

LA ESCUELA COMO APARATO SEMIÓTIO¹

María Elena Bitonte*

Facultad de Ciencias Sociales, U.B.A.

mariabitonte@hotmail.com

Resumen

A través de este escrito quisiera acercarme al problema de la educación en la actualidad, desarticulando las relaciones cristalizadas que han dado como producto el estereotipo “crisis de la educación”, vinculado frecuentemente al auge de las tecnologías digitales y la cultura mediática. Mi propósito es, por un lado, interrogar dichas esquematizaciones y por otro, ofrecer una serie de glosas que ayuden a comprender mejor la complejidad del fenómeno educativo. Se trata de una auto-reflexión sobre las condiciones de posibilidad de la educación en el espacio mediatizado del que somos sujetos. Entiendo que estas reflexiones conforman un marco de referencia ineludible para futuros trabajos de docentes e investigadores universitarios.

En este trabajo, voy a poner en relación dos ejes: **1) cómo la educación pasa de moldear a modular y 2) la relación forma, formación e información.** Vale aclarar que, en la medida en que estos dos ejes son dos proposiciones, la conclusión que extraigo a partir de ellas, introduce un tercero: **3) La información en relación con el saber y el conocimiento.**

* María Elena Bitonte es docente-investigadora de la UBA y el IUNA. Se desempeña como profesora de Semiótica de los medios en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y de Semiología del CBC. E-Mail: mariabitonte@hotmail.com

Palabras clave: Educación, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TyCs), conocimiento.

Introducción

En Garfinkel no hay esencia: no hay una cosa en sí para conocer o no conocer. Sólo hay cosas, tal como se manifiestan a los actores interesados. De esa intuición ya no resultan enunciados universales de conocimiento apodíctico sino comunicaciones...

Son glosas o comentarios de actividades y expresiones

Scott Lash

Pero para glosar el escenario donde se desarrollan las subjetividades hoy es preciso ubicarse en determinado punto de referencia. No podría decir que este sea un punto de vista desinteresado, ni único, ni objetivo, pero sí significativo. Aquí, una primera digresión. Lo significativo es una noción utilizada en la teoría didáctica -la noción de “aprendizaje significativo” (Ausubel, 1978)- pero también es una noción de otras disciplinas, como la lógica, la semiótica y de la teoría del lenguaje. En todo caso, lo que quiero resaltar es que se pueden distinguir dos visiones absolutamente antagónicas de lo significativo. Por un lado aquellos que consideran que lo significativo es inherente al objeto y por otro, los que entienden que la significación es relación y en consecuencia, no existen objetos significativos *per se*. De modo que para demostrar que un postulado es significativo es preciso explicitar y justificar el marco desde donde se lo considera. Voy a ampliar esto luego. Baste por el momento, adelantar que cuando buscamos objetos significativos en nuestra labor docente, podemos llegar a caer en la trampa de presentarles a los estudiantes, temas presuntamente interesantes -¿para el maestro, para la escuela, para la nación, el mundo, o para el pequeño ámbito de intereses que suponemos, comparten como miembros de determinada categoría?- y a proponerles abordajes absolutamente estériles si no comprendemos que lo significativo no son los objetos sino las

relaciones. Entonces la pregunta ¿qué es lo significativo? se transforma en ¿significativo con respecto a qué?

Retomando ahora el hilo de mi discurso, se trata de definir la subjetividad en relación con lo que Castells denominó el “paradigma informacional y la sociedad red” (1999: 31). Es este, precisamente, el marco de referencia que me permite designar las subjetividades hoy, como subjetividades mediáticas. No como el gesto de etiquetar al sujeto para objetivarlo sino como parte de una operación de relativización que nos puede ayudar a comprender hasta qué punto la información se constituyó como la clave de la sociedad de control y a partir de allí situar tanto el problema de las subjetividades mediáticas como el lugar de la educación en este nuevo escenario. Voy a justificar la relevancia de este punto de referencia aduciendo que para seguir el recorrido de las transformaciones del devenir sujeto y como consecuencia de la expansión de las TICs, en lo que va del modelo de la educación clásica a las sociedades de control, es preciso despejar la conexión entre formación e información.

