

Jóvenes, escuela y subjetividad: aproximación a un campo de tensiones

Autoras: Armella, Julieta (UBA - UNSAM) y Grinberg, Silvia (CONICET - UNSAM)

Dirección de correo: julyar79@yahoo.es y grinberg.silvia@gmail.com

Resumen

El presente trabajo persigue un doble propósito: por un lado, procura explorar el campo de tensiones que se configura en el encuentro entre las formas de *ser y estar en el mundo* de los jóvenes y la lógica misma de la escuela como institución. En este sentido, ensayaremos problematizar el desacople entre las transformaciones subjetivas de las nuevas generaciones (vinculadas a la emergencia de nuevas tecnologías y a la creciente expansión de la cultura mediática) y el legado de la tradición moderna presente en la escuela. Nos preguntamos de qué modo el conjunto de procesos ligados a las nuevas tecnologías informáticas alteran las formas en que los jóvenes se vinculan con el conocimiento y con las instituciones escolares encargadas de transmitirlo; tecnologías, aquellas, que han irrumpido vehementemente en sus (nuestras) vidas cotidianas cambiando los modos de percibir y habitar el mundo. A la vez, nos proponemos poner en diálogo dicha situación con una conceptualización teórica de la categoría misma de *subjetividad*. Si comprender las formas de *ser y estar en el mundo* de los jóvenes supone rastrear las formas de producción de subjetividad, resulta fundamental hacerlo explicitando qué entendemos por dicho concepto, explorándolo desde diversas disciplinas.

Introducción

Los procesos de transformación social, política, económica y cultural acontecidos en las últimas décadas marcan de modo indeleble nuestro presente: la reestructuración del sistema productivo, así como una renovada configuración del aparato estatal, sentaron las bases para la conformación de un *nuevo orden de sentidos* tendiente a legitimar los crecientes procesos de mercantilización de la vida social (Harvey, 1990). En ese marco, uno de los tópicos que con frecuencia se presenta a la investigación académica es aquel que ensaya abordar el devenir de los jóvenes en el contexto de estas transformaciones: cómo traman hoy sus vidas, qué las caracterizan, de qué modos se vinculan, por dónde pasa su interés y por dónde, su deseo. Si bien este conjunto de interrogantes atraviesa, necesariamente, diversos campos de estudio, su consistencia adquiere una tonalidad específica al vincularlo con la Educación: dicho encuentro exhorta a preguntarse, de forma metódica, por los modos en que se presenta la *transmisión del conocimiento y la cultura* en las condiciones de nuestro presente.

Desde fines del siglo XX venimos presenciado un proceso de revolución tecnológica sin parangón que altera, radicalmente, las nociones de tiempo y espacio dominantes desde el origen de la Modernidad, a la vez que afecta los modos de vínculo y percepción de los sujetos, así como transforma sus prácticas y discursos. En dichas condiciones, las diversas y prolíficas tecnologías informáticas y de la comunicación — conjunto que, en adelante, sintetizaremos como nuevos dispositivos tecnológicos—¹ instituyen una lógica singular de construcción de subjetividad.² Así, la multiplicidad de formas de producción de subjetividad emergentes de esta situación necesita ser pensada

¹ La noción de *dispositivo* la recuperamos de los trabajos de Michel Foucault (1983) que la entiende como “un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho como lo no dicho, he aquí los elementos de un dispositivo (...) es la red que puede establecerse entre esos elementos (...) entre dichos elementos – discursivos y no discursivos- existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden también ellos ser muy diferentes” (Foucault, M. 1983: 184).

² Es importante agregar, tal como analiza Alejandro Piscitelli (2002), que no hay una relación *lineal* entre la cantidad de usuarios de una tecnología y su impacto cultural y cognitivo. Si bien hasta hace un siglo gran parte de la población era iletrada (cosa que se extiende hasta nuestros días) desde hacía varios siglos la escritura se había convertido en la tecnología intelectual primordial de las capas dominantes. Con la informatización, sugiere el autor, sucede algo parecido. La informatización es, sobre todo, una poderosa tecnología intelectual (Nelson, 1987; Oren, 1990; P. Levy, 1991, 1994; Levinson, 1997, 1999; Bardini, 2000; Piscitelli 2002).

como parte de un clima de época que se interroga por las instituciones, cimientos y rupturas que en cada configuración social se instituyen (Grinberg, 2008). Debemos señalar que, cuando nos referimos a la *producción de subjetividad*, lo hacemos asumiendo a la *subjetividad* como forma de vida culturalmente construida y, por lo tanto, siempre en movimiento. Así, la subjetividad está esencialmente modelada en el registro de lo social (Guattari, y Rolnik, 2005). Asimismo, pensamos a los nuevos dispositivos tecnológicos como productores de subjetividad, es decir, que estos *producen* subjetividad, no hay un sujeto previo sobre el que los dispositivos tecnológicos *influyen*, en mayor o menor grado, sobre él. Antes bien, son dispositivos con capacidad instituyente.

