

La Subjetividad Mediática en Clase

Por Juan Pablo Hudson y Juan Manuel Sodo

Licenciados en Comunicación Social - Becarios del CONICET

Sumario:

El siguiente artículo trata sobre los modos contemporáneos de habitar la universidad. Nuestro punto de partida para esta investigación es el registro de diferentes experiencias dentro de la carrera de comunicación social. Específicamente se intenta dar cuenta de la emergencia en las aulas de la subjetividad mediática. Un alumno que, lejos de las imágenes más tradicionales, pone en práctica operaciones propias del consumo de medios masivos o propios de la manipulación de medios informáticos, aunque para estar en la clase: zapping, emisión de opiniones, apertura indiscriminada de links temáticos, utilización de password para aprobar las materias, etc. Al mismo tiempo, el artículo analiza cómo actúan frente a la subjetividad mediática dos tipos diferentes de cátedras universitarias: las cátedras duras (rígida, convencional) y las cátedras piolas (flexible, innovadora).

Summary:

The following article reads about the contemporary ways of inhabiting a University. Our starting point for this research is the survey of different experiences in the ambit of the career of Social Communication. In detail, it attempts to tell the state of emergency of media subjectivity in the classrooms. A student who, far away from the most traditional images, put into practice either massive media or informatics operations to be in the class: zapping, emitting opinions, indiscriminate use of thematic links or of passwords in order to pass a class, etc. At the same time, this article analyzes how two types of University classes: the tough classes (rigid, traditional) and the cool classes (flexible, innovative), act in front of the student media subjectivity.

Descriptoros:

Link - Password- Medios - Universidad - Subjetividad

Describers:

Link - Password - Media - University - Subjectivity

Introducción

"Los docentes suelen decir que los estudiantes los miran con cara de vaca, frase terrible pero cierta. El docente trata de encontrar una cara que no sea de vaca para apoyarse y hablar con sentido, porque, si no, termina dándole clase al grabador y ahí no hay diálogo."¹

La cámara apunta hacia el interior del aula: un profesor está sentado en su escritorio de siempre desplegando la clase con la voz debilitada por el paso de las horas. Le habla a un conjunto disperso de alumnos aplastados en sus sillas: algunos mueven la cabeza de un lado a otro, otros se duermen, otros se ríen ante algún comentario, otros toman apuntes, otros dibujan algo en hojas sueltas. El profesor hace una pausa, respira, mira las hojas amarillentas ordenadas sobre el escritorio. La cámara ahora lo toma en un primer plano: se lo nota abatido. El eco de su voz vuelve una y otra vez hasta hacerle perder el hilo de la exposición. Ellos lo miran como todos los martes: sentados solos o con sus compañeros predilectos, en primera fila o al fondo, birrome en mano, celular en la mano libre, eternamente somnolientos, las mandíbulas flojas... con cara de vaca.

¿Qué es a lo que más le teme un profesor universitario sino a la mirada de vaca? ¿Cómo conjurarla? A continuación trataremos de ver cómo los modos utilizados para fomentar la participación de los alumnos no hacen más que encontrarse con las nuevas subjetividades mediáticos-mercantiles que habitan hoy las aulas universitarias.

Antes, algunas aclaraciones conceptuales: ¿De qué hablamos cuando hablamos de "subjetividad mediático-mercantil", categorización que recorre transversalmente nuestro trabajo?

Para nosotros, subjetividad significa modo de vida culturalmente construido. Llamamos producción de subjetividad a las prácticas materiales que producen esos modos de vida. Nombramos como dispositivos productores de subjetividad a la existencia de determinadas estructuraciones prácticas, más o menos estables, que afectan, modulan o producen

desde cierta exterioridad a los modos de vivir. Entre estos dispositivos destacamos el caso de los medios de comunicación. En nuestro planteo, siguiendo la postura de la semióloga Cristina Corea, "los medios no ejercen su poder sobre los sujetos previamente constituidos, sino que los constituyen, los producen. Los medios masivos, así, son un discurso, por su capacidad de instituir subjetividad."²

Desde una epistemología constructivista y ya no representacionista, entendemos a los medios como lenguajes que, hegemonizados por el soporte-pantalla, organizan un complejo sistema espacio-temporal y perceptivo-cognitivo que condiciona la producción de modos de vida. Internet, la televisión (y las múltiples hibridaciones entre ambos) son máquinas discursivas que nos compelen a realizar determinadas operaciones para habitarlos. Es decir, para entrar en conexión con su lógica de funcionamiento. Dos operaciones son indispensables en este sentido: el dispositivo enunciativo de la opinión y el ejercicio de navegar a través de links -operación que denominaremos como *linkear*.