Para interrogar cuál es la relación entre sujeto y escuela es preciso especificar a) qué tipo de intervención produce la escuela en cada momento histórico (formación, moldeado, modulación) y b) qué tipo de mediación produce dicha institución (conocimiento, información, saber). Esto supone que el sujeto no está dado antes de estas mediaciones sino, antes bien, es producto de ellas. Se trata, como intentaré demostrar enseguida, de mediaciones semióticas, tal como puede leerse, incluso, en Castells:

“Las culturas están hechas de procesos de comunicación. Y todas las formas de comunicación, como nos enseñaron Roland Barthes y Jean Baudrillard hace muchos años, se basan en la producción y el consumo de signos. Así pues, no hay separación entre «realidad» y representación simbólica. En todas las sociedades, la humanidad ha existido y actuado a través de un entorno simbólico. Por lo tanto, lo que es específico desde el punto de vista histórico del nuevo sistema de comunicación, organizado en torno a la integración electrónica de todos los modos de comunicación, desde el tipográfico hasta el

multisensorial, no es su inducción de la realidad virtual, sino la construcción de la virtualidad real” (Castells, 1999: 18).

1. El sujeto y las formas de intervención que produce la escuela: formación, moldeado, modulación

La idea de comunicación fue transformando su sentido a lo largo del siglo XX y esta transformación se vincula a determinadas condiciones históricas: se trata de un desplazamiento de la sociabilidad del espacio de los lugares al espacio y tiempo de los flujos en el marco de a cultura global. Esto es visible, a nivel general, en la crisis del Estado-nación sustentado sobre la alianza perdurable entre población, territorio y soberanía y el paso subsecuente hacia la ciudad global.

El primero que se preguntó por el vínculo entre cuerpos, tiempo y espacio para pensar la educación fue Michel Foucault. Sus planteos, actualizados por Gilles Deleuze, nos demuestran que esta relación se nos presenta con mayor nitidez cuando atendemos el nivel tecnológico². Esta pregunta inicial nos permite analizar las condiciones de posibilidad de las subjetividades mediáticas que parecen hoy tan ajenas a las formas tradicionales de educación. Desde esta perspectiva, el eje organizador de esta primera parte, es el contraste entre *moldeado* y *modulación*, que supone el pasaje de las llamadas *sociedades disciplinarias* (XVIII y XIX) a las *sociedades de control* (Foucault, 1992; Deleuze, 1999). En términos de Deleuze: “Los encierros son *moldes* o moldeados diferentes, mientras que los controles constituyen una *modulación*, como una suerte de moldeado auto-deformante que cambia constantemente y a cada instante, como un tamiz cuya malla varía en cada punto” (Deleuze, 1999: 6).

En los tiempos de la Ilustración y en el marco de los valores de libertad y emancipación, el ideal de la educación estaba asociado a la idea de alfabetizar para permitirle al individuo el acceso a la información. Este fue el marco que posibilitó

inscribir a la educación en un proyecto nacional, cuya eficacia dependió de los dispositivos de disciplina tan bien descriptos por Foucault (1992): la autoridad, el monopolio de contenidos, la vigilancia, el encierro y el moldeado.

En la actualidad, asistimos al pasaje de la educación como moldeado a la modulación, en coincidencia con el pasaje de la formación a la formación continua. Esto está asociado a prácticas que instalan al sujeto en un nuevo espacio social y comunicacional.

Es decir que a diferencia de lo que ocurría en las llamadas sociedades disciplinarias donde la construcción de subjetividades estaba asociada al establecimiento de territorios, el control y los lugares fijos, las formas actuales de gestión de la educación tienen como condición de producción la emergencia de nuevas subjetividades construidas sobre la base de flujos y redes. Este proceso también está asociado al pasaje de la identificación del individuo en la masa a través del número o la marca, a la contraseña y a la emergencia de la contigüidad y la multi-dimensionalidad de los tiempos y los espacios.