Pero, ¿cómo pensar la relación entre estos nuevos dispositivos tecnológicos productores de subjetividad (de temporalidades y espacialidades específicas, pero también de modos singulares de vínculo y de afecto) y el espacio escolar en distintos contextos sociales? Durante casi dos siglos —sostiene Gabriela Diker— las aulas escolares han presentado la misma configuración, es decir, han sufrido pocas modificaciones que alteraran su forma original: espacios cerrados, disposición “misal” de alumnos y maestros, criterio etéreo de distribución, instrucción simultánea, monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro hacia el alumno), método de enseñanza único, evaluación individual de los alumnos (2005).³ ¿Es posible que esta forma de configuración escolar no entre en conflicto con la profundidad y velocidad de los cambios propios de nuestro *presente* y, más aún, que no entre en conflicto con las prácticas y los discursos de los sujetos que la habitan? ⁴ Pero, ¿qué sujetos la habitan? ¿Qué tipos subjetivos transitan el espacio escolar? ¿Qué tipo de vínculo se establece entre la escuela y los dispositivos tecnológicos? ¿Cómo se afectan, tensionan, potencian estas dos formas presentes de producción de subjetividad?

³ Véase, también, Julia Varela y Fernando Álvarez Uría (1991).

⁴ Jesús Martín Barbero analiza al respecto: “*El fondo de la crisis, o la crisis de fondo, que padece nuestro sistema escolar en nuestros países se encuentra en un proceso de cambio que ni nuestros gobiernos ni nuestros expertos pedagogos parecieran percibir: que la educación ya no es pensable desde un modelo escolar que está rebasado tanto espacial como temporalmente por procesos de formación correspondientes a una era informacional en la que “la edad para aprender es todas”, y el lugar donde estudiar puede ser cualquiera: una fábrica, un geriátrico, una empresa, un hospital, los grandes y los pequeños medios o Internet (...) Estamos pasando de una sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa, esto es, una sociedad cuya dimensión educativa lo atraviesa todo*” (Martín Barbero, J. 2008: 66).

Estas son algunas de las preguntas que orientan el presente trabajo; algunos interrogantes que guían el inicio de una indagación que procura abordar las transformaciones de la vida escolar asociadas a la introducción de nuevos dispositivos pedagógicos en la sociedad: ese *campo de tensiones* que se configura en el encuentro de los jóvenes –sus formas de ser y estar en el mundo- y la escuela como institución. Así, la problemática que desencadena nuestra indagación adquiere consistencia en relación al triángulo que conforman los nuevos dispositivos tecnológicos, la producción de subjetividad y la vida escolar; atendiendo a las diferentes formas que esta tríada alcanza en los diversos contextos socioeconómicos de la Ciudad de Buenos Aires.

II.

Las tentativas de pensar el vínculo entre dispositivos tecnológicos y producción de subjetividad tienen una extensa trayectoria. En ese marco, es sin duda *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra* de Walter Ong (1987) uno de los textos que con mayor solidez ha inquirido en ese vínculo, específicamente, en el contexto de pasaje del campo de lo oral al de la tecnología de lo escrito.⁵ Tal como este texto señala, el cambio de la oralidad a la escritura —y de allí a su elaboración electrónica— compromete las estructuras social, económica, política, religiosa, entre otras. Pero, sobre todo, implica una radical transformación de “mentalidad” entre las culturas orales y las que tienen conocimiento de la escritura. O dicho de modo: lo más expresivo de este pasaje es la profundidad de los cambios y los modos en que tales cambios afectan las formas del pensamiento. Podría arriesgarse —a nivel de *hipótesis de trabajo*— que la intensidad inscripta en aquel pasaje puede parangonarse con la intensidad del pasaje en curso: de la escritura lineal, secuencial, alfabética a su actualización electrónica. ¿Se puede hablar, en este marco, de una *lógica post-alfabética*?

⁵ Tal como señala Ong (1987) la escritura, en sentido estricto, como tecnología que ha impulsado la actividad intelectual del hombre moderno, representa un adelanto muy tardío en la historia del hombre. “La primera, o verdadera escritura, que conocemos apareció por primera vez entre los sumerios en Mesopotamia apenas alrededor del año 3500 a. de C. (Diringer, 1953; Gelb, 1963; Ong, 1987). La irrupción de la escritura se concibe cuando aparece un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor puede determinar las palabras exactas que el lector generará a partir del texto. Así, la escritura no constituye un mero apéndice del habla, ya que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, de modo que transforma el habla y también el pensamiento.

