un colectivo: otra vez la FM (o la AM). Todo huele, todo suena, todo brilla, todo, todo significa. Nuestras prácticas cotidianas están saturadas de estímulos; entonces, la desatención o la desconexión son modos de relación con esas prácticas o esos discursos sobresaturados de estímulos. Así, la desatención (o la desconcentración), por consiguiente, es un efecto de la hiperestimulación: no hay sentido que quede libre, no tengo más atención que prestar. En la subjetividad contemporánea predomina la percepción sobre la conciencia.

Las situaciones anteriores describen dos tipos de subjetividad diferentes: la que se produce en las prácticas pedagógicas y la que se produce en las operaciones mediáticas. En el primer caso, estamos ante prácticas que instituyen la conciencia y la memoria como su efecto ulterior. Cualquier experiencia de saber supone –y por consiguiente, produce– conciencia y memoria. La conciencia y la memoria funcionan sobre signos, símbolos, marcas significantes, huellas; la conciencia se organiza sobre elementos que pueden ser *recuperados* por la memoria. El dispositivo pedagógico logra

que la conciencia ejerza hegemonía sobre la percepción; y para eso el sistema perceptivo tiene que ser doblegado: cuanto más se reducen los estímulos, más eficaz resulta el funcionamiento de la razón. En cambio, en la percepción contemporánea la conciencia no llega a constituirse: la velocidad de los estímulos hace que el precepto no tenga el tiempo necesario para alojarse en la conciencia. Es decir que la subjetividad informacional se constituye a expensas de la conciencia. A modo de ejemplo, contrastemos un manual escolar con un *videogame*: en el primero, los estímulos están filtrados, jerarquizados, ordenados en un esquema conceptual; el segundo ejerce la multiplicación hasta saturar. Vemos que la ecuación freudiana percepción-conciencia sobre la que se constituye la memoria, se disuelve. Veo una imagen en el *zapping* y no sé qué es, qué refiere, qué significa; pero pasa instantáneamente y viene otra, y otra... No importa. Veo la imagen pero no percibo el tema o el contenido de la imagen. Ésta llega como precepto pero no como mensaje, no como signo; la imagen se percibe como estímulo, no se recibe como una unidad de la conciencia. “Lumen de la Flor, ¿entra o no entra?” Esas palabras son sonidos, fonemas... pero no signos.

La subjetividad es también un modo de relacionarse con el tiempo. Desde la perspectiva de la subjetividad, el tiempo no es una idea ni una concepción filosófica; es una experiencia. Y la experiencia varía según cómo varían sus condiciones. Cuando leo o estudio, experimento un tiempo acumulativo, evolutivo, en el cual cada momento requiere uno previo que le dé sentido. La lectoescritura, por ejemplo, es una práctica que instaura una temporalidad de acumulación y progresión. En esa práctica, el tiempo es lineal y ascendente. Las unidades se ligan según remisiones específicas muy fuertes: relaciones de cohesión, de coordinación, de coherencia, etcétera. No sucede lo mismo con las prácticas de recepción de imágenes. Cuando miro tele experimento la actualidad, la puntualidad del instante, habito un tiempo que no procede del pasado ni tiene evolución: cada imagen sustituye a la siguiente sin requerir antecedente y a su vez es sustituida por otra, que a su vez...

OPERACIONES DE RECEPCIÓN

I

Cualquier dispositivo de saber –como el pedagógico– interviene sobre un aspecto decisivo del circuito comunicativo: la recepción. Foucault pensó la función disciplinaria del examen, de la evaluación, de la indagación. ¿Qué se examina en el examen? Si el alumno recibió de manera clara o distinta los conceptos transmitidos por el maestro. La larga crítica de los poderes instituidos mostró en detalle de qué modo los géneros discursivos, los requisitos de método y los requisitos institucionales de la bibliografía, de fuentes, de autores, supieron funcionar como mecanismos de control. Si la subjetividad se produce bajo el mecanismo del instituido, bajo el ejercicio de operaciones que sujetan, lo alienan o lo determinan, la operación crítica es denunciar, exhibir o interrumpir esas operaciones de control. Hubo un tiempo en que en la escuela fue innovador incorporar *Mafalda* y el diario en la clase de lengua. Hubo un tiempo también en que aceptar que los alumnos escribieran como hablaban resultaba innovador y crítico. Todo esto puede resultar crítico cuando hay norma lingüística que se impone a través de la gramática, el dictado y el patrón de la escritura como mecanismo dominante, o cuando el canon literario marca los gustos, las inclusiones y las exclusiones del paradigma cultural. Las intervenciones contra la norma, contra el autoritarismo, contra la hegemonía son críticas cuando hay instituidos. Pero venimos viendo que el nuestro ya es otro suelo, el suelo de la destitución y la fluidez. Y si algo hacen los flujos de información es disolverlo todo. La operación crítica que cuestiona o denuncia el funcionamiento de un dispositivo de dominación se torna inoperante o insensata: no se trata entonces de denunciar un sentido construido, distorsionado u oculto, sino de producir sentido; pero, entonces, ¿qué operaciones se imponen en las nuevas condiciones?

En la velocidad de los flujos de información, la destitución de la comunicación es la destitución de los lugares de recepción de los mensajes: la decodificación no está regulada. La recepción no está asegurada, no es un dato; hay que producirla. Todo emisor tiene que pensar no sólo en el mensaje, sino en cómo producir las

condiciones de recepción. No cualquier cosa que uno diga constituye operaciones de recepción; decir cualquier cosa es opinar, y no recibir un texto o un enunciado. La recepción de un enunciado supone que me constituya en esa operación de recibirlo. Por eso, en la era de la información, las operaciones de recepción son en sí mismas un trabajo subjetivante.