Como se verá a lo largo del texto, son estas mismas operaciones las que ponen en marcha, en múltiples ocasiones, los estudiantes universitarios en las aulas.

Del dicho al hecho...

Para el análisis de los discursos se torna indispensable realizar una diferenciación entre enunciados y prácticas de enunciación. El primero de los términos se refiere a lo que un sujeto o institución dice y el segundo, las prácticas de enunciación, refiere a quién y cómo lo dice. Por lo tanto, refiere a lo que se hace y produce. La enunciación es el proceso de enunciar, de poner a funcionar la lengua mediante un acto individual de apropiación³ Cuando se analizan los medios de comunicación se suele poner el acento en los enunciados: lo que el medio dice. De este modo aparecen las calificaciones entre periodistas progresistas y conservadores, los canales democráticos y los canales fascistas; los programas sin censura y los programas censuradores, etcétera. Otra opera-

ción de lectura diferente es analizar las prácticas de enunciación cotidianamente silenciadas tras la voz del enunciado. Lo que mediante el discurso se dice encubre lo que el discurso en realidad hace⁴. La visibilidad del enunciado mediático puesto a circular torna invisibles las prácticas de enunciación. Se establece un complejo desacople entre enunciados y prácticas de enunciación.

Los modos de habitar la universidad también suelen ser leídos únicamente a partir de los enunciados circulantes. Existen entonces las cátedras, profesores y alumnos reconocidos por la utilización de líneas teóricas, conceptos, autores considerados "alternativos", "progresistas" e incluso "antiacadémicos". Aparecen lo que llamaremos las cátedras piolas: flexibles, sin divisiones claras entre docente-alumno, no hay demasiadas exigencias formales ni orden, los profesores son simpáticos, compinches, un tanto desfachatados; la cátedra piola hace del espontaneísmo un modo de habitar la facultad. "A mí me gustó la materia, es distinta, nada que ver con las otras que son más cerradas. Acá te podes volar", es el enunciado que se escuchará si se pregunta por una de estas cátedras.

Pero existen otros tipos de cátedras -siempre desde este esquema: las verticalistas, aquellas que utilizan líneas teóricas clásicas, metodologías rígidas, sus profesores son parcos y exigentes en lo formal, distantes, casi inaccesibles, tienen un alto índice de reprobados en los exámenes finales y se ufanan de eso. Las cátedras verticalistas son "conservadoras" y oprimen al alumno que quiere vivir en libertad.

El análisis cambia cuando ya el acento no se coloca sólo en los enunciados sino también en las prácticas de enunciación de las cátedras y de los alumnos. Esto requiere de una operación de interpretación de los discursos en tanto lo que surge es un desacople entre los enunciados y las prácticas de enunciación silenciadas hasta para aquellos que enuncian conceptos "progresistas" o "alternativos". Este tipo de desfase se verifica en los exámenes, en los trabajos prácticos y, sobre todo, en los proyectos de tesis y en las tesis finales.

Los alumnos realizan consultas o presentan sus temas para rendir, o proyectos para sus tesis -lo mismo da- y lo anuncian -por escrito u oral, poco importa- de este modo: yo quiero ver máquinas de guerra en los movimientos feministas. Otros ejemplos: yo quiero analizar las letras de los redonditos de ricota desde el esquizoanálisis; voy a analizar los cacerolazos del 2001 como acontecimientos, devenires y agenciamientos. Otros casos: yo quiero relevar los paradigmas de gestión y organización de la comunicación en la Planta Nuclear del Señor Burns en Los Simpsons. Yo quiero ver las disciplinas y los panópticos que cuadriculan a los alumnos en la escuela de mi pueblo; Yo quiero pensar a los Alcohólicos Anónimos como un grupo operativo desde Pichón Riviere

No se trata de invalidar temas de tesis o temas utilizados para rendir las materias. Se trata de poder diferenciar el contenido de este tipo de enunciados respecto a lo que los alumnos hacen a partir del interés por determinados autores y conceptos nominados como antiacadémicos o alternativos. No intentaremos hacer una lectura del contenido de ciertos autores o de la importancia de determinados conceptos, intentaremos ver los modos de apropiación (operaciones de lectura, formas de utilización) que efectúan los alumnos y las cátedras piolas de éstos.