Esta mutación encuentra su expresión más radicalizada en uno de los teóricos que ha aportado a la comprensión del fenómeno de las tecnologías de la comunicación y sus efectos en los sujetos y sus vínculos. Marshal McLuhan (1996) sostiene que cuando a la tecnología alfabética le sucede la electrónica y, como consecuencia, a lo secuencial le sucede lo simultáneo, el pensamiento mítico tiende a prevalecer sobre el pensamiento lógico-crítico. Incluso matizando la profundidad de estas mutaciones, no podemos dejar de preguntarnos cómo éstas resuenan en el espacio escolar.

III.

En los últimos años una serie de trabajos han permitido complejizar la mirada sobre los nuevos dispositivos tecnológicos y sus efectos, atendiendo especialmente al desarrollo de Internet como fenómeno socio-cultural. Así, en el marco de la mutación descrita, estos trabajos evidencian un conjunto de procesos ligados a las nuevas tecnologías informáticas que alteran las formas en que los jóvenes piensan, se vinculan con el conocimiento, con las instituciones, con sus pares. En ese marco, la tecnóloga norteamericana Sherry Turkle (1997) sostiene que las tecnologías de nuestras vidas cotidianas cambian la manera en que vemos el mundo. Es decir, hay una causalidad recíproca entre las metamorfosis de los modos de comunicación y la estructuración de la percepción tal como lo revelan las conexiones entre el despliegue y el hundimiento de la oralidad en la constitución de la cultura clásica (Ong, 1977; Havelock, 1982; Piscitelli, 1995). Así, Internet —en tanto uno de los exponentes que, en mayor medida, representa las lógicas y dinámicas propias de los dispositivos tecnológicos— se ha convertido en un significativo laboratorio social para la experimentación con las construcciones y reconstrucciones del yo (Turkle, 1997).

En dicho contexto, el advenimiento de la digitalización cambia el soporte de lo escrito, del mismo modo que sus formas de acceso. Esto trae consigo la aparición de nuevas formas narrativas, sistemas de referencia, posicionamientos en el eje autor / lector, y afecta de modo irreversible la organización de la lectura y la producción de sentido (Bolter, 1991; Joyce, 1995; Shirky, 1995; J. Murray, 1997; Piscitelli, 2002). Los objetos en la pantalla no tienen un referente físico simple, la vida está en la pantalla sin orígenes ni fundamento. Su estética tiene que ver con la manipulación y la recombinación. Así, la forma de la escritura electrónica tiene un nombre: *hipertexto*. El hipertexto es un tipo de escritura no secuencial (Landow, 1997), compuesto de nodos o

enlaces, coherencias locales y linealidades interrumpidas en el intervalo o sinapsis de transición, un espacio que el receptor debe llenar de significado (Moulthrop, 1997). El hipertexto rompe, en diferentes planos, con la estructura cerrada del libro, fomentando estilos inéditos de narrar y de referir. El lector del hipertexto sigue hilos en todas las direcciones, independientemente de las jerarquías textuales. Ya que no existen hipertextos individuales, el hipertexto adquiere su plasticidad intrínseca sólo en un entorno de comunicación en línea abierta, la encarnación de ello está en la *World Wide Web* (Piscitelli, 2002). La Web es la posibilidad de hilvanar cualquier experiencia humana en un entramado de recorridos múltiples sin caminos privilegiados, pero sobre todo sin la necesidad de que nos digan qué y cómo hacer: qué rutas tomar, en qué estaciones detenernos y a quién idolatrar o ignorar (Piscitelli, 2002).

De este modo, la compleja dialéctica tecnología/cultura exige ser repensada, revisada, redefinida y “vuelta a dar” (Mumford, 1971; Burke, 1978, Piscitelli, 1995). En la medida en que el vínculo entre nuevos dispositivos tecnológicos y escuela supone necesariamente una discusión acerca de las formas de producción y transmisión de la cultura, creemos fundamental asumir -desde el campo de la Sociología de la Educación- el compromiso de estudiar su articulación y su actualización presente.

IV.