Las operaciones de recepción no son prácticas instituidas sino que se trata de acciones generadas por los usuarios. Su carácter, por lo tanto, no es genérico sino singular. En la comunicación, los códigos establecen qué remisiones de sentido y qué conexiones entre las unidades que componen los textos es necesario hacer. Pero no sucede eso con la información. En el contexto de la información, nada está institucionalizado. No hay prácticamente ningún prerrequisito para conectarse a las pistas de información, a la publicidad, a la imagen, a los medios masivos. La información no domina sujetando, ni censurando, ni prohibiendo, ni regulando. Si queremos pensar los modos de hegemonía de la información, tenemos que pensar en la saturación, en la velocidad, en el exceso.

Esa saturación de la información conspira seriamente contra la posibilidad del sentido. De alguna manera, cualquier opinión y cualquier imagen valen lo mismo; se puede decir y se puede ver cualquier cosa terrible, horrenda o nefasta y al minuto habérsela olvidado.¹ Si cualquier opinión vale lo mismo, si cualquier imagen se funde en la que viene después, entonces no hay sentido, o bien el sentido es indiscernible, o se diluye espantosamente sin posibilidades de inscripción. En esas condiciones, hacer sentido, producir sentido, requiere que cada uno gestione por cuenta propia las prácticas de condensación o detención de esa fugaz cadena de información. Ya no son los códigos los que nos señalarán el camino.

1. Así, el olvido –experiencia altamente frecuente en la subjetividad contemporánea– tiene que pensarse como efecto de la saturación y la velocidad de información, y no bajo el paradigma de la represión neurótica, que exige la institución de la prohibición y la ley, entidades que se disuelven prácticamente en el contexto informacional.

II

Existe una diferencia entre pensar con un niño y saber sobre un niño. El saber sobre un niño no es constitutivo de la subjetividad en condiciones contemporáneas, en cambio pensar con un niño produce subjetividad, produce vínculo, produce interioridad en el niño, produce función en el padre. La paridad entre niños y adultos se produce en el diálogo, desde la responsabilidad moral o jurídica no hay paridad. La paridad significa que tanto el adulto como el niño se van a constituir en ese encuentro.

¿Qué es constituirse en una situación de diálogo? El diálogo en condiciones estatales se da desde lugares instituidos –el que sabe y el que no sabe, el adulto y el niño, el maestro y el alumno–; para hablar con el otro, uno sólo tiene que ocupar su lugar en el dispositivo. En cambio, en las condiciones contemporáneas no hay lugares preestablecidos de interlocución. Cuando se habla, se emiten ruidos, pero las palabras no tienen ninguna significación porque no refieren a nada; las referencias han caído, no hay un código que establezca las referencias de las palabras o de los discursos. Entonces el trabajo de comunicación es de permanente construcción de las condiciones: es necesario instituir cada vez el lugar del otro, el lugar propio e instituir el código, las reglas según las cuales se van a organizar las significaciones. Y este trabajo obliga a pensar, ya que el que crea las condiciones se está constituyendo en las reglas de la situación. Esto es constituirse en una situación de diálogo.

La subjetividad constituida en el diálogo no es equivalente a la constituida por la experiencia del código. La experiencia del código es la del semejante; la experiencia del diálogo es de otra índole. Porque la subjetividad del semejante está instituida previamente a la comunicación, no depende del acto de la comunicación sino del código. La subjetividad dialógica se constituye sólo en la situación del dialogar.

Existe una correlación entre la destitución de la figura del receptor de los géneros infantiles –el niño como destinatario de literatura, de programas televisivos, de los valores de la escuela, de la experiencia del adulto– y la imagen del niño como un usuario. No hay más niño receptor, no hay más niño destinatario, por-

que no hay más instituidos. La figura del destinatario es solidaria del mundo organizado por las instituciones –literatura, comunicación, escuela, adultez–, lugares instituidos que se ligan con el niño proporcionándole algo que no tiene, algo que lo va a transformar en un adulto. Cuando cae esa figura del destinatario aparece la figura del usuario. El usuario es el que usa insumos, información. Pero no sólo es el que usa sino el que puede generar operaciones. Entonces es necesario diferenciar dos posiciones: la del usuario que solamente usa y la del usuario que genera operaciones, es decir, el que se apropia de eso que usa y el que se constituye a partir de eso que usa.

Una vez hecha esta distinción se abren más preguntas sobre las que tendremos que pensar. ¿Qué es una operación? ¿Qué tipo de impronta deja en la subjetividad una operación? ¿Qué tipo de impronta deja en el flujo? ¿Qué efectos tiene, qué consecuencias? ¿Con qué parámetros se puede medir que hubo una operación o con qué operaciones podemos decir que hubo una operación? ¿Qué vigencia tienen las operaciones, ya que no son marcas que quedan instituidas?

Para pensar la figura del niño usuario constituido en la experiencia del fluido tenemos que situar al diálogo en condiciones de agotamiento de la función de transmisión. En la pedagogía tradicional, la relación de los adultos con los niños está instituida y se da fundamentalmente a través de la operación de transmisión. El adulto le transmite al niño un saber que va a poder usar en el futuro, que le será útil en su vida adulta. Pero si no hay sucesión generacional establecida ni idea de progreso, el saber se vuelve inoperante, se vuelve obstáculo. Si el devenir es incierto, no se puede saber: hay que pensar. Entonces el diálogo es opuesto a la transmisión, al saber. El diálogo es una operación subjetiva si puede ligar a un adulto con un niño, es decir, si se produce como un modo de ligadura con la infancia. Pero ni el niño ni el adulto están constituidos previamente al diálogo. Bajo el paradigma moderno hay comunicación entre dos instituidos que se oponen según el eje de la jerarquía, de la responsabilidad, del saber. Dialogar con un niño es lo opuesto a educar a un niño. Educar a un niño siempre es saber sobre él y hacer algo que se sabe que necesita y va a necesitar en el futuro. Lo que cae en el pasaje

de la infancia moderna a la contemporánea es la educación centrada en la transmisión de valores –incluso en los valores críticos y emancipadores–. Hoy no es posible transmitir valores porque las condiciones no son estables, no hay situaciones análogas que permitan la transferencia de valores de una situación a otra.