La utilización de autores como Deleuze, Guattari, Spinoza, Virno, Negri, Zizek, Agamben pone de manifiesto un interés de los alumnos y profesores por innovar en los enfoques que la carrera y la facultad ofrecen. Esto es un aspecto a destacar si se tiene en cuenta el enorme valor de la producción de dichos pensadores. Pero vayamos a las modalidades de apropiación. Según los enunciados circulantes en diferentes cátedras de la carrera de comunicación, para los alumnos hablar de rizomas implica salirse de las metodologías rígidas y arborescentes impuestas por las cátedras verticalistas. Sin embargo, tal como veremos, a pesar de lo enunciado, el modo de puesta en práctica de esos conceptos "anti-académicos" (con el de rizoma como estandarte) es netamente académico. La trasgresión en la universidad no pasa

meramente por la lectura de ciertos autores "malditos", sino, en todo caso, por el modo de procesamiento y utilización de un corpus teórico. Sobrecodificar una situación a partir del arsenal bibliográfico existente es la operación clásica de un agente universitario. Comprobar que todo lo que aconteció en un proceso social reciente ya se conoce, categorizarlo con lo que ya se leyó en los libros y los apuntes es una operación académica tradicional. Tan tradicional como anotarse en el alumnado antes de rendir un final.

No importan entonces los conceptos -progresistas o conservadores- utilizados para abordar un tema o una problemática. En todo caso: ¿Cuál es la diferencia entre aplicar una bibliografía "posestructuralista" o una considerada "tradicional" para sobrecodificar lo ocurrido en una empresa recuperada por sus trabajadores? Ninguna. Es exactamente lo mismo. ¿Cuál es la diferencia entre aplicar mecánicamente enfoques deleuzianos y aplicar metodológicas de investigación científica clásica para traducir en conceptos la lucha de los asambleístas de Gualeguaychú? Ninguna.

La realización de las tesis de grado en la carrera de comunicación social es un problema acuciante. Los alumnos y tutores padecen esta instancia. El punto de partida de una investigación de tesis debe ser un problema. Donde existe un no-saber existe la necesidad de movilizar recursos. Entre estos recursos, por supuesto, cuentan los recursos teóricos. No se trata del camino inverso. El problema es cuando el problema son los presupuestos teóricos como punto de partida -y llegada- desligados de una situación problemática. A la pregunta por la elección del tema de tesis no tarda en hacerse oír el siguiente enunciado: "elegí ese tema porque me enganché con algunos conceptos de la materia. Yo en realidad no conozco prácticamente nada del tema que quiero investigar".

De este modo el corpus teórico aparece como un fin en sí mismo y no como una caja de herramientas, es decir, como recursos disponibles para pensar una situación problemática. En esa operación no hay nada instituyente, por el contrario, hay ratificación de lo instituido bajo la apariencia de un tránsito progresista

por la carrera.

Un síntoma: la cara de vaca.

La profesora entra y se para frente a los alumnos. Se la nota molesta. Pide de mal modo que se apaguen los celulares y comenta los objetivos de la materia. Acto seguido, recomienda atención con las lecturas porque el número de desaprobados del año anterior fue muy alto. Asegura que ella no va a bajar el nivel de exigencias. Luego realiza una encarnizada crítica a la pasividad y a la falta de dedicación de los alumnos. Ni siquiera saben leer, dice y se acomoda el pelo. Acá no va a aprobar cualquiera, agrega mientras saca una carpeta para iniciar la clase. Luego repite varias veces seguidas la misma frase ante la mirada indiferente de los alumnos: tienen que entender que ya están en la universidad, ya están en la universidad, ya están en la universidad...

¿Cómo "combate" la cátedra dura la cara de vaca? Con más dureza. Es decir, insiste en la imposición disciplinaria de formas pedagógicas y de determinadas condiciones de recepción quizá productivos en otra época aunque ineficaces en la clase contemporánea. ¿El resultado? Más caras de vaca. Lo que la cátedra dura no puede registrar en su intento por redimir un pasado perdido en el que estar en la universidad era parte de un proyecto colectivo, es que hoy en día diferenciar la subjetividad que habita la facultad de la subjetividad mediática (mercantil) es una operación compleja o directamente infructuosa.