La mutua afición entre subjetividad y dispositivos tecnológicos es —incluso con otros lenguajes y conceptos— una problemática de extensa y nutrida trayectoria. Desmedido sería remitirnos a las disquisiciones de Platón contra el avance, en aquella remota situación, de una tecnología ultra-poderosa: la escritura (véase el Fedro —274-277— y la Séptima carta). O a los tajantes juicios sobre otra tecnología revolucionaria, la imprenta, de Hierónimo Squarciafico (“*La abundancia de libros hace menos estudiosos a los hombres*”, decía). Mucho más acá, focalizando en el siglo XX, desde los primeros desarrollos del cine y la radiodifusión —y omitimos *ex profeso* la “masiva” difusión de la prensa gráfica durante el siglo XIX— el pensamiento crítico ha ensayado desnudar los efectos sobre las configuraciones subjetivas (individuales y colectivas) de estos omnipotentes dispositivos de comunicación de masas.

Así, por ejemplo, ya en los años de entreguerras, Walter Benjamin (como sus compañeros de la Escuela de Frankfurt, Theodor Adorno y Max Horkheimer) advierte

la profunda transformación que trajo aparejado el surgimiento de una nueva forma de comunicación, la *información*. Con el consolidado dominio de la burguesía —que cuenta con la prensa como uno de los instrumentos centrales del capitalismo avanzado— aparece un modo de comunicación que nunca antes había incidido de tal manera en la forma épica. Ya no es la noticia que viene de lejos (tal como la *narración* relata) la que importa, sino que es la información de lo más próximo lo que prefiere la audiencia. “*Casi nada de lo que acontece beneficia a la narración y casi todo a la información*” sostiene Benjamin en “El Narrador” (1991). Así, se funda una lógica que, instalada, recorrerá décadas y llegará hasta nuestros días. La información es efectiva, precisamente, en el instante en que es nueva: sólo vive ese instante, debe entregarse totalmente a él y en él manifestarse. Podemos advertir, así, el surgimiento de una nueva lógica: la de la *novedad*. Novedad que es tal en la medida que es inmediata, tanto en su aparición como en su desaparición. Allí radica su efectividad. Benjamin, lúcido, intuye que el advenimiento de esta nueva lógica crea condiciones completamente nuevas de percepción y comunicación.

Ahora bien, si encontramos toda una serie de teóricos que, en distintos períodos históricos, advierten un conjunto de transformaciones —subjetivas, de vínculos, de pensamiento— ligadas al surgimiento de distintos dispositivos tecnológicos surge una pregunta obligada: ¿cuál es la singularidad de nuestro tiempo? Ningún lector atento podría dejar de advertirlo: los nuevos dispositivos tecnológicos ligados a las tecnologías informáticas y de la comunicación. Ya lo decíamos al comienzo. Sin embargo, ese mismo lector nos podría hacer notar que son innumerables los trabajos que, desde el presente, procuran indagar aquellos dispositivos que afectan y transforman nuestras vidas.

Quizás, podríamos responder que, en este escenario, lo que se nos presenta como inquietante —y, a la vez, como escasamente explorado— es de qué manera ese conjunto de dispositivos, al afectar las vidas de los sujetos, afectan y transforman las instituciones —(¿anacrónicas?, ¿desfazadas?)— que ellos habitan. Es ese encuentro lo que nos inquieta. Son esos procesos ligados a las nuevas tecnologías informáticas que alteran las formas en que los jóvenes se vinculan con el conocimiento y con las instituciones encargadas de transmitirlo los que nos interrogan. Tecnologías, aquellas, que han irrumpido vehementemente en sus (nuestras) vidas cotidianas cambiando los modos de percibir y habitar el mundo. En ese sentido, tanto Internet (como red de información y conocimiento, pero, sobre todo, como expresión y materialización de una forma de

vínculo social) como los procesos de digitalización (y, consecuentemente, radical transformación) de la escritura —dos dispositivos que se simbiotizan de un modo extremadamente eficaz en los teléfonos celulares— son elementos centrales de esta transformación de la cotidianeidad.

Así, nos preguntamos ¿qué tipos de tensiones se configuran entre esta tendencia a la escritura no secuencial (del hipertexto) y mutilada (de los mensajes de texto, del chat, de los correos electrónicos) y las formas de escritura adecuadas al espacio escolar? ¿Y entre esta “*posibilidad de hilvanar cualquier experiencia humana en un entramado de recorridos múltiples sin caminos privilegiados*” y los recorridos pre-configurados propios de una currícula educativa? ¿O, finalmente, entre la (previsible) autonomía de quien no necesita que le digan “*qué y cómo hacer: qué rutas tomar, en qué estaciones detenernos y a quién idolatrar o ignorar*” y la lógica de la autoridad y la obediencia propia del sistema escolar?

