La fábrica del "niño posmoderno"

¿La reflexión constituye un obstáculo para el consumo (que exige individuos sin referentes)? Desde la infancia, la televisión generaliza la confusión entre lo real y lo imaginario, el yo y el otro, entre la presencia y la ausencia. ¿Habrá que terminar dicho trabajo a partir de ahora en la escuela, imponiendo en todos los ámbitos la forma del talk-show televisivo, prefiriendo la "inter-reacción" a la reflexión y la instrucción?

DANY-ROBERT DUFOUR*

El neoliberalismo no se orienta únicamente a la destrucción de las instancias colectivas construidas desde hace mucho tiempo (familia, sindicatos, partidos y, con carácter más general, la cultura), sino también la de la forma individuo-sujeto aparecida durante el largo período de la modernidad (1). La fábrica del nuevo sujeto "postmoderno", no crítico y "psicotizante" es el resultado de una empresa temiblemente eficaz en cuyo núcleo central encontramos dos importantes instituciones dedicadas a la fabricación de ese nuevo sujeto: la televisión y una nueva escuela considerablemente transformada por treinta años de reformas pretendidamente "democráticas" que siempre se han orientado al debilitamiento de la función crítica.

La laminación de los niños por la televisión empieza desde muy temprano. Los que llegan hoy a la escuela tienen ya lavado el cerebro desde su más tierna infancia. Se da un hecho antropológico nuevo: suelen colocarse ante la pequeña pantalla antes de empezar a hablar. En Estados Unidos el consumo de imágenes alcanza hasta cinco horas diarias.

La inundación del espacio familiar por este grifo permanentemente abierto por el que discurre un flujo inintermitido de imágenes, produce efectos

*Filósofo, profesor de París-VIII, autor entre otras obras de *Folie et démocratie*, Gallimard, París, 1998.

importantes en la formación del futuro sujeto. Nos centramos en el contenido de las imágenes, para denunciar, por ejemplo, su violencia, sin darnos cuenta de que también es el medio, en sí mismo, el que podría ser peligroso, con independencia de lo que difunda. Por lo demás, los cuentos infantiles relatados por las abuelas de antaño contenían muchas historias de ogros devoradores de niños, que no tenían nada que envidiar a las imágenes *gore* difundidas actualmente.

"Los niños de la tele"

Pero existe una enorme diferencia entre aquel universo, netamente *imaginario*, del ogro en el cuento, que obliga al niño a pensar este universo como otro mundo (el de la ficción) y el universo *muy realista* de las series con violencias, violaciones y asesinatos, sin distancia con el mundo real. Sin duda, la televisión, por el espacio preponderante adquirido por una publicidad omnipresente y agresiva, constituye un verdadero adiestramiento precoz para el consumo. Pero ello no impide que el problema no estribe sólo en el contenido de las imágenes, sino también en la forma misma.

En primer lugar, con la televisión, es la familia, como ámbito de transmisión generacional y cultural, la que se ve reducida a una porción disminuida. La expresión "los hijos de la tele", tomada al pie de la letra, revela el hecho de que la tele ha arrebatado efectivamente el papel educador de los padres respecto de sus hijos. Ese menor tiempo para la transmisión generacional produce efectos muy precisos que pueden llegar hasta el hundimiento del universo simbólico y psíquico.

El universo simbólico remite a la capacidad esencial que distingue al hombre de los animales: la de poder hablar designándose a sí mismo como sujeto hablante y dirigirse a sus congéneres desde esta condición enviándoles señales que supuestamente representan algo. Para acceder a la función simbólica, basta con asumir e integrar un sistema en el que "yo" (presente) te habla a "tú" (co-presente) a propósito de "él" (ausente, es decir, no importa el qué o no importa a quién se trata de representar) (2). Esas referencias simbólicas fundamentales permiten las distinciones básicas del yo y del otro, del aquí y del allí, del antes y del después, de la presencia y de la ausencia.