Como se ve, es preciso esclarecer a qué formas de sujeción corresponden los distintos modos de subjetivación. Con ese fin, voy a referirme en lo que sigue a los distintos tipos de mediación que la escuela produce como máquina semiótica. En este sentido, quisiera retomar el postulado de Deleuze (1988) quien, aprovechando la similaridad fonética –más perceptible en francés que en castellano- entre los términos *enseigner* y *ensigner*, sostiene: *la escuela no enseña, ensigna*.

2. Las formas de mediación que produce la escuela: saber, información, conocimiento

Un tópico recurrente en distintos foros, es la discusión de ciertos sentidos sedimentados que reposan sobre el supuesto de que la profusión de las tecnologías de información marca un cambio en el estatuto del saber y del conocimiento. Quisiera, para pensar el rol del docente y de la escuela, retomar algunos de dichos supuestos en

el marco de la tan mentada "crisis de las instituciones". Un caso ilustrativo de las críticas a la escuela como espacio de formación (moldeado) son las siguientes afirmaciones del periodista, escritor y miembro de la Real Academia, Juan Luis Cebrián: "Todo el conocimiento estará en la Red", "la escuela ha muerto", "el saber se vuelve más cooperativo"³. Estos juicios prendieron la mecha de una encendida crítica por parte del semiólogo Eliseo Verón (2002). La pregunta que estructuraba entonces, el comentario del semiólogo argentino era la misma que nos preocupa ahora: "¿De qué nos habla Cebrián, de información, de conocimiento, de saber?" (Verón, 2002: 69).

Es sabido que Internet suscita no sólo información sino también diferentes formas de interacción a través de los innumerables productos y usos sociales que ofrece la web (foros, blogs, redes sociales, etc.). Con todo, voy a ceñirme, en esta ocasión, a la información en términos de configuración codificable de elementos y de relaciones estratégicas entre dichos elementos para construir un conocimiento que permita el ajuste del sujeto al mundo. Hecha esta advertencia y sin pretender confinar los productos de Internet al anaquel de la información, propongo, para entender mejor la diferencia entre las mencionadas mediaciones, confrontarlas con otras series semióticas.

Primera serie: gaseoso, líquido y sólido

Verón (2002) apunta al nudo de las declaraciones de Cebrián, estableciendo la siguiente discriminación: La *información* –dice– es el aspecto factual del conocimiento, es decir, una colección de datos. Podría ser designada, en términos semióticos, como la secundidad de Peirce, la categoría de los hechos. De esto se sigue que Internet puede acopiar una cantidad ilimitada de información, pero no el *conocimiento*:

"El hecho de estar conectado a Internet no producirá, por sí mismo, el más mínimo conocimiento nuevo. Y los conocimientos que son hoy difíciles o incomprensibles para el lego, lo seguirán siendo aunque estén en la Red y aunque cualquiera pueda acceder a ellos" (Verón, 2002: 70).

Veamos ahora en qué medida la metáfora de los tres estados del agua⁴ puede despejar otros aspectos de la cuestión. Según este autor, la **información** correspondería a un estado líquido. Esto supone una forma sin estructura la que, no obstante, puede estabilizarse a través de su normalización social. Así, lo que da forma a ese flujo es el **conocimiento**. Esta instancia comporta un estado sólido, porque los datos son estructurados por leyes o reglas (la terceridad de Peirce). A su vez, el conocimiento establece relaciones productivas. De ahí que en cualquier campo de la ciencia, el conocimiento es condición de producción de *nuevos* conocimientos, los que responden necesariamente a una lógica social o cooperativa. Pero quiero destacar lo siguiente: no puede haber conocimiento sin aprendizaje. Y esto se relaciona con la categoría del **saber**. Según Verón, el saber es equiparable a un estado gaseoso. Lo define como *conocimiento encarnado* y, en tanto entraña sensaciones y afectos, se ubica en el orden de la primeridad. El saber interiorizado en los actores sociales se explicita bajo la forma de prácticas y comportamientos.

El corolario de estas analogías es que “*Enseñar y aprender supone activar emociones, datos y reglas*. La computadora más avanzada que se pueda imaginar es incapaz de *saber* (conocimiento encarnado); es, por definición, un dispositivo tecnológico de operaciones y datos *explícitos* (...) Es por esta simple razón que Internet, que no es en definitiva más que una red de conexión entre computadoras, no podrá reemplazar nunca a las instituciones del aprendizaje” (Verón, 2002: 71).