Es a partir de este conjunto de interrogantes que decidimos explorar la escuela, internarnos en un recorrido, en una deriva (compuesta de observaciones, entrevistas y encuestas) que nos posibilita, *in situ*, afinar nuestra mirada, confrontar percepciones, reorientar las preguntas y componer imágenes sobre ese *campo de tensiones* que arriba, en el punto I, describimos. Imágenes, entonces. Contentémonos, por el momento, sólo con algunas imágenes (pero ¿qué es una imagen sino el Real condensado en un instante?)

V. Imagen 1.

“Ya no existe más el profesor que da clases. Ahora hay que dejar que ellos hablen, que preparen las clases, que sean ellos los protagonistas. Es como que hay que pedirles permiso (...) Ya nada es como en tu época”

Profesora de Filosofía, 5° año, Capital Federal

Ingresamos al aula de 5° “3”, del turno tarde, de una escuela de la Capital Federal. Comienza la hora de Filosofía. Los bancos desordenados, dispersos, como si los hubieran “tirado” y, por decisión o por desidia, así hubiesen permanecido. Los estudiantes —pocos, doce de una división de quince— conversan, otros leen o escuchan

música, o simplemente están (¿están?) ahí. Hay mucho *ruido*.⁶ La docente saluda, me presenta (es la primera visita que hago). Algunos miran con cierta desconfianza, otros están de espaldas y siguen charlando. La presencia de la docente no parece transformar nada. No parece invitar a dejar de hacer lo que, sin gran convicción, se está haciendo. No parece indicar el fin del recreo o, mejor, el inicio de la clase. Comenzamos a sospechar que algo en el vínculo (de autoridad, de legitimidad) se ha trastocado.

Con todo, la clase comienza. La profesora pregunta: “¿A quién le toca exponer hoy?” (Decía el epígrafe: “*Ya el profesor no da clases*”. Y se completa: “*Y para que, por lo menos, se queden en el aula, tenés que darles algún trabajo en grupo para que presenten*”). Mira en su cuaderno y llama: “*A ver, ¿dónde anda Locke?*”. “*Falleció hace muchos siglos*”, responde uno de los chicos evidenciando la torpeza de la pregunta (y quizá, también, su modo singular de vincularse con el pasado). “*En una isla*”, contesta otro, y provoca risas la referencia, no al llamado “padre del empirismo”, sino al calvo (anti)héroe de la serie *Lost*. En simultáneo y con cierto desgano, tres estudiantes se acercan al frente y comienzan su exposición. La docente se sienta en un banco al fondo del aula. Al inicio, exponen su biografía. La lógica es la de Wikipedia. Mejor: están leyendo la Wikipedia. Luego, algunos de los elementos canónicos de su obra. “*Traten de leer un poquito menos*”, interviene la docente, como si la “memoria” pudiera salvar lo insalvable. La exposición continua; la lectura también.

Detrás murmullo constante (¡ruido!), voces que se entremezclan y confunden. Nadie parece prestar atención (o, por lo menos, no del modo más “ortodoxo”). Algunos conversan, otros leen, otros escuchan música. La docente intima a unas chicas que están a su lado a que dejen de reírse. “*Y sentate bien, derecha*”, agrega, como si la ineficacia de una orden se revirtiera por sumarle una segunda. “*¿Así?*” retruca irónica la muchacha en cuestión mientras exagera una postura que durará sólo segundos.

Y de esta forma —entre lecturas, murmullos, risas, música, charlas y miradas que se pierden, indescifrables, en el infinito de la pared, y todo matizado con algún, sin duda extemporáneo, reto— la clase sigue su curso.

⁶ No seremos nosotros los encargados, pero es cada vez más necesario un estudio serio sobre el *ruido* (el ruido incesante, incontrolable, omnipresente, evitable) como elemento constitutivo de nuestra (precaria e inquietante) vida urbana; como dispositivo concreto (en el hogar, en la calle, en la villa, en el bar, adentro de la cabeza) que bloquea, que interfiere en la capacidad de pensar, de leer, de estudiar. Mientras tanto, se puede revisar este guión de un programa de radio que problematiza, en parte, esta situación:

www.unalinasobreelmar.net/redmine/attachments/198/guion_crisis-8.odt

En cierto momento, la docente (en un giro que, a pesar de su inconsistencia, no deja de repetirse en una y otra aula escolar) propone relacionar lo que están exponiendo con la “actualidad”. Ninguno, o casi ninguno, de los chicos evidencia estar al tanto de lo que se está trabajando. Sin embargo, una de las chicas plantea el tema del “matrimonio gay” –tema recurrente en aquellos días de tratamiento legislativo de la Ley de Matrimonio Igualitario. Aunque es como mínimo dudoso el vínculo entre la mencionada ley, Locke y el empirismo, todos comienzan a hablar (y ahí entendemos, casi mágicamente, la eficacia de aquella siempre insensata, pero ahora vemos competente, apelación a la “actualidad”: convoca la palabra, habilita decir algo, cualquier cosa, dado que todo lo posible es actual y todo lo actual es posible). Una suerte de repentina verborragia invade el aula. Qué importa Locke si las miradas, por vez primera en largo tiempo, parecen dirigirse todas hacia un mismo punto. Nadie se queda callado, todos quieren dar su “opinión” sobre el tema que ocupa horas de TV y radio, kilómetros de papel prensa e infinitos bytes de benjaminiana información. Entonces, lo previsible: uno tras otro comienzan a desfilar, *a favor* y *en contra*, los argumentos conocidos y escuchados hasta el hartazgo en los medios de comunicación; coloreados con las más variadas anécdotas de *famosos* que dan su veredicto sobre el tema (de Susana Giménez al *affaire* Legrand / Piazza). Expresiones como “el otro día en la tele contaban...” o “escuché que...” o “leí en Internet...” resuenan una y otra vez.

Repentinamente, (quizá en el momento en que se le reveló que el principal rasgo de la opinión es su *infinitud*, su capacidad de repetirse a sí misma una y otra vez sin que ello constituya problema alguno) la docente decide retomar “el eje” de la clase: “*Bueno, y volviendo... pobre Locke: traten de mejorarlo y traigan el trabajo para la semana que viene*”. Pero ¿qué fue lo que pasó antes? ¿Qué fue lo que la invitación a opinar sobre la actualidad (sin importar si el disparador era John Locke, la organización sociopolítica del antiguo Egipto o el Agujero de Ozono) habilitó?

En una de sus intervenciones, Cristina Corea⁷ analizaba cómo funciona la opinión. En ella planteaba: “*La opinión expresa, sin ningún tipo de regulación, prohibición o censura, algo acerca de algo*”. Así, sostiene Corea, cuando alguien opina, más que responder a un derecho, ejerce un automatismo que obliga a opinar, a participar. El enunciado es de *opinión*, no por el tema que trata, sino por su imposibilidad de cohesionar entre sí a sus interlocutores, produciendo dispersión. Una

⁷ S/F Artículo completo disponible en <http://catedrasubjetividad.blogspot.com/>

opinión es una palabra que no toca subjetivamente a nadie, que no genera efectos cohesivos.

Así, en nuestra clase (pero también podría haber sido en el panel *Duro de Domar* o en la mesa de “A dos voces”) veíamos cómo cada uno esgrimía opiniones y creencias, pero parecía haber, en esta instancia de toma de la palabra, de realización de un acto de alocución, mucha menos preocupación por el *contenido* de lo dicho que por la acción misma de hablar. De lo que se trataba era, precisamente, de eso, de *hablar*, de opinar, participar, incluso al precio de que ese hablar (incesante, incontrolable, omnipresente, evitable... como el ruido) restara oportunidades a la reflexión, al pensamiento, a hacer amistad con el conocimiento (¡Y estábamos en una clase de *filo-sofía*). En ese sentido, agrega Cristina Corea, la diferencia entre *opinión* y *pensamiento* no es tanto una cuestión de contenidos como de funcionamiento: un enunciado puede ser impecable desde el punto de vista del saber y, sin embargo, ser “opinativo” en la medida en que no genera efectos cohesivos, no genera comunidad. Es una descarga. En nuestras “democracias parlamentarias o mediáticas”, sostiene la autora, el imperio de la opinión como dispositivo enunciativo hegemónico se presenta como rasgo constitutivo de la época. Y tal hegemonía se ejerce y se produce sobre la ausencia absoluta de represión como condición del funcionamiento del lenguaje. Así, cualquiera es emisor legítimo y cualquier enunciado se tolera: todos tenemos derecho a la libre expresión, todos tenemos derecho a opinar. Parece haber una compulsión a la escena mediática que se articula en todas las situaciones con el fin de hacernos hablar (“y vos, Agustina, ¿qué pensás de la ley de matrimonio homosexual? Qué te parece?”). Hay que hablar, sin más. Hay que dar una opinión. Hay que participar. De eso se trata.

Sin embargo, no podemos dejar de advertir la sugerente paradoja de esta situación en la que antes de que la profesora invitase a opinar sobre la “actualidad” no pasaba nada. Todos y cada uno de los estudiantes orbitaban la clase con las más variadas estrategias de supervivencia. Fue el momento en el que aparece esta convocatoria (tan actual, tan mediática, tan arraigada a nuestras democracias) que algo se transforma. Ante la dispersión, la desidia, el desencuentro, algo aparece como modo de vínculo posible. Algo que articula esa dispersión, aunque no sea cohesivo, aunque no genere encuentro con el pensamiento propio y común.