Lejos de la imagen extendida de un alumno activo en su compromiso ciudadano, las aulas se transformaron en lugares donde no se encuentra otro sentido para quedarse sentado que no sea descubrir los passwords estratégicos para aprobar la materia. Es decir, todas aquellas llaves (conceptuales, lingüísticas, actitudinales, afectivas, procedimentales, etc.) que, a la manera de las contraseñas requeridas en determinadas páginas web, los alumnos logran reconocer y poner en juego para aprobar la materia, afrontar la siguiente, la próxima a la siguiente, y así hasta obtener el título. En ese sentido, el sentido es hacer un trámite, como

cualquier otro, rápido, seguro, sin demoras, en el acto, porque "el mercado cambia todo el tiempo y hay que estar siempre listo". En ese marco, un docente duro, en el mejor de los casos, se transforma en un 0-800, en un mini-centro de atención al consumidor de la materia.

Para desasosiego de lo que dimos en llamar la cátedra verticalista, el tipo subjetivo universitario contemporáneo por excelencia es el estudiante consumidor. El estudiante, entonces, como todo buen consumidor, vive deseoso de nuevas ofertas (nuevas materias, nuevos regímenes de promoción, nuevos autores, nuevas herramientas profesionales), está a la caza de la novedad, ya, ahora, en un presente continuo en el que nada es considerado relevante si dura más tiempo del que insume hacer un click.

Con estos comportamientos no puede lidiar la cátedra dura, la tradicionalmente académica. Su discurso no logra interpelar a la subjetividad mediático-mercantil. No logra producir sentidos ni prácticas percibidas como posibles por el estudiantado. Aquello que le devuelven las caras de vacas, como si fueran espejos intolerables, es la intrascendencia de su posición docente. Es decir, la poca -o nula- importancia que revisten sus propuestas y modos pedagógicos para los alumnos. Así, los profesores suelen encontrarse todos los años en los pasillos o en el bar repitiendo las mismas quejas sobre la pasividad, la desidia y la poca actitud de los alumnos; o bien volviendo a reprobarlos en los exámenes finales bajo el argumento de que "ya los chicos no leen, tampoco interpretan, yo no sé qué les pasa, se la pasan con la televisión y la Internet".

Un síntoma: la vaca loca.

El profesor abre la clase y propone trabajar un concepto. Acto seguido, propone la participación de todos porque se trata de que no haya jerarquías a la hora de construir la clase: empieza a desplegar el concepto y en pocos minutos un alumno levanta la mano. Le da la palabra: "a mí me conecta lo que usted dice con el problema de los excombatientes de Malvinas, cómo puede ser que las instituciones estatales los dejen así de desamparados". El profesor vincula lo dicho con lo

ocurrido después de la guerra de Vietnam y habla de los daños subjetivos de los combatientes. Otro alumno interviene y plantea la ausencia del Estado también en el problema ecológico. Otro dice que en Gualeguaychú existen infiltrados. Otro rescata la resistencia del pueblo iraquí contra las tropas estadounidenses. Otro dice que así como existe un Estado ausente existen los barrios privados. Otro argumenta que los chicos de los barrios privados se crían sin límites concretos. Otro recomienda leer a Badiou porque eso ya lo analizó en el año 91'. Otro que se trata de un problema netamente educativo. Otro plantea la importancia de Internet en las luchas políticas. Pasan los minutos y la clase termina en medio de alumnos y profesores discutiendo sobre la situación de los inundados.

¿Cómo "combate" la cátedra piola la mirada de vaca? Fomentando un anti-academicismo que no interroga las condiciones y prácticas de enunciación que ella misma promueve. ¿El resultado? Zona liberada para que proliferen la subjetividad mediático-mercantil.

La cátedra piola destituye la rigidez propia de la cátedra dura: acota la asimetría profesor-alumno, descarta metodologías estructurantes, promueve la participación, modifica la disposición en el aula, incentiva a tomar mate, etcétera. El problema emerge una vez hecho ese trabajo destituyente en tanto la cátedra piola no logra crear nuevos dispositivos pedagógicos que promuevan un abordaje productivo de los saberes.

Por dispositivos pedagógicos entendemos aquellas metodologías y dinámicas de trabajo cuyo objetivo es generar relaciones productivas -ligazón, vínculos, entramados- entre los sujetos intervinientes en una clase; y entre éstos y los saberes puestos en juego. Esto es, dispositivos que permitan una apropiación de los saberes en tanto recursos de pensamiento.

En la cátedra piola vale todo. Sin nuevos dispositivos pedagógicos, se da rienda suelta al despliegue de lo que venimos denominando subjetividad mediática. La utilización de dispositivos pedagógicos implicaría, según esta lógica, la restitución de su peor fantasma: la temida jerarquización y la ominosa arborescencia.