En tanto que Internet sea concebido como conexión entre aparatos y no entre sujetos no se podrá apreciar su valor en la construcción de un saber cooperativo. Volveré sobre esto, una vez esclarecida la confusión que suele ser la piedra donde se apoyan la mayor parte de las esquematizaciones apocalípticas de la educación. Avancemos sobre la segunda serie.

Segunda serie: significado, sentido y significación⁵

Si desarmo la máquina del conocimiento bajo un foco lógico-semiótico, encuentro las piezas que lo conforman: conceptos, relaciones, argumentos. La información consiste en un primer estadio del conocimiento referido a la transmisión de datos (señales, conceptos). De ahí que la información se defina como la parte codificable del conocimiento. Pero los conceptos aislados no bastan. De modo que, aunque una primera forma de conocimiento se alcanza a través de conceptos (P, Q), es a partir de las relaciones que se establezcan entre ellos que se alcanza un sentido. El sentido se expresa en enunciados (P es Q). Pero la **significación** es argumentativa. Por lo tanto, se necesitan argumentos para comprender.

En términos de Peirce, el **significado** es inherente a los términos (rhema), el **sentido** es una propiedad de los enunciados que permite relacionar el signo con su objeto indicándolo (dicente) y la **significación** es producto de las inferencias que se desprenden de dichos juicios (argumento). De esto se sigue que el conocimiento se caracteriza 1) como conocimiento posible, 2) como inseparable de la experiencia y 3) como argumentativo, en la medida en que se produce en un espacio coherente de relaciones –y a menudo conflictivas- del que forman parte los enunciados. Alcanzamos así, en la terceridad, una red de proposiciones cuya significación, relevancia, verdad o falsedad, dependerá del marco a partir del cual se referencie.

He aquí por qué es la problemática del conocimiento y no la de la información la que nos coloca frente a una encrucijada ética: porque lo verdadero y lo falso, así como el universo de valores que le está asociado, no es inmanente a los datos ni a los juicios individuales que se tenga respecto de ellos, sino que surge de las prácticas sociales que les dan significación, de lo que se pone en común con otros. De ahí el valor de la actividad del sujeto como partícipe activo en la construcción de conocimiento (y en esto las posibilidades técnicas que le ofrezca el dispositivo son claves).

Esto me regresa al principio de este artículo, cuando afirmé que para demostrar que un enunciado es significativo debo argumentar con respecto a qué sistema de referencia lo es. Al restituirle a una proposición un marco de referencia posibilito su comprensión y su ponderación. En la práctica, transmitir datos

(informar) no es independiente de la operación de contextualización a partir de la cual puedan resultar interpretables. Si esto es así, la pregunta es ¿en qué medida la escuela informa para moldear, explica para atontar o argumenta para significar a través de la gestión el conflicto cognitivo? Esto nos conduce a la tercera serie vinculada a los modos de intervención de los sujetos.

Tercera serie: Informar, explicar, argumentar

¿Qué puede esperarse del maestro o de la máquina (o de la escuela como máquina semiótica) ¿que informe? ¿que explique? ¿que argumente? Esta es otra manera de acercarnos a las formas de intervención antes mencionadas.

Informar es imprimir una forma a una sustancia amorfa. La operación coincide con moldear a un sujeto que se (in)forma a partir de los datos incorporados. Si la escuela ejerce este tipo de mediación ¿qué posibilidad hay de que el estudiante se apropie de los conceptos que esta imparte, como algo significativo? ¿qué chance hay de que pueda manejar la información recibida para transformarla, transferirla, producir algo más? Si pensamos la relación entre el sujeto y el mundo en términos de lenguaje, probablemente podamos comprender mejor la naturaleza de dicho “ajuste”. En este sentido ¿qué sucede cuando el lenguaje se reduce a la información?