La pedagogía disciplinaria marca a los sujetos, los moldea. La función de los géneros infantiles en la educación moderna siempre se dio a través de la imitación de modelos o de la crítica a los modelos, bajo la idea de que los niños se identifican con esos modelos. Pero en circunstancias de destitución de las instituciones no hay dispositivos que marquen la subjetividad, que la moldeen. Entonces, toda operación actual de constitución de la subjetividad no es institucional sino situacional. Es decir, si hay subjetividad es porque se producen estas operaciones. Si el diálogo es lo opuesto al saber, la operación es lo opuesto al dispositivo.

En el campo de la información, de la interacción tecnológica, cae el principio de autoridad y el saber queda destituido. Nos encontramos en una situación en que cualquier conexión produce efectos dispersivos. Sin principio de autoridad ni código establecido, toda conexión con el flujo, toda intervención, produce una multiplicidad dispersa de efectos; sin código y sin instituciones cualquier recepción pone en evidencia la fragmentación; sin código, no hay condiciones de recepción; sin cálculo previo de esas condiciones, sin el armado de las condiciones, un mensaje puede ser recibido en cualquier clave: psicológica, derechos, crítica, etcétera. Cuando la conexión no es pensada, genera pura fragmentación, pura dispersión, puras impertinencias. Sin comunicación instituida, hay por lo menos dos operaciones que es necesario hacer y que en tiempos institucionales estaban aseguradas: producir condiciones de recepción y operar sobre los efectos dispersivos. Es necesario establecer procedimientos, tener una política para recibir los efectos de las conexiones y las intervenciones. La diferencia entre el usuario que hace operaciones y el que no, entre el que produce una conexión subjetivante y el que se conecta en forma automática, está dada por la existencia o no de una *política de los efectos*. La subjetividad se constituye cuando se decide cuáles son los efectos sobre los que se va a operar, cuáles se dejan caer y qué se inventa para que algo persista. Existe una conexión automática que no interviene sobre

los efectos dispersivos y una conexión subjetivante que sí interviene sobre ellos. Jorge La Ferla plantea que, como el hipertexto no es un dispositivo cerrado, no puede haber un autor ni una obra, y por lo tanto un emisor y un receptor. La Ferla distingue dos modalidades de intervención: el actualizador y el anunciador. El anunciador provee el programa y el actualizador realiza parte de sus posibilidades. Pero también se señala allí que la simple disponibilidad de alternativas interactivas, o la simple posibilidad del actualizador usuario de intervenir en el desarrollo de la historia, no garantiza la calidad de los resultados. Pregunta: ¿de qué depende? Respuesta: de las operaciones. Conviene entonces distinguir entre el simple actualizador que se conecta y navega sin operar y el operador o el programador, es decir, ese usuario que dispone alguna estrategia, que realiza alguna operación. Son dos tipos de conexión diferentes, dos modos distintos de habitar la información.

III

Vamos a examinar la hipótesis de que el destinatario de la televisión infantil actual es un usuario. En nuestra perspectiva, *la figura del usuario es una figura producida por el discurso mediático*, más precisamente, por el discurso de las señales infantiles. El usuario no es el niño ni tampoco exactamente la señal. El usuario es la subjetividad producida en el intersticio entre el niño que mira la televisión y la señal. Nuestro punto de partida es que la figura actual del usuario difiere enormemente de la imagen de un niño que observa, escucha, recibe o interpreta mensajes. Entre la veloz información, fragmentada y dispersa, y los formatos estructurados de los géneros infantiles “modernos” –la literatura infantil, los dibujos animados, las canciones para chicos– hay un abismo. La televisión de la información –la de nuestros niños– es radicalmente distinta a su vieja antecesora, la televisión de la comunicación, que tenía horarios pautados y fijos, con emisión discontinua, sin control remoto, con géneros bien delimitados según pautas claramente instituidas: programas para niños y programas para adultos, horario de protección al menor, géneros ficcionales y géneros realistas, programas de información y de entretenimiento, programas femeninos, etcétera. Nada más ajeno a la

televisión infantil actual que la hora de la leche, la salida de la escuela o "después de hacer los deberes", esos ritos de la infancia instituida que pautaban una modalidad también instituida, regulada, para mirar televisión. Toda esa grilla institucional que marcaba, distinguía, separaba, clausuraba, censuraba e, incluso, oprimía, hoy ha desaparecido. En su lugar tenemos televisión abierta y de cable las 24 horas del día, heterogeneidad y fragmentación de lenguajes, géneros en vertiginosa hibridación, la multiplicidad sincrónica producida por el *zapping* integrado al discurso mismo de la señal, transnoche infantil, noches de insomnio con Foxkids, en fin... un niño que ya ha dejado de ser un inepto a educar para devenir un consumidor a conquistar.

Como vimos, el niño que se mueve en el entorno informático mediático es un usuario y no ya el tradicional destinatario infantil. La figura del receptor infantil cae cuando caen las condiciones estables, regulares y sólidas que permitieron la institución de cualquiera de las formas comunicativas en las que se formó la infancia. El receptor infantil es una figura de la comunicación en la era de las instituciones; el usuario es la figura de la información en la era de la fluidez. Y se recordará que nuestra tesis sostiene que *la televisión actual no es un medio de comunicación sino un nodo de información*. La televisión infantil actual no es comunicativa sino informacional. Asumir esa alteración del estatuto de la televisión es un requisito para entender qué características tiene el consumidor actual de las señales infantiles. Trataremos de explicarlo.

