



SUBJETIVACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: UNA RELACIÓN PUESTA EN CON-TEXTO

María Cecilia Azzolino

Facultad de Ciencias de la Educación – UNER

ceciazzo@hotmail.com

En este trabajo intentaré exponer algunos aspectos relacionados con el contexto de las llamadas nuevas tecnologías y los modos de subjetivación que se producen en las sociedades contemporáneas a partir de su uso cotidiano, prestando atención a su influencia en el imaginario y las prácticas educativas, en especial en la lectura.

Para ello me parece necesario precisar que cuando hablamos de “modos de subjetivación” entendemos procesos sociales de construcción de sentidos. Llamamos subjetividades a una manera relacional de devenir con otros, a una forma particular del tejido en el entramado social. Las subjetividades se configuran socialmente re-ligadas, distribuidas, descentradas, múltiples, nómades; los procesos de subjetivación se fabrican en los agenciamientos colectivos de enunciación, en palabras de Deleuze.

Cuando nos referimos a modalidades de lectura o modos de leer significamos una disposición subjetiva en las escenas de lectura que nos involucran, la inevitable implicación subjetiva en el modo en que las posiciones, las voces, los puntos de vista, la espacio-temporalidad, la pausa, el cierre del texto, el desvarío, la omisión, se conforman, se constituyen en el mismo acto de lectura.

Ciertamente los cambios acelerados que se están dando en la sociedad y la cultura contemporánea afectan las subjetividades, y quizás uno de los más visibles sea la incorporación de nuevas tecnologías en todos los espacios de nuestra vida; espacio del que no escapa el de la lectura –académica o no-, una práctica configuradora de subjetividades por excelencia.



Y es que la relación con los textos -y lo que se considera como textos- ha cambiado considerablemente, y junto a ello las modalidades de lectura y el posicionamiento de los lectores como tales.

En nuestro trabajo cotidiano se perciben signos de emergencia de una mutación intensa en los modos de subjetivación contemporáneos y particularmente en relación con el conocimiento. Cuando de manera dominante los procesos de comunicación y las dinámicas de generación, circulación y reproducción de conocimientos están mediados técnicamente; cuando los soportes, lenguajes, espacios, instituciones y figuras institucionales tradicionales dejan de ser los elementos privilegiados en las dinámicas de acceso a los saberes, las escenas de lectura asumen rasgos diferenciales y especificidades en un contexto de cambio en el que operan mutaciones significativas, aparecen nuevos formatos y medios, nuevos géneros y nuevas condiciones y modalidades de lectura y comunicación, como así también de relacionarse.

La revalorización cognitiva de la cultura audiovisual e hipermedial pone en jaque las modalidades de prácticas que mantienen la vigencia de la cultura letrada ligada a ciertos formatos académicos que forman parte de los dispositivos educativos. Asimismo, la influencia, el encuentro, el consumo de textos, discursos y géneros propios de dos culturas (letrada y audiovisual) inciden en los protocolos y procesos de lectura y desafían a la compleja articulación de uno y otro modo de leer. Pues es por esa pluralidad de escrituras y de formas de representación y simbolización a la que los jóvenes tienen acceso que pasan también sus modos de subjetivación.

Un aporte importante para el análisis de esta problemática se encuentra en la obra de Jesús Martín Barbero, quien se ocupa de explicitar la distancia entre los códigos de la cultura adolescente y las prácticas que organiza un discurso de la cultura letrada cuya lógica es incapaz de pensar la raíz histórica de las regulaciones que ella misma establece. Cabe subrayar aquí la vinculación que Barbero reconoce entre estos cánones de la cultura letrada y una figura del sujeto de conocimiento, para decir que “el sujeto real que habita nuestras escuelas primarias, secundarias y universitarias no tiene nada que





se asemeje a la estabilidad del sujeto cartesiano” (Martín Barbero, 2003)¹ entendiendo que esta “estabilidad” requiere un modo de subjetivación centrado en la capacidad de razonar, juzgar y justificar distanciado de los modos y lenguajes propios del habitar cotidiano fuera de las instituciones educativas.

La característica mas saliente de aquel modo de subjetivación del “sujeto de conocimiento escolarizado” es la de un lector que “deja caer” cualquier iniciativa que pudiera darse en el tiempo de la lectura porque se concentra en la consigna. Su práctica se desarrolla en una dinámica cuya significación ya ha sido prefijada en el enunciado de la meta. Hay una articulación técnica de los intereses y fuerzas subjetivas en orden a la eficiencia y eficacia para el logro de objetivos evaluables. Subjetividad dispuesta a controlar y excluir sus propias modulaciones y que se sujeta a los modos disciplinarios del programa. La transformación se hace medible en cuanto a incorporación de contenidos, no da lugar a que acontezcan transformaciones plurales a nivel de la experiencia².