En Wiener resulta claro que la información está al servicio de una teoría de la comunicación:

“Damos el nombre de información al contenido de lo que es objeto de intercambio con el mundo externo, mientras nos ajustamos a él y hacemos que se acomode a nosotros. El proceso de recibir y utilizar informaciones consiste en ajustarnos a las contingencias de nuestro medio y de vivir de manera efectiva dentro de él. Las necesidades y la complejidad de la vida moderna plantean a este fenómeno del intercambio de informaciones, demandas más intensas que en cualquier otra época; la prensa, los museos, los laboratorios científicos, las universidades, las bibliotecas y los libros de texto han de

satisfacerlas o fracasarán en sus propósitos. Vivir de manera efectiva significa poseer la información adecuada. Así, pues, la comunicación y la regulación constituyen la esencia de la vida interior del hombre, tanto como de su vida social” (Wiener,1988: 4).

Como se puede ver, la definición de Wiener no tiene en cuenta la dimensión semiótica de mediación del sujeto con el mundo que supone el lenguaje, dado que está pensando la información en términos adaptativos.

En las antípodas de esta posición, se encuentra la concepción de Deleuze, quien corre el eje del lenguaje-información al del lenguaje-poder: “La maestra no se informa cuando pregunta a un alumno, ni tampoco informa cuando enseña una regla de gramática o de cálculo. ‘Ensigna’, da órdenes, manda” (Deleuze, 1988: 81). Esto supone toda una teoría del lenguaje que desplaza la función referencial por la performatividad. De ahí que

“La máquina de la enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordenadas semióticas con todas las bases duales de la gramática (masculino-femenino, singular-plural, sustantivo-verbo, sujeto de enunciado-sujeto de enunciación, etc.). La unidad elemental del lenguaje –el enunciado- es la consigna” (Deleuze, 1988: 81).

La consecuencia semiótico-pragmática que se sigue de este planteo es que no existe separación entre el contenido de lo que se enseña y su expresión bajo la forma de efectos producidos sobre los cuerpos: “Las palabras no son herramientas, pero a los niños se les da lenguaje, plumas y cuadernos, como se dan palas y picos a los obreros. Una regla de gramática es un marcador de poder antes de ser un marcador sintáctico” (Deleuze, 1988: 82). Esto implica también una hipótesis sobre la relación entre lenguaje y poder, en la medida en que si la función de consigna se extiende a todo el lenguaje, se infiere que el grado cero del lenguaje es el imperativo. Eso explica por qué el lenguaje es entendido como proceso de subjetivación antes que como vehículo de información.

Próximo a esta línea podríamos también inscribir el planteo de Jacques Rancière (2003), quien en *El maestro ignorante*, desarrolla la experiencia del maestro Jacotot: los alumnos flamencos podían aprender francés sin necesidad de explicaciones. Rancière señala que el problema de la relación enseñanza-aprendizaje gira, precisamente, en torno a la práctica de la explicación. Esto es así, porque el discurso explicativo se basa en una relación asimétrica entre educador y educando que, lejos de emancipar intelectualmente al alumno, lo reduce a la ignorancia:

“... el maestro atontador –sostiene este autor- es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe. Cuanto más sabio es, más evidente le parece la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes (...) Tal es la preocupación del pedagogo educado: ¿comprende el pequeño? No comprende. Yo encontraré nuevos modos para explicarle, más rigurosos en su principio, más atractivos en su forma. Y comprobaré que comprendió. Noble preocupación. Desgraciadamente, es justamente esa pequeña palabra, esa consigna de los educados –*comprender*– la que produce todo el mal” (Ranciere, 2003: 8).

El destinatario de la educación, para Rancière es una comunidad de iguales, de emancipados, de artistas. Porque no hay que confundir comprensión con obediencia: la comprensión es una actividad creativa. El sujeto de la explicación *obedece a la férula*, en cambio la comprensión exige un espacio de equidad donde uno pueda ponerse en el lugar del otro: la capacidad de hacerse comprender –dice Rancière- pasa por la verificación del otro, “y solamente el igual comprende al igual. Igualdad e inteligencia son términos sinónimos, al igual que razón y voluntad. Esta sinonimia que funde la capacidad intelectual de cada hombre es también la que hace posible en general una sociedad” (Rancière, 2003: 30). No está tan lejos del socialismo semiótico de Peirce.