Los tiempos institucionales son tiempos regulares en que los dispositivos se reproducen, permanecen, dejan marcas, hacen mella. Pero vivimos otros tiempos. La solidez soberana de los Estados, que era la garantía de la estabilidad y de la reproducción institucional, fue arrasada por los poderes destituyentes del capital y los mercados. La era de la fluidez es fundamentalmente la era del desvanecimiento de lo sólido, del estado de cosas asegurado por las grandes maquinarias modernas que fueron los Estados nacionales. El lenguaje común registra esta variación: se habla de flujos de capital, flujos de información. Nada empieza, nada termina, nada queda porque todo fluye velozmente: la imagen contemporánea, más que convocar nuestra mirada, nos intimista a un instantáneo parpadeo.

La sociología y la lingüística modernas han declarado, estudiado y formalizado el carácter institucional del lenguaje y la comunicación. La lengua, el código, la comunicación son instituciones sociales. ¿Qué características presenta la comunicación cuando existe como institución? En principio, permanencia, regularidad, estabilidad y, sobre todo, gran capacidad de reproducción. Si la comunicación ha podido pensarse como un poderoso dispositivo de reproducción de ideologías, de modelos de conducta, de gustos, de hábitos, fue debido a que las condiciones en que se desarrollaba eran regulares y estables. En esas condiciones era lícito, incluso razonable, plantearse la crítica de los medios, de la industria cultural, o la guerrilla semiológica contra el poder de los medios de comunicación. La comunicación era así el circuito que ligaba dos lugares: el del emisor y el del receptor, a través de un mensaje y por mediación de un código. Los lugares, en tanto lugares, suponían una permanencia: un lugar es un punto localizado en el espacio, y si la metáfora del lugar sirvió durante tanto tiempo para designar a los actantes de la comunicación, es evidente que emisor y receptor eran unos polos con capacidad de permanecer y durar en tiempo y espacio.

En condiciones estables cambian los actores, cambian las significaciones, pero el lugar permanece –valga la redundancia– en su lugar. Otro tanto sucede con el código: entendido como conjunto de normas, de referentes, de acuerdos implícitos o pactos, sea como sea, el código requiere también de las condiciones estables que provee cualquier institución. Porque sin suficiente tiempo, sin régimen de repeticiones y de sustituciones, ¿cómo podrían instituirse las famosas unidades culturales de la comunicación? Un mensaje puede adquirir sentido cuando los contextos de intercambio y los referentes aludidos en el intercambio permanecen. Pero si los referentes y los contextos de emisión y receptor mutan permanentemente, mutan incluso hasta desaparecer ¿qué pasa con la palabra, qué pasa con el sentido?² La palabra –el men-

2. La desaparición fáctica de los *lugares* o polos de la comunicación en el entorno informático mediático vuelve inoperante el esquema comunicativo para explicar los fenómenos de la información. Tal desaparición sobreviene a raíz de

superfluo— deviene superflua, fluye, no refiere, no marca, no **Inquiere**: ése es el reino de la opinión. En condiciones de fluidez, la palabra, el signo, es apenas una información insensata, inaprensible, evanescente, fugaz. En condiciones institucionales, el problema de la televisión ha sido el de los sentidos estereotipados, ideológicos, opresivos. Pero en tiempos de destitución de la comunicación ya no tenemos que vérmolas con la ideología, el canon o los estereotipos porque sólo tenemos flujos de información cuya velocidad impide cualquier producción de sentido. Todo parece indicar que pasamos de la era de los sentidos codificados a la era de la insensatez: ya no se sufre por imposición de sentido sino por su desvanecimiento.

El pasaje del niño como receptor de programas o géneros infantiles al niño como usuario hay que pensarlo en el tránsito de la estabilidad propia de la comunicación a la fluidez de la información. Como vimos, el niño que hoy mira *Cartoon* ya no habita las condiciones estables y sólidas del Estado sino que transita la fluidez mercantil, la velocidad vertiginosa de la información. Esto destituye también el lugar de recepción infantil. Una conse-

las condiciones tecnológicas que producen "comunicación en tiempo real": la integración sincrónica de distintos espacios geográficos en un mismo espacio virtual —puramente temporal y ya no espacial— sería la causa de la desaparición de la comunicación. La integración de las nuevas modalidades tecnológicas de la comunicación (Internet, chateo, videoconferencia, etcétera) a la televisión son ilustrativas de la caída del circuito de la comunicación por acción de la aceleración tecnológica. Así por ejemplo, los chicos entrevistados por los conductores de Magic, que les hablan a su vez a los televidentes, ¿de qué lado de la comunicación están? ¿Son emisores o receptores? En el chateo, los individuos que chatean no comparten el mismo espacio geográfico, pero la simultaneidad de la comunicación *on line* los ubica en un espacio virtual común. El usuario que navega en la red: ¿es emisor o receptor? La comunicación en tiempo real no sólo disuelve el espacio, categoría absurda en el mundo globalizado. La comunicación en tiempo real también disuelve el tiempo porque, al menos comunicativamente, el tiempo es la *diferencia de tiempo* entre emisión y recepción. Emisión y recepción son operaciones discernibles porque hay entre ellas una diferencia espacial y temporal. Sin esa diferencia, emisión y recepción son indiscernibles. En la era de la información, no sólo el espacio tiende a desaparecer como fuente de la experiencia, también desaparece el tiempo. Tal como sostiene Virilio, la experiencia contemporánea es la experiencia de la velocidad.

cuencia sería es que, si la comunicación no está instituida, las operaciones de recepción de sentido no están para nada aseguradas. En la era informacional, la recepción no es un "lugar" —instituido, localizado y preciso— sino un conjunto de condiciones que ya no están dadas. Y si no están dadas, hay que producirlas. Se diría entonces que, en tiempos de fluidez, toda recepción es activa, o subjetiva, porque supone la producción de operaciones que no están instituidas por ningún dispositivo, que no están previstas por ningún código.