Si la clase en una cátedra tradicional se caracteriza por la pasividad y el tedio, la cátedra piola se transforma en un reality show. Los alumnos ya no miran con cara de vaca (silenciosas, aburridos, indiferentes) sino que ponen en marcha esas mismas operaciones que minutos u horas antes habían requerido desplegar para conectarse con la televisión o con Internet: opinan⁵ acerca de los temas planteados como si estuvieran viendo Gran Hermano, un noticiero o el programa de Santo y linkean (abren ventanas temáticas de modo frenético y sin clausura) como si tuvieran un mouse en la mano y navegaran en el google. Sólo que en el aula lo hacen a partir de los conceptos y temas propuestos por los profesores.

Las clases se transforman entonces en un fuego cruzado de enunciados inconexos entre alumnos y profesores, más que en el trabajo de un concepto o problemática. Esa misma capacidad que tienen para pasar de una ventana a otra cuando navegan por Internet, esa misma capacidad de conexión y desconexión con diez programas de televisión en cuestión de segundos la utilizan para habitar la clase. Se empieza por un lado y en cuestión de segundos ya se está sumergido entre una infinidad de nuevos links.

Los docentes mismos pierden de vista el objetivo inicial del día y quedan presos de la ultra veloz operación de linkeo temático realizado por los alumnos. El zigzaguo a través de las olas temáticas los arrastra sin retorno ya muy lejos de la orilla hasta el punto de no poder divisarla. A este pasaje lo vamos a denominar del siguiente modo: de la cara de vaca a la vaca loca.

Para la cátedra piola no es un problema la transformación del aula en un programa de televisión. Al contrario. Contempla ese modo de funcionamiento mediático como un cambio cualitativo que trasgrede la rigidez académica. Al efecto, se dejan escuchar en la cátedra piola enunciados tales como: "la clase estuvo buena porque hubo mucha participación", "estuvo buena porque se habló de muchos temas". Lo que no puede evaluar es que si bien es cierto que ya no es víctima de la pasividad del alumnado, sí lo es respecto

a las operaciones mediáticas que obstaculizan la aportación de ideas y la producción de pensamiento. El resultado de una clase en una cátedra piola tiene, en principio, una dimensión productiva: se la pasa bien, hay buena onda, lo cual no es poco en las condiciones universitarias actuales. Sin embargo, al mismo tiempo, desemboca en un resultado recurrente, típicamente mediático: se habla de todo pero no queda nada.

Hacia un nuevo contrato pedagógico.

Hacer una lectura crítica de la cátedra piola no significa inclinarnos por las metodologías duras. La destitución de formas académicas rígidas y poco productivas es un paso fundamental. De igual modo aclaramos: si criticamos a estas propuestas metodológicas "verticalistas" no es necesariamente por el hecho de ser rígidas sino por su ineficacia para generar algún tipo de experiencia en las clases. Ineficacia que no señala deficiencias de idoneidad en docentes y alumnos sino el agotamiento de un dispositivo institucional con su contrato pedagógico. El problema en la cátedra piola se presenta cuando la continuación de ese paso destituyente es el mero espontaneísmo. No hay trasgresión, en definitiva, si hay vale todo y una promoción del linkeo y la opinión sin objetivos guías ni dispositivos pedagógicos de trabajo pensados para cumplir con éstos durante una clase.

El despliegue por parte de los alumnos de sus capacidades vitales (comunicativas, afectivas, cognitivas, creativas, lingüísticas, etc.) tanto como sus capacidades de conexión veloz entre elementos de diferente naturaleza (operación que hemos denominado como de linkeo) no es un problema en sí mismo. Por el contrario, nos parece que el despliegue de dichas potencias puede transformarse en un pasaje sumamente productivo en el ámbito universitario. Incluso más: dichas capacidades deben transformarse en un presupuesto indispensable para el diseño de nuevos dispositivos pedagógicos. Hoy en día la empresa posfordista no hace más que incentivar y apropiarse de esas capacidades vitales aunque para intensificar la explotación de los trabajadores. El problema es

cuando esas potencias, en especial la capacidad de linkeo, se despliegan sin un dispositivo ni un contrato pedagógico en las clases. Más que ligar entonces, dichas conexiones desligan permanentemente. Es decir, librado al espontaneísmo piola esas capacidades devienen operaciones mediáticas que obstaculizan cualquier trabajo productivo en el aula.

Nuestra hipótesis es la siguiente: la cátedra piola combate a la subjetividad académica sin poder registrar que en la actualidad la subjetividad dominante en la academia es la mediático-consumidora. En su intento por combatir a esa