Barbero sostiene que la mediación tecnológica de la comunicación y del conocimiento se convierte en uno de los procesos estructurantes y estructurales de los vínculos sociales. Por ello realiza un análisis de las relaciones entre las esferas de la cultura, la comunicación y el conocimiento en la sociedad actual y plantea la vigencia de un “desordenamiento” de los saberes y cambios en los modos de narrar, que “producen un estallido de los moldes escolares de la sensibilidad, la reflexividad y la creatividad, colocando en un lugar estratégico al ensanchamiento de los modos de sentir y de pensar, así como una nueva articulación entre lógica e intuición”.

Básicamente este autor menciona dos cambios claves:

- El descentramiento, que significa que el saber “se sale de los libros” (entendidos como eje del saber –o del saber ‘verdadero’- durante cinco siglos) y de las instituciones tradicionalmente consagradas a enseñar.

¹ Martín Barbero, J. “Saberes hoy: disseminationes, competencias y transversalidades” En Revista Iberoamericana de Educación N° 32. Mayo-agosto 2003.

² En este sentido, Jorge Larrosa afirma que pensar la lectura como *formación* implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos; no se reduce a un medio para adquirir conocimientos.



- La deslocalización/ destemporalización, razón por la cual los saberes escapan de los espacios/ tiempos legitimados socialmente para enseñar y aprender.

La fuerte incorporación de las tecnologías y los medios masivos en la vida social remite a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras que, radicalizando la experiencia de desanclaje producida por la modernidad, deslocaliza los conocimientos modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber y conduciendo a una fuerte conmoción de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana.

Barbero sostiene que la función de transmisión cultural que hasta mediados del siglo XX hegemonizaba la escuela se ve hoy severamente cuestionada, y que es necesaria una revisión seria del modelo educativo que “sigue con el modelo del libro, lineal, secuencial, de arriba abajo, haciendo en gran medida que el alumno tenga que repetir lo que dice el maestro. Ya no es la voz del maestro que incita a hablar, a escribir, a pensar, a crear. Más allá de la buena voluntad del docente es una cuestión del modelo de comunicación en la educación. Hay una esquizofrenia entre el modelo de comunicación social, que es mucho más abierto, mucho más de red, mucho más complejo, y el modelo de comunicación escolar que sigue siendo jerárquico”³.

La que afecta los modos de circulación del saber es una de las transformaciones más de fondo: es de un modo disperso y fragmentado como el saber puede circular por fuera de los lugares que antes lo detentaban y de las figuras sociales que lo administraban. A estos nuevos modos de circulación se corresponden nuevos modos de lectura que no están sometidos a las lógicas institucionales que condicionan interpretaciones y estabilizan sentidos.

Por lo expuesto creo que la subjetividad propia del “sujeto de conocimiento escolarizado” está cediendo espacio a otros modos de subjetivación, aunque no absoluta ni permanentemente.

³ <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/la-educacion-tiene-que-ser-reinventada-jesus-martin-barbero.php>. Consultado en julio de 2009.



George Landow estudia el hipertexto electrónico como una de las formas que encarna más visiblemente el modelo extensivo de lectura hoy dominante (en oposición al intensivo), y dice que uno de sus principales efectos es la forma en que cuestiona las nociones convencionales de enseñante, estudiante y de la institución en que se desenvuelven, y que constituye un entorno en el que se puede desarrollar un aprendizaje explorador o descubridor. Los nexos representan un modo muy adecuado de fomentar a los estudiantes que establezcan relaciones entre los contenidos, lo cual es fundamental para el desarrollo de un pensamiento crítico. La naturaleza intrínsecamente antijerárquica del hipertexto hace de él un modo de adaptar la documentación a las necesidades e intereses individuales. Quienes deseen explorar en profundidad algunos temas tienen la oportunidad de dejarse llevar por su curiosidad y sus inclinaciones hasta donde quieran, y explorar los contenidos a su propio ritmo. Landow nos cuenta que en función de estimular la capacidad de pensamiento crítico, la enseñanza secundaria estadounidense ha producido recientemente una predisposición a probar métodos de evaluación que insistan más en las aptitudes conceptuales –es decir en el establecimiento de relaciones- que en la mera adquisición de datos.

El acercamiento y el diálogo con los estudiantes nos muestra que también en la experiencia con textos impresos se dan modalidades de lectura seleccionadoras, hechas de saltos, visuales y tabulares, abiertas a enlaces con la exterioridad, e inclinadas hacia una postura exploratoria y extensiva. Los lectores se sienten autorizados a realizar trayectos de lectura singulares, mediante la elección de distintos recorridos que no sean necesariamente los propuestos por el autor, el docente, o cualquier otra autoridad externa, habilitando nuevas posibilidades.

Se puede decir, en términos de Barthes, que en este modo de subjetivación lectora el lector no se sitúa como un consumidor del texto sino como productor.