Si la figura del receptor es la del que interpreta, decodifica, critica, la figura del usuario es la del que elabora estrategias capaces de hacer consistir el caos de la información. Pero no siempre encontramos pequeños usuarios activos, produciendo operaciones en el devenir caótico de la información. Será necesario distinguir aquí por lo menos *dos figuras del niño usuario: la del actualizador y la del programador*. La figura del actualizador es la figura más frecuente del niño mediático. Es la figura consagrada por los conductores *fashion* de las señales infantiles: es la figura del niño-joven que sólo ha transitado la imagen como imagen, sin pensamiento, sin operaciones. Los encontramos sobre todo en la programación "hecha por vos" de Magic, Nickelodeon, Disney Channel. El actualizador es el usuario saturado de estímulos, incapaz de hacer operaciones, conectado automáticamente al flujo; es sólo una pista de información. Sin la mediación de alguna operación el niño conectado a las señales es sólo un "actualizador" de la información informe. El niño como mero actualizador de información es la desesperante figura de quien se disuelve a la velocidad del *zapping*. O del que se constituye en una imagen que existe y perdura tanto como una pulsación del control remoto. La subjetividad del niño usuario sólo se produce si este pequeño telespectador se produce a sí mismo mediante las operaciones de uso, de conexión o de apropiación de la información: si opera el pasaje de actualizador a programador. Pero lo cierto es que ser un usuario programador habla de una subjetividad forjada en el uso de las herramientas, en la gestión de operaciones y no en la suposición de un sentido previo que el niño ha de confirmar o criticar. Ante la amenaza contemporánea de dispersión, cuenta mucho más lo que el niño es capaz de hacer con la infor-

mación que la interpretación ideológica que pueda ofrecer de lo que consume.

En la estrategia de usuario, la subjetividad no preexiste ni subsiste a las operaciones que lo forjan: ¿qué institución está dispuesta a codificar, ordenar, jerarquizar o prohibir las operaciones con la información?³ A lo sumo estará dispuesta a “medirlas”, pero siempre que la tarea resulte rentable. La figura del usuario es una figura mucho más débil que la del receptor tradicional, sólo se constituye mientras duren las operaciones capaces de armar alguna cohesión en el fluido de la información. El receptor infantil tradicional está amenazado por las leyes del código y la censura; el usuario infantil está amenazado de superfluidad: puede desvanecerse a cada instante. Y efectivamente, hay algo de desesperación en la subjetividad del usuario infantil.

IV

Sin operaciones de pensamiento, la mera observación del texto televisivo produce exceso de estimulación. El chico respecto de la tele es un mero “actualizador”, a menos que se interponga entre la pura imagen y él algún dispositivo que le permita “programar”, producir, dominar, manejar esa información. La figura del programador remite a la idea de armado a partir de un medio saturado. La idea de la creación o invención parte de una situación estable, de algo que estaba fijo y se rearma, se recrea, se

3. Ignacio Lewkowicz anota lo siguiente. “Las facturas de una empresa que provee servicio de Internet dicen que el Estado nacional no controla lo que circula por Internet, y recomienda a los padres que se vinculen con la empresa para averiguar cómo bloquear el acceso a ‘sitios inconvenientes’. El Estado nacional no se responsabiliza al respecto. Es un arreglo entre los padres y la empresa. Pagando una suma, el padre le compra a la empresa la potencia de una buena prohibición simbólica. Es decir, que hay un cuadro tarifario dentro del cual la prohibición del incesto es de lo más caro, el acceso al sitio de Pamela Anderson viene después y, finalmente, unos sitios de apuestas, casino, etc. El Estado no se responsabiliza. Hay padres, hay mercado, hay servidores.” El análisis nos revela claramente que, ante la inexistencia del Estado como agente simbólico capaz de instituir un código, el acceso a la información queda librado al azar —o a las operaciones— del usuario.

resignifica, o de un punto de vacío desde el cual se produce. La programación se da a partir de un medio absolutamente saturado y la operación es desaturar. No se trata de darle otro sentido a algo que había o inventar algo que no había, sino de producir un sentido que era imposible en la saturación total. Esto marca una diferencia entre la subjetividad artística y la subjetividad del programador.

Una situación para pensar la operación en un medio saturado: un niño —o una niña— conserva los cartones, papeles y envases de los juguetes, los colecciona y juega con ellos. La niña juega con las Barbies; el varón juega con los muñecos, robots o *transformers* que aparecen al dorso de las cajas. Mediante la colección de cartones, ambos tienen la posibilidad de poseer las series completas de los muñecos, de la cual este Action Man o esta Barbie son sólo un insignificante eslabón. Efectivamente, el dorso de las cajas es infinitamente rico en información sobre el muñeco: nos dice cómo se llama, qué accesorios tiene, qué poderes tiene, qué relaciones establece con los demás muñecos o criaturas similares. Ciertamente, el sentido del muñeco está en las fichas celosamente coleccionadas por los chicos y no en el discurso familiar. Los muñecos de nuestra infancia estaban investidos de sentido por las instituciones; eran réplicas de las instituciones que los investían de sentido. Así, la muñeca que habla, el bebé que llora, el soldadito, el trencito, los autitos y el juego de té reproducían y anticipaban las prácticas en que el niño se movería. La familia, el trabajo, la guerra y la paz eran realidades replicadas y metafóricas en los juguetes. El mundo infantil de los juguetes era un espacio en miniatura que anticipaba y reproducía el mundo de las instituciones. Todo el sentido de los juguetes procedía del entorno institucional. Nada de eso sucede con los juguetes actuales, piezas maestras del diseño y la tecnología disparadas por la velocidad de la imaginación técnica y el consumo. El mundo de los juguetes tecnológicos también es un mundo amenazado de saturación. O de insensatez. ¿Cómo podrían jugar los niños sin la información maravillosamente clasificada en sus ficheros? ¿De dónde vendría el sentido de los muñecos y de los juegos sino de esos cartones celosamente guardados? No cabe ninguna duda, de la televisión. Pero todos sabemos que ésta suele retacear por

tiempos breves la exhibición de los juguetes. Dicho de otro modo: los juguetes duran en los cajones de los chicos mucho más que lo que dura la publicidad en el aire.