Garantizando de ese modo el acceso a la función simbólica y a cierta integridad psíquica, este sistema se transmite esencialmente a través del intérprete del discurso: los padres que se dirigen al hijo. Hablar es transmitir relatos, creencias, nombres propios, genealogías, ritos, obligaciones, saberes, relaciones sociales...; pero ante todo es transmitir la palabra misma. Se trata de hacer pasar de una generación a la otra la aptitud humana para hablar, de manera que aquel a quien nos dirigimos pueda a su vez identificarse en el tiempo (ahora), en el espacio (aquí), como él (yo) y, a partir de esas referencias, convocar en su discurso al resto del mundo. Ese discurso oral cara a cara instituye la facultad de hablar en un doble registro: el discurso es sonoro o gestual y entraña imágenes mentales: cuando el otro me habla, yo veo lo que me quiere decir. Es esta transmisión generacional del discurso lo que la televisión puede poner en peligro.

En el caso de que las referencias simbólicas del tiempo, del espacio y de la persona no estén adecuadamente

lijadas, la imagen externa se transforma en una especie de deriva más o menos abocada a imágenes internas (o fantasmas) que penetran en el aparato psíquico y cuyas claves se le han hurtado a éste aunque sea su portador. Así pues, las imágenes pueden acosar a quien las percibe, sin fijarse, ni encajarse en un proceso acumulativo controlable, colocando al sujeto bajo su dependencia.

En ese caso, el uso de la televisión amenaza con alejar todavía más al sujeto del control de las categorías simbólicas de espacio, tiempo y persona. Confunde su percepción, que añade a la confusión simbólica y a los desencadenamientos fantasmagóricos. En cuyo caso, es la capacidad discursiva del sujeto la que se pone en tela de juicio.

No sólo el uso de la televisión no puede suplir las deficiencias en la sim-

bolización, como podría ingeniosamente creerse, sino que amenaza con confundir todavía más los accesos a partir de ahora(3). Esta observación es válida para todas las prótesis sensoriales, no sólo la televisión, sino toda la telemática que juega con la telepresencia, es decir, todo lo que transporta un ahí, allí, y un acá, aquí mismo: el videojuego, el teléfono móvil que acompaña ya a todo el mundo las veinticuatro horas del día, Internet... Por doquier, nos tropezamos con el peligro de desconexión de competencias en los unos y del incremento de la confusión en los otros. Algunos sujetos se convierten en seres casi liberados de las limitaciones espacio-temporales, otros ya no saben habitar ningún espacio-tiempo.

Ahora, es esencialmente a esos "hijos de la tele" a los que encontramos en la escuela. Se comprende entonces por qué muchos profesores se ven constreñidos a hacer la amarga observación de que los chicos que tienen delante "ya no son alumnos", "ya no escuchan" (4). Probablemente, ya ni siquiera hablan. No es que se hayan quedado mudos (todo lo contrario), sino que experimentan enormes dificultades para integrarse en el hilo del discurso que distribuye alternativamente cada uno desde su lugar: el que habla, el que escucha. Ya no pueden volver a entrar en el discurso que, en la escuela, permite al uno (el profesor) avanzar proposiciones fundadas en la razón (un saber múltiple acumulado por generaciones anteriores y reactualizado constantemente), y al otro (el alumno) discutirlos si lo cree necesario.

Es evidente que muchos profesores no calibran sus dificultades y se desgastan, a menudo más allá de sus fuerzas (5), intentando hacer volver a los jóvenes a la posición del alumno, para poder desarrollar su oficio de profesor. Pero la novedad está ahí: como a los alumnos se les ha impedido convertirse en alumnos, los profesores se ven cada vez más dificultados en la práctica de su oficio. En Francia, después de trein-

ta años de reformas pretendidamente "democráticas", responsables políticos y expertos en pedagogía no cesan de decir que deberían abandonar su arcaica pretensión de enseñar. El ex-ministro Claude Allégre amonestaba así a los profesores para que renunciaran a su "tendencia arcaica", resumida en sus buenas intenciones: "ellos no tienen que hacer otra cosa que escucharme, el que sabe soy yo". Y sustituía el término "alumno" por esta nueva categoría, "los jóvenes", diciendo de ellos: "lo que quieren los jóvenes es inter-reaccionar" (6).