VI. Imagen 2.

“En los últimos cuatro o cinco años hubo un cambio terrible, es como que no les importa nada, como si uno no estuviera ahí”

(Docente de Historia de 4° año, Ciudad de Buenos Aires)

Nuevo día, otra vez 5° “3”. Y una vez más la pregunta: “¿Quién tiene que exponer hoy?”. Dos chicas levantan la mano: “¡Nosotras, profe! Pero para exponer necesitamos ir a la sala de computación”. Minutos después nos mudamos a dicha sala, nos acomodamos en las sillas vacantes y nos disponemos todos, con la luz apagada, a mirar a una pantalla. Una pantalla que es inundada, en segundos, por una batería de efectos (todos los que el *Power Point* habilita, y más). La detienen. La docente traduce: “Las chicas prepararon un trabajo sobre San Agustín. Adelante”. Comienza nuevamente la presentación, con sus efectos y frases imposibles de leer por la velocidad a la que pasan. Se escuchan risas. Termina la presentación. Entran a *Youtube* y escriben “San Agustín” en el buscador. Seleccionan de la red la primera de las cinco partes que componen una serie de videos biográficos sobre el teólogo de Hipona. Así, dan comienzo a la presentación del trabajo. Presentación que durará toda la clase. Se escuchan murmullos, bostezos, risas y burlas. Minutos antes de que toque el timbre, aún falta la última parte de la serie. Algunos advierten la hora, se quejan, piden que “terminemos acá”. Negocian proyectarlo el tiempo que reste antes de la hora del recreo. Finalmente, terminamos de verlo. Aplausos. La docente —inexplicablemente— las felicita por el “esfuerzo” realizado: “Se nota que han trabajado mucho”. Ellas, con mirada cómplice, agradecen mientras comentan lo interesante que les resultó “hacerlo” (las comillas, claro, evidencian lo llamativo y confuso de la situación). Las tres estudiantes, luego de la algo trunca presentación en *Power point*, no habían hecho otra cosa que introducir el nombre de San Agustín en *You Tube* y reproducir el video en la clase. La presentación escrita del trabajo era una versión extremadamente similar a trabajos homónimos situados en la red, hecho que no era necesariamente *ocultado* (al menos a juzgar por la presencia de las direcciones electrónicas de las páginas de donde habían sido bajados en el encabezado de las hojas). Las referencias bibliográficas, eran —como es previsible— un par de direcciones de páginas web (www.filosofiafacil.com, www.wikipedia.com).

Nuevamente, ¿qué fue lo que pasó allí? ¿Qué formas posibles de vínculo (con el conocimiento, con la filosofía, con la tecnología, con la docente, con los pares) de entrever esta imagen? Podríamos acercarnos a una primera interpretación de esta situación a partir de la siguiente hipótesis: para formas subjetivas mediáticas, sólo es posible un tipo de conocimiento mediado por la tecnología. Y es en esta fórmula que muchos educadores y tecnólogos creen encontrar un nuevo pilar para sostener la escuela y lo pedagógico en nuevas condiciones. Sin embargo, a juzgar por la experiencia narrada, lo que allí se puede advertir no es tanto una subjetividad mediática en virtuoso vínculo con la tecnología sino, más bien, la realización, más o menos rápida, más o menos eficaz, de la tarea encomendada. Ni más ni menos que eso. Una suerte de ultra-pragmatismo que, desconfiado de la utilidad y de los beneficios del producto a realizar, hace lo mínimo indispensable para que el vínculo (pedagógico) no se quiebre. Lo mismo puede decirse del auditorio, del resto de los estudiantes-espectadores: el formato video, la presencia de materiales vinculados a la red (por medio de YouTube), el uso de diversos dispositivos tecnológicos (desde el reproductor de imagen y sonido hasta el procesador de presentaciones) no parecían significar demasiado. Los bostezos continuaban, el desgano era notorio y la ansiedad por salir al recreo era la misma que si la que hubiera estado, en lugar de la pantalla, hubiera sido la docente. En otras palabras, hay que descreer de cualquier fetichismo de la tecnología: ésta no arma —por sí sola, por su propia fuerza— una situación producción-circulación de conocimiento, ni de atención al otro, ni siquiera de entretenimiento. Más bien lo contrario: allí lo que parecía suceder era que la “tecnología”, subordinada a una lógica clásica (o moderna) de transmisión del conocimiento, no hacía más que reproducir (casi como una farsa) las dificultades más o menos conocidas.

Pero, entonces, ¿cómo pensar el vínculo entre estas subjetividades formateadas por los medios electrónicos y comunicacionales y la escuela, entre estas subjetividades y la transmisión de conocimiento, entre estas subjetividades y el rol docente? Los epígrafes propuestos dan una posible línea a seguir. Detrás del “*Ya no existe más el profesor que da clases*” o el “*Es como si uno no estuviera ahí*” se evidencia una suerte de éxodo del docente, de abandono más o menos simulado de su rol. Un pacto de supervivencia de los lugares establecidos (docentes, alumnos, escuela) que no problematiza la situación, pero que tampoco la hace estallar. Otra línea posible es, justamente, extremar las hipótesis, asumir sin prejuicio ni melancolía tanto lo nuevo como lo agotado, tanto lo anómalo como lo conocido; y problematizar la complejidad

de nuevos modos de vínculo en torno de los cuales la escuela no puede sino configurarse. Es esta segunda línea la que ensayamos seguir en este trabajo.

VII. Cierre provisorio

En este trabajo —primeros esbozos de una investigación de doctorado- aún no encontramos “respuestas”, quizá ni siquiera buscamos respuestas, sino, más bien, abrir los interrogantes, delimitar las *preguntas* pertinentes. Franquear la puerta de una escuela de nivel medio (en provincia o en capital, en un barrio “bien” o asentada en una barriada popular) implica enfrentarse de modo inmediato a un campo de tensiones, un campo en el que entran en colisión y, por qué no, muchas veces en armonía, fuerzas disímiles, antitéticas, hostiles. Fuerzas que vienen del pasado pero son el mismísimo presente y fuerzas del presente que puján por conquistar el futuro. Prácticas, lenguajes, subjetividades, representaciones, tecnologías componen un cuadro de extrema y desafiante complejidad. En ese marco, y bajo la hipótesis de un previsible *desacople*, es que nos propusimos profundizar en el modo en que se vinculan las formas de *ser y estar en el mundo* de los jóvenes (modo, sin duda, configurados en interacción con las nuevas tecnologías de la información y la creciente expansión de la cultura mediática) y la lógica misma de la escuela como institución. Nos preguntamos, así, de qué modo el conjunto de procesos ligados a las nuevas tecnologías informáticas alteran las formas en que los jóvenes se vinculan con el conocimiento y con las instituciones escolares encargadas de transmitirlo.

Como un primer modo (aproximativo, tanteador, cuidadoso) propusimos dos *imágenes* derivadas de nuestras observaciones en una escuela media de esta ciudad: la primera ensaya problematizar tanto los vínculos al interior del espacio del aula (entre docentes y estudiantes y entre estudiantes y estudiantes) y la forma harto novedosa de habitar ese espacio como el modo en que la *opinión* (dinámica dominante de circulación del discurso mediático) habilita un juego de enunciado sin pensamiento, de participación sin interacción, de cruces sin encuentros. La segunda, en cambio, parece alertarnos sobre la complejidad del vínculo entre tecnología y subjetividad en el marco de la escuela, lo que nos induce a evitar el reduccionismo de creer que es una cuestión de medios de transmisión (el docente / la pantalla) y nos exhorta a bucear en aguas más profundas.

Bibliografía consultada

- Benjamin, Walter, *El Narrador*, Madrid, Taurus, 1991
- Berardi, Franco, *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*, Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones, 2007
- Buckingham, David y Willett, Rebecah, *Digital Generations. Children, young people and new media*, Nueva York, Lawrence Erlbaum Associates, 2006
- Corea, Cristina, S/F. *Medios de comunicación: ¿Influencia, dominación o producción?* Artículo completo disponible en <http://catedrasubjetividad.blogspot.com/>
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1976
- *El discurso del poder*. Folio ediciones, México, 1983
- García Canclini, Néstor “¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación”, Seminario internacional “La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas”. Universidad de La Matanza, Florencio Varela, Prov. De Buenos Aires, 2006
- Grinberg, Silvia. *Educación y Poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.
- Guattari, Félix y Rolnik, Suely, *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires, Tinta Limón ediciones, 2005
- Landow, George P., *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, Barcelona, Paidós, 1997
- Lewkowicz, Ignacio y Corea, Cristina, *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Mc Luhan, Marshall, *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*, Barcelona, Paidós, 1996
- Ong, Walter, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, FCE. 1987
- Piscitelli, Alejandro, *Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires, Paidós, 1995
- *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires, Paidós, 2002

- Turkle, Sherry, *La vida en la pantalla. La construcción de identidad en la era de Internet*. Buenos Aires, Paidós, 1997