Lo cierto es que los padres dieron en llamar a esta costumbre de coleccionar cartones y papeles *el juego del cartonero*. ¿Qué estatuto tiene este juego? Una vía de análisis parte de pensar este juego como un juego de identificación y elaboración respecto de la angustia que le produce al niño ver a chicos y grandes juntar basura en la calle. Otra vía de análisis parte de las operaciones, y piensa al juego como una operación de programación a partir de la saturación. El niño se inventa un juego con algo que está totalmente desestimado. El niño se constituye subjetivamente jugando con algo que el mercado jamás programaría como juego —no con el juguete sino con el envase—. La operación es la de constituirse como sujeto lúdico en lo superfluo, en lo que está por fuera de la situación convencionalizada del consumo. En la diversidad de ofertas del mercado, los juguetes producen saturación y la operación es desaturar jugando con unos juguetes que no existen en ningún lado, armar un juego que no está pautado. Son dos modos de lectura. Una es la línea de la sublimación, la elaboración de la angustia; aquí la subjetividad ya está constituida. Otra es la línea de la operación subjetivante a partir de lo superfluo, del resto; aquí la subjetividad se produce.

Uno podría pensar que se puede intervenir en la saturación no comprándole tantos juguetes a los chicos. Pero, en rigor, la realidad es la saturación. Entonces, la subjetivación se va a producir a partir de un medio saturado. No pasa por poner límites a la compra de juguetes. Ésa es una intervención en clave educativa. La saturación es lo dado, y lo que hay que pensar es la operación que vuelve eso subjetivante. Hay que pensar cómo subjetivarse en el mercado, en un medio saturado. Cuando los padres le compran juguetes a los hijos no importa tanto si lo hacen en exceso, sino qué operaciones hacen sobre eso, qué hacen con los chicos cuando les llevan un juguete, qué se produce en esa situación, si se produce o no conexión, cohesión. Desde el punto de vista de la ideología es criticable y reprobable el consumo; pero nuestro problema actual no es limitar el consumo sino pensar qué operaciones son pertinentes para habitar estas condiciones.

LA PALABRA SUPERFLUA

I

Quizás para comenzar a pensar qué es esto de la experiencia de la información tengamos que pensar las condiciones socioculturales en las que vivimos, y tengamos que pensar algo del orden de los cambios. Ignacio Lewkowicz bautizó la época en la que vivimos como "la era de la fluidez". En principio, la fluidez nombra una situación, un medio radicalmente distinto del medio en el cual, por ejemplo, se funda la escuela. La escuela es una institución fundada y pensada para habitar en un medio sólido, en un medio estable, en condiciones regulares, en tiempo de progreso. Es decir, la escuela forma a los hombres del mañana; supone la existencia de una regularidad temporal que se puede pensar en etapas: presente, pasado y mañana. El mañana da sentido a la experiencia escolar, educamos para el mañana. La escuela es una institución que se desarrolla, se reproduce y se torna eficaz en consonancia con otras instituciones estatales, fundamentalmente con la familia, o sea, la escuela como soporte o como pilar del Estado-nación. Las instituciones estatales, cuya imagen paradigmática es la escuela, funcionan interconectadas y en sintonía porque existe el Estado como un metadiscurso; es *meta* porque funciona como un puente que permite trasladarse, transferirse cómodamente de una institución a otra. Así, el hijo es consustancial con el alumno. En tiempos estatales, cuando hay Estado, cuando hay estabilidad, solidez, cuando hay reproducción regular de insumos, de dispositivos, de prácticas, las subjetividades producidas en cada institución, los discursos y las posiciones de enunciación son equivalentes. De modo tal que la ley que rige en la familia, rige también en la escuela o en la empresa; por lo tanto, la relación con la ley, la relación con el poder, se reproduce en todas las instituciones. Esta organización, que podríamos llamar organización en lo sólido y en condiciones regulares, ha estallado. Entonces, en la medida en que el Estado estalla en esta capacidad lógica de cohesionar o de coordinar, las instituciones devienen fragmentos o islotes. Hay una dispersión general y ya no se encuentra esta experiencia regular en la cual un saber, una ley, una

autoridad se podían transferir de una situación a otra porque existía este garante externo de esa transferencia.