En nombre de la democracia en la escuela, se confirma así que ya no hay alumnos. ¿Por qué habría de haber entonces profesores? En el discurso de los responsables y de los expertos en pedagogía, el modelo educacional que prevalece contra ese supuesto "arcaísmo" es, a fin de cuentas, el del *talk show* televisado en el que cada uno puede "democráticamente" dar su opinión. De este modo, todo se transforma en una cuestión intersubjetiva. Ya no hay que hacer un esfuerzo crítico por abandonar constantemente su propio punto de vista para acceder a otras proposiciones algo menos limitadas, menos especializadas y mejor constreñidas. Es el profesor que arrastra e impulsa a los alumnos a la función crítica lo que se ha hecho intolerable. Este es el enemigo que hay que abatir pues no respeta el punto de vista del "joven". Muchos expertos en pedagogía "explican" así la violencia en la escuela: los "jóvenes" reaccionarían frente a la autoridad inducida de los profesores.

Se encuentran constreñidos a la violencia y sujetos a la relación de fuerzas; es su única salida: han sido producidos para escapar a la relación de sentido y a la paciente elaboración discursiva y crítica. En este sentido, es fácil predecir (al contrario que en el proceso de cierta pedagogía que acusa al maestro de violencia) que cuanto menos entren los alumnos en

la relación profesor-alumno, más sometidos estarán a la violencia.

Esto se realiza mediante el abandono de la relación de sentido y el desencadenamiento de la relación de fuerza. Se trata nada menos, según Jean-Claude Michéa, de "la escuela del capitalismo total"(7). Es decir, una escuela que se habrá de basar en la pérdida del espíritu crítico, para producir un individuo flojote, abierto a todas las presiones consumistas. En esta escuela de las mayorías, "deberá enseñarse la ignovancia en todas las modalidades concebibles".

¿Enseñar a no pensar?

Por lo tanto, el profesorado deberá ser reeducado bajo la batuta de expertos en pedagogía que pondrán de manifiesto que ya no hay que enseñar nada para acomodarse estrictamente a los sentimientos del momento y a su fructífera gestión. Se trata, pues, de imponer las condiciones (en opinión de Michéa), de una "disolución de la lógica": ya no hay que distinguir lo importante de lo secundario, admitir sin vacilaciones la misma cosa y su contraria...

Así vemos, en la propia universidad, imponerse a toda una corriente pedagógica que se niega a pedir a los "jóvenes" pensar. En primer lugar habría que distraerles, animarles, dejarles "democráticamente" "zapear" a placer según las interacciones, hacerles contar su vida, mostrarles que los logros de la lógica no son más que abusos de poder. Sobre todo, habría que enseñarles que no hay nada que pensar, que no hay objeto de pensamiento; todo residiría en la afirmación de sí mismo y en una gestión relacional de la afirmación de sí mismo que convendría defender, como todo buen consumidor debe saber hacer. ¿Se trata de fabricar cretinos charlatanes, adaptados al consumo?

Es muy probable que los pedagogos no pretendían eso, que tan sólo aspiran

a adaptarse al estado en que se encuentran los "jóvenes" en la escuela. Al hacerlo, incluso en nombre de la compasión, contribuyen a agravar la situación y a destruir todavía más la escuela. Este uso de los servicios de los pedagogos proporciona un nuevo ejemplo del modo cómo el neoliberalismo ha sabido utilizar en propio provecho los esquemas libertarios de los años sesenta (8).