Christian Vandendorpe señala que si en principio el libro poseía una función totalizadora y apuntaba a saturar un campo de conocimientos, el hipertexto invita a la multiplicación de los hipervínculos, en una voluntad de saturar las asociaciones de ideas, de “extenderse como macha de aceite”, con la esperanza de retener a un lector cuyos intereses son móviles y en una deriva asociativa constante. Mientras que la lectura del

libro está ubicada bajo el signo de la duración y de cierta continuidad, la del hipertexto se caracteriza por un sentimiento de urgencia, de discontinuidad y de una elección que debe renovarse constantemente.

Ciertamente, estos nuevos modos de relacionarse con los textos guardan una estrecha relación con las condiciones contextuales en que estos jóvenes se constituyen como sujetos. El texto narrativo tradicional está construido –como nos enseña Vandendorpe– en función de la palabra “fin”, que es el horizonte del lector. Este horizonte constituye una supervivencia de los grandes mitos explicativos que acunaron la infancia de la humanidad, así como de las historias a través de las que nos construimos y descubrimos. Actualmente estamos asistiendo a una fuerte crisis de los grandes relatos explicativos de la modernidad que nos constituyeron como sujetos en otras épocas y cuyos modelos, instituciones (muy fuertemente la escuela) y valores se ven puestos en cuestión.

Cabría preguntarse si realmente las nuevas tecnologías de la comunicación y la información tienen tanta responsabilidad como algunos les atribuyen sobre los modos de subjetivación en las prácticas de lectura; si ellas son las que vienen a cuestionar los saberes y el modo de saber escolarizado, o si justamente porque la escuela –y las demás instituciones– ya no ocupa el lugar que ocupó en otras épocas como formadora de subjetividades, es que cada vez tienen más visibilidad estos sujetos fractales y descentrados que nos muestran con tanta fuerza estas “lecturas-mosaico” de saberes, realidades y referentes mosaicos.

El análisis de la constitución de subjetividades jóvenes se encuentra hoy atravesado por lo menos por dos paradigmas que no podemos dejar de considerar: la llamada post-modernidad y la concepción neoliberal del mercado capitalista. En el marco de estos dos paradigmas, lo juvenil adopta marcas propias de identidad (entendida como algo variable y móvil) como por ejemplo los modos nómades de relacionarse, de habitar la ciudad y los medios, haciendo “zapping” tanto por el espacio urbano como por la televisión e internet y demás consumos culturales.



Los estudios publicados en el libro *Comunicación móvil y sociedad*⁴ hablan de una “tecnosocialidad”, unas nuevas maneras de ser, nuevas cadenas de valores y sensibilidades sobre el tiempo, el espacio y los acontecimientos culturales. Los jóvenes construyen grupos de iguales mediante la sociabilidad en red. El habla y la escritura juveniles se caracterizan por modulaciones lingüísticas compartidas, presentan códigos estilísticos y de autorreconocimiento semejantes. Los adolescentes y jóvenes deciden de esta forma cuándo, dónde y para quién ser accesibles y articular intimidad y disponibilidad social.

Quizá la mayor dificultad o limitación al intentar nombrar/ definir los modos de subjetivación que se están conformando actualmente sea precisamente ese afán de definirlos, de delimitarlos, de comprenderlos en los límites que le dan forma, cuando justamente de lo que se trata es de reconocer que para pensar los modos de subjetividad es necesario despojar al sujeto de toda identidad (privada, cerrada, pura), de cualquier esencialismo, de cualquier interioridad, y al mismo tiempo reconocer la posibilidad de transformación, de creación que deja abierta, que busca producir otros modos de existencia.

Para terminar, le dejo la palabra nuevamente a Jesús Martín Barbero: “Hoy nos encontramos con un sujeto mucho más frágil, más quebradizo [que el sujeto moderno], pero paradójicamente mucho más obligado a asumirse, a hacerse responsable de sí mismo, en un mundo en que las certezas en los planos del saber, como en el ético o el político, son cada vez menores” (Martín Barbero, 2003)⁵.

⁴ (Ariel-Telefónica, 2007) Citado por Néstor García Canclini en “La unión de placer y saber”. Rev. Ñ del 22/12/07. Págs. 16-17.

⁵ Martín Barbero, J. “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”. En Rev. Iberoamericana de Educación N°32, mayo-agosto de 2003. <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>



Bibliografía consultada

- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. (1997) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Ed. Pretextos. Madrid. Caps. 4 y 5.
- Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Ed. Laertes. Barcelona, 1998. Cap. 1: Literatura, experiencia y formación.
- Landow, George. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Ed. Paidós. Barcelona, 1995.
- Martín Barbero, Jesús. "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 32, mayo-agosto de 2003.
- Mellano, Silvia y otras "Cómo ser y hacerse universitario en esta cultura joven" en *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad*. Comp. María del Rosario Badano y Norma Bearzotti. Paraná. UNER. 2008.
- Vandendorpe, Christian. *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As, 2002.