Entonces ¿en qué consiste la era de la fluidez? La era de la fluidez es la era en que el modo de dominación ya no es estatal, ya no es el disciplinamiento, ya no es el sometimiento de unos cuerpos a unos lugares a través de la vigilancia y el castigo, sino que la dominación se da a través del capital financiero. La dominación es a través de los flujos. La fluidez es la era en que domina la virtualidad del capital financiero; los Estados ya no son soberanos sino que se disuelven en la liquidez del capital. Y el capital va adonde la oferta sea más tentadora; no funciona según valores, principios, ideales o ideología, sino según el principio del máximo valor. Bajo este fluir del capital somos arrastrados. Si en tiempos de solidez, si en tiempos estatales, se sufre por sujeción, por opresión, por encierro, en la era de la fluidez se sufre por dispersión. Cuando el Estado sujeta, la autoridad y la ley sujetan, los mandatos sujetan, ¿cómo se sale de esa sujeción? Emancipándose. A través de la ruptura, a través de la crítica, crítica del sentido, las figuras de la emancipación del siglo XX son, tanto en lo metafórico como en lo concreto, figuras que remiten a la salida del encierro: elevar el nivel de conciencia, entender algo, que se haga la luz, romper con la dominación, romper con el patriarcado. Las figuras de la subjetivación, del hacerse sujeto, parten de un estado de dominación muy particular, que es la dominación de lo sólido, es decir, la dominación de los cuerpos, el encierro, la disciplina, el sometimiento bajo estos dispositivos institucionales.

Pero si la dominación es fluida es casi un contrasentido hablar de dominación. Porque el capital financiero domina destituyendo, lo sólido se desvanece. En la experiencia del *default*, en un momento los capitales "se enloquecieron y se fueron"; por lo tanto, la Argentina es un país superfluo para el capital. Así, la era de la fluidez es la era de la subjetividad superflua. Es decir, si en tiempos estatales somos todos necesarios y por eso se inventan las instituciones necesarias para reproducir los cuerpos, en tiempos de fluidez, la población sobra. El capital financiero no agrega valor por explotación de obreros sino por estrategia de inversión. Entonces la humanidad, que fue necesaria para el Estado, devie-

ne superflua para el capital. Este sufrimiento por superfluidad es el tipo de sufrimiento propio de la información.

II

Si todo fluye y el capital fundamentalmente destituye, barre el sentido; también a la palabra le cabe esta experiencia de la superfluidad. La palabra tiene sentido cuando los contextos de intercambio verbal, cuando los referentes aludidos por la palabra, tienen alguna permanencia. Si los referentes y los contextos mutan permanentemente, la palabra deviene superflua también. Eso es lo que se conoce con el nombre de *opinión*. La opinión es una palabra de enunciación superflua, es una palabra que no tiene ningún efecto sobre otra, es una palabra que no refiere nada, sin efecto sobre el locutor ni sobre el otro. Ese discurso tiene casi estatuto de sonido: son palabras que no anudan, palabras que no significan, que no constituyen, que se dicen por el mero hecho de hacer ruido, pero no son palabras ancladas en ninguna práctica, en ninguna situación.

Esta experiencia de la superfluidad de la palabra, de una palabra que no produce nada en quien la dice ni en quien la recibe, esta experiencia es propia del sufrimiento contemporáneo. Del sufrimiento por superfluidad, del sufrimiento por insensatez, por desvanecimiento general del sentido. Ahora, ¿por qué es importante pensar el estatuto contemporáneo de la palabra? Porque, en general, como estamos constituidos en la experiencia institucional del lenguaje, del Estado, de la escuela, le hemos acordado a la palabra un valor: un valor de compromiso, un valor crítico o un valor simbólico; entonces creemos que la relación con la televisión, por ejemplo, hay que explicársela a los chicos. Hay que hacerles ver, a través de un lenguaje bello, florido, explicativo, los malos contenidos y los malos modelos que tienen algunos mensajes de la televisión. Y en realidad, para una experiencia subjetiva que está tramada en este sufrimiento por la superfluidad, por el barrido del sentido, en esta experiencia en que las palabras no significan porque no hay situación ni dispositivo al cual referirse, para esta experiencia del lenguaje, explicar o criticar algo no tiene ninguna eficacia, no tiene ningún sentido. La lectura crítica de

la televisión es una opinión más porque, en condiciones de fluidez, la palabra no marca, la palabra no constituye. A menos que se produzcan los dispositivos necesarios para que la palabra tome un valor. Pero no podemos suponer que la palabra por sí constituye, marca, deja una huella.

Si lo que planteamos es un desfondamiento general de las instituciones por el agotamiento del Estado, entonces la institución del lenguaje se destituye, se vuelve inconsistente, se fragmenta, se desintegra, deja de tener este lugar determinado en el tablero. Entonces, ¿cuál es la relación con los medios, si la palabra, la lectura crítica, ya no es una operación más sobre el fluir de la información? Es una pregunta que nos tenemos que hacer.

III

Ver televisión fragmenta, fisura, no por los malos valores, sino por el tedio que produce, fragmenta porque satura, sino porque todo se vuelve igual como el *zapping* y no se sabe cómo salir de eso. Pero sin embargo, "esto" es mejor que estar disperso. Estar conectado al *zapping* genera sufrimiento porque todo se vuelve igual, pero al menos eso es una mínima conectividad, es una mínima cohesión ante la dispersión general. Hay una amenaza de superfluidad, de extinguirse, que nos alcanza a todos.

En condiciones de fluidez nada deja marca, todo se siente pero no hay capacidad de intelección. La saturación sería la experiencia de un sensorio totalmente saturado pero a una velocidad tal que la conciencia no puede percibir de qué se trata. La experiencia del aburrimiento, de la superfluidad, de la saturación sería, entonces, la experiencia de un medio que no anuda, no conecta, que no traza, que no deja huella. En este medio tan fluido, cualquier operación que induzca a un sentido, que anude, que cohesione, es una operación subjetivante. Habrá que pensar de qué se trata la ligadura, la cohesión, el encuentro, el diálogo con otro en estas condiciones de fluidez.