Así pues, las instituciones escolares, incluida la universidad, acogen a poblaciones flotantes, cuya relación con el saber se ha vuelto una preocupación muy accesoria. Está a punto de imponerse un tipo nuevo de institución blanda, cuyo secreto tiene la postmodernidad, a medio camino entre casa de la juventud y el centro cultural, hospital y asilo social, asimilable a una especie de *parques de atracciones* escolares. No excluye ciertas zonas residuales de producción y de reproducción del saber, donde acabarán predominando las nuevas tecnologías (*"Todas las tareas repetitivas del profesor serán grabadas y almacenadas"*, prometía alegremente el ex-ministro francés de Educación en la entrevista ya citada). Durante ese tiempo, la formación y la reproducción de las élites (otra función decisiva de *"la escuela del capitalismo total"*) van siendo aseguradas cada vez más, y con carácter exclusivo, por las grandes instituciones escolares y asimiladas, o en las mejores escuelas y universidades privadas de Estados Unidos (donde los gastos anuales de escolarización alcanzan los 30.000 dólares por alumno). Esas formaciones, que siguen funcionando según un modelo crítico duro, no se sienten concernidas en absoluto por las derivas "pedagogistas" destinadas a la gran masa.

Así pues, la fabricación de un individuo sustraído a la función crítica y susceptible de una identidad flotante no tiene nada de casual: ha sido asumida perfectamente por la televisión y la escuela actuales. El sueño del capitalismo no consiste

sólo en desplazar el territorio de la mercancía hasta los confines del mundo (lo que está ocurriendo ahora bajo el nombre de *globalización*), donde todo sería mercantilizable (derechos sobre el agua, el genoma, las especies vivas, compra y venta de niños, de órganos...), sino también de hacer entrar los antiguos aspectos privados, dejados hasta ahora a disposición de cada cual (subjetivación, sexuación...) en el ámbito de la mercancía. A este respecto, vivimos un cambio capital, ya que si resulta afectada la forma del sujeto, no serán ya sólo las instituciones que compartimos las que estarán en peligro, éste incluirá también, y sobre todo, a *lo que nosotros somos*. Entonces, nada podrá ya frenar a un capitalismo total, en el que todo, sin excepción, formará parte del universo mercantil: la naturaleza, el mundo vivo y el imaginario. /D.-R.D. ■

(1) Léase "Transformación del sujeto en las democracias de mercado", *Le Monde diplomatique*, edición española, febrero de 2001. La modernidad, según el historiador, Fernand Braudel, nació "en algún sitio entre 1400 y 1800"; así pues, es contemporánea del capitalismo.

(2) Léase a Dany-Robert Dufour, *Les mystères de la trinité*, Gallimard, París, 1990.

(3) El filme de Michael Haneke, *Benny's video*, 1993, da una idea, bastante convincente y terrible, de lo que podría ser esta confusión. Vemos en él a un adolescente que sólo mantiene con sus padres unas relaciones puramente funcionales y que no tiene más contactos con el mundo que a través de las pantallas de vídeo. De tal manera que, cuando se presenta ante él una pequeña parte de ese mundo (una muchacha), reacciona de forma totalmente descentrada (concretamente, mediante un crimen).

(4) Léase a Adrien Barrot, *L'enseignement mis à mort*, Libro, París, 2000.

(5) Cf. los numerosos casos de "depresión docente" que el ex-ministro Claude Allégre parecía tomar por abusos de los permisos médicos.

(6) En *Le Monde*, 24 de noviembre de 1999.

(7) Jean-Claude Michea, *L'Enseignement de l'ignorance*, Climats, Castelnaud, 1999.

(8) Sobre la integración de la protesta libertaria en el neoliberalismo, léase a Luc Boltanski y a Eve Chiapello, *Le Nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, París, 1999. Véase también Serge Halimi, "La eterna recuperación de la protesta", *Le Monde diplomatique*, edición española, abril de 2001.