Conclusiones

Asistimos a la emergencia de una nueva concepción de la comunicación: Comunicar es introducirse en un flujo. Cabría pensar a los medios masivos de comunicación y a las grandes industrias culturales del siglo XX, esto es, la radio, el cine y la televisión, muy anteriores a Internet, como la primera manifestación general del espacio de los flujos. Internet sería una potenciación de la acción a distancia a través de la reunión de múltiples espacios en otros tantos espacios⁶.

¿Cómo es la temporalidad de un espacio de flujos? Un espacio que no es ya concebido en términos de la física, como materia, sino, tal como lo presenta Castells (1999) como práctica social que entraña la posibilidad de estar simultáneamente en varios lados a la vez. Un espacio de flujos supone una temporalidad multidimensional donde el sujeto participa, al mismo tiempo, de varias escenas, donde las secuencias se multiplican y superponen y los cuerpos, no ya ubicados pero sí ubicables, realizan la fantasía de Wiener de volverse “telegrafiables” (como una abuela desde Buenos Aires, cuidando a su nieto a través de una cámara-web, en un lejano lugar de América Central, mientras los padres cenaban afuera de la casa).

¿Qué puede ofrecer la educación a esta nueva subjetividad para la cual es más fácil adaptarse a las tecnologías de la velocidad que al lápiz y el papel? ¿De qué manera podría convertirse la escuela en un terreno fértil que permita el desarrollo de proyectos a estos cuerpos modulados, tejidos multidimensionales de intercambio de señales? ¿Podrá hacerse cargo de la construcción de un espacio de enunciación colectiva que permita la co-construcción de significaciones e identidades, que aproveche el conflicto con fines formativos pero no como una ortopedia del espíritu y del cuerpo sino como dominio del pensamiento crítico?

Mientras Internet expone, informa, inunda el ciber-espacio con datos que inhiben la capacidad de meditar, ¿podrá escuela constituirse en un espacio alternativo donde prevalezca el juicio crítico y la reflexión? ¿podrá convertirse en condición de producción de una verdadera comunidad educativa, en sede de agenciamientos colectivos de enunciación que permitan la construcción de identidades que superen la temporalidad corto-placista?

El objetivo del aprendizaje –afirma Verón- es “transformar información y conocimiento en saber encarnado” (2002: 70). Así parece que el saber es el enclave del dispositivo de construcción de la subjetividad. Pero el estatuto del saber no puede definirse al margen de la postulación de una comunidad. La información es sólo una parte del ajuste del sujeto al mundo en tanto mundo configurado. De manera que esta experiencia semiótica, social y conflictiva entraña también la posibilidad de una resolución simbólica.

La hegemonía de la información y la explicación, como géneros dominantes en la institución escolar estuvieron siempre asociados a una ideología del sometimiento ¿Estará muy lejos la escuela de ejercer la práctica de la argumentación, pero no como el campo árido de la estratagema donde cualquier sofisma sirve para validar una opinión, sino como género dialogal, generador de espacios de disenso y resolución de conflictos, donde sea posible considerar el derecho de cada uno, tanto para defender su punto de vista como para exigir fundamentos. En este marco, inclusive la explicación puede revertir su planteo enunciativo y concebirse no en términos de sumisión del alumno sino del reclamo de un legítimo derecho. Porque en el acto de interrogar ¿quién ejerce el poder? Según este esquema, el que domina es el que interroga. Así, la explicación deja de ser el ejercicio pedante del maestro que atonta para convertirse en un acto de humildad, tal como lo entendía Paulo Freyre. La explicación debería ser el acto de mayor humildad del que es capaz el docente.

Los problemas tratados hasta acá nos colocan ante un escenario enmarcado por el declive de la legitimidad de las instituciones escolares, la insuficiencia de sus esfuerzos por adecuarse a una sociedad que ha transformado drásticamente sus formas de mediación y de intervención. Por eso resulta fundamental que la escuela reconozca la especificidad de las formas actuales de organización social basadas en un orden tecnológico cuya producción, circulación y consumo de señales contraría la codificación tradicional, estabilizante (modelizante, formativa, imperativa). Porque – como señala Castells - “el precio que se paga por la inclusión en el sistema es

adaptarse a su lógica, a su lenguaje, a sus puntos de entrada, a su codificación y decodificación” (1999: 20).

La escuela oscila entre el mantenimiento del lenguaje de las sociedades disciplinarias y los regímenes de signos desterritorializados. Se encuentra en la encrucijada de seguir manteniendo el lenguaje de la representación, la información, la transmisión de consignas o embarcarse en la deriva infinita a la que se expone la cultura tratando de encontrar el relato original, legitimante de los otros relatos. Mientras tanto, la digitalización de los lenguajes nos instala en el espacio de celebración de dicha imposibilidad, en el goce de flotar en el flujo de relatos que no tienen introducción, que no dejan de anudarse y que no se sabe dónde concluyen. Que naufragan en una semiosis líquida que no encuentra ni por un instante un hábito o ley que la contenga.

El hombre no es más sujeto de la red del lenguaje. Ya es parte de la red. Y si el interpretante de la escuela tradicional, desde los tiempos de la Ilustración fue el Estado Nacional ¿quién se hará cargo de asumir el lugar del interpretante de la escuela en esta sociedad virtual, que no reconoce ninguna instancia social de referencia para legitimarse?

¹ Este trabajo fue presentado en para el seminario “Subjetividades mediáticas y educación” a cargo del Lic. Pablo Rodríguez que tuvo lugar en FLACSO en el año 2006.

² “Es sencillo buscar correspondencias entre tipos de sociedad y tipos de máquinas, no porque las máquinas sean determinantes, sino porque expresan las formaciones sociales que las han originado y que las utilizan. Las antiguas sociedades de soberanía operaban con máquinas simples, palancas, poleas, relojes; las sociedades disciplinarias posteriores se equiparon con máquinas energéticas, con el riesgo pasivo de la entropía y el riesgo activo del sabotaje; las sociedades de control actúan mediante máquinas de un tercer tipo, máquinas informáticas y ordenadores cuyo riesgo pasivo son las interferencias y cuyo riesgo activo son la piratería y la inoculación de virus. No es solamente una evolución tecnológica, es una profunda mutación del capitalismo” (Deleuze, 1999: 7).

³ Entrevista publicada en la sección Cultura de La Nación

⁴ La misma metáfora había sido utilizada por Zygmunt Bauman (2007).

⁵ Estoy pensando esta distinción wittgensteiniana a partir de la clasificación de los signos de Charles Peirce.

⁶ Verón (2002) reflexiona acerca de esto en *Espacios mentales*: “Creyó comprender que el momento cero de la emergencia de una nueva tecnología de comunicación, activa la hipótesis de una fuerte integración de los espacios mentales. En otras palabras: el momento cero es ese momento en que opera la hipótesis de que *se vive, y sobre todo que se va a vivir, en un solo mundo.*” (Verón, 2002: 52).

Bibliografía

- Ausúbel, D. (1978): *Psicología educativa*. Mexico: Trillas
- Bauman, Z. (2007): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bitonte, M. (2006): "Sentido, argumentación y comprensión. Recorridos pragmáticos". En *Actas de las II Jornadas del Grupo de Estudios Peirceanos en Argentina*, disponible en <http://www.unav.es/gep/JornadasPeirceArgentina.html>
- Castells, M. (1999): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Buenos Aires: Alianza
- Deleuze, G. (1988): "Postulados de la lingüística". En *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos
- Deleuze, G. (1999): "Post scriptum sobre las sociedades de control". En *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos
- Foucault, M. (1992): *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Marafioti, R. (2004) : *Charles S. Peirce. El éxtasis de los signos*. Buenos Aires: Biblos
- Rancière, J. (2003): *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes
- Verón, E. (2002): *Efectos de agenda II. Espacios mentales*. Barcelona: Gedisa
- Wiener, N. (1988): *Cibernética y Sociedad*. Buenos Aires: Sudamericana