Frente a un sensorio muy saturado la subjetividad resulta monótona, aburrida. Pero este tipo de aburrimiento no es un aburrimiento por represión, sino por desolación. Antes el aburrimiento se estructuraba mediante la prohibición —no me dejan ir a

jugar porque me porté mal, entonces me aburro en casa—. En esa configuración existe un mundo interno que no puede expresarse. Pero la prohibición no es un problema de la subjetividad contemporánea. Hoy se sufre por saturación, porque todo el sensorio ha sido ocupado. El problema hoy es que el mundo interno no puede constituirse. Las dos figuras de la saturación son los hiperkinéticos y los aburridos, dos efectos distintos y complementarios de la saturación mediática. Los adolescentes sufren, padecen el aburrimiento por desolación. La imagen es la del adolescente aburrido haciendo *zapping*. Con los chicos, en cambio, no ocurre lo mismo. Parece que ellos no hacen *zapping*. ¿Se trata de una subjetividad que está pensando? ¿O que está conectada? ¿Cuándo un niño se vuelve hiperkinético?

La saturación produce un efecto bastante conocido por todos: la desconcentración. El sensorio hipersaturado responde defensivamente con la desconexión. Ante la excesiva sollicitación del medio, el sensorio se repliega. Y entonces tenemos una actitud subjetiva que nos resulta bien familiar: el aburrido, el desconectado; "no da bolilla"; "está en otra". "Estar en otra" es algo así como una fuga ante la desmesura de los estímulos. Sólo que el que se fuga no se repliega en un lugar, aislado, a prueba de los estímulos. La fuga es aquí una desconfiguración, una dispersión: una especie de desvanecimiento. En la antípoda del aburrido tenemos su contrafigura: el hiperkinético. Es muy frecuente escuchar el comentario de docentes, padres y psicopedagogos acerca del crecimiento de trastornos por déficit en la atención (ADD) en los chicos actuales. Ese síndrome de hiperactividad se hace visible, obviamente, en el contexto escolar, donde se requieren dosis de concentración y atención de las que la gran mayoría de los chicos actuales carecen.⁴ Por su parte, el entorno informático-mediático

4. Un sujeto pedagógico interesado es un sujeto atento. Pero mientras el interés puede ser la causa de la conciencia, no puede serlo de la percepción, que tiene como causa el estímulo. Correlativamente, mientras el efecto del interés sobre la subjetividad se manifiesta en el ámbito pedagógico como reflexión, el efecto del estímulo en la subjetividad se manifiesta en el ámbito mediático como saturación. La subjetividad contemporánea es una subjetividad en que la percepción hegemoniza la conciencia.

es reacio a mostrar los rasgos de ese síndrome, sobre todo porque funciona multiplicando las vías de conexión en lugar de atenuarlas, tal como lo hace la situación escolar. En otras palabras, un usuario eficaz de los dispositivos de información⁵ es hiperkinético no sólo porque la velocidad de la información es *la velocidad de la luz*, sino porque el entorno informacional lo requiere "a mil", hiperconectado en diversas interfaces desarticuladas entre sí que lo instalan como nodo. Si aceptamos la hipótesis de que la hiperactividad producida como efecto de la relación contemporánea con los entornos informacionales es un rasgo de la subjetividad contemporánea media, se vuelve impertinente considerar el ADD como una conducta sintomática de los chicos –que expresaría un desorden o una debilidad familiar–. Se trataría, entonces, de considerarlo simplemente como uno de los modos en que se configura la subjetividad contemporánea. Ahora, que esa configuración sea impertinente para instalar en ella un desempeño pedagógico es otro asunto. Desde luego, habrá que tratarla y pensarla. Pero si lo vemos así, hemos cambiado el punto de partida: ya no partimos de un síntoma a interpretar, sino de una figura que es necesario reconfigurar. El horizonte de la patología se nos ha disuelto.

Por consiguiente el desafío que se nos presenta es *cómo educar al aburrido*. Esa figura que se nos presenta como la figura sintomática de la subjetividad contemporánea. ¿Qué hace la escuela con el aburrido? ¿Cómo es la pedagogía del aburrido? ¿Qué se hace con este sujeto que está conectado, que está abrumado, saturado en la conexión pero, sin embargo, eso es mejor que extinguirse en la dispersión general de la información?

Capítulo 3

EL AGOTAMIENTO DE LA SUBJETIVIDAD PEDAGÓGICA¹

Cristina Corea

En su forma espontánea, impensada, automática, un foro en Internet es un espacio de opinión, no un espacio de pensamiento. A esa forma automática en que se presenta la opinión, vamos a llamarla, por comodidad, *subjetividad mediática*. La opinión expresa, sin ningún tipo de regulación, prohibición o censura, algo acerca de algo. La velocidad y la tecnología de conexión son tan tentadoras que *no participar* cuesta mucho. Quizás convenga detenerse a pensar que, cuando opinamos, más que responder a un derecho estoy ejerciendo un automatismo que me obliga a opinar, a participar, a engancharme. La pregunta es entonces cómo hacer para que el foro no se reproduzca como espacio de opinión y se constituya como espacio de pensamiento. Si una subjetividad es un conjunto de operaciones, ¿qué operaciones tenemos que hacer para que el tipo de conexión que establecemos con el foro no sean meras opiniones, sino enunciados capaces de custodiar, relanzar, seguir, sostener un problema?

Tenemos la impresión de que lo que impide la conexión activa con el foro es precisamente eso: la dispersión de opiniones. Aquí, opinión y pensamiento son opuestos, no tanto por el contenido de los enunciados sino por el modo en que funcionan. ¿Cómo

5. Incluimos bajo la denominación de dispositivos el conjunto heterogéneo de PC, Internet, juegos *on line*, consolas de videojuegos, el *zapping*.

1. Este trabajo parte de la experiencia de un foro de debate que la autora moderó en el año 2002 en el campus virtual de Flacso, en el posgrado *Gestión de instituciones educativas*. El texto mantiene la forma dialógica en que fue escrito porque fue uno de los mecanismos enunciativos sobre el que se operó el pasaje de la opinión al pensamiento, propósito buscado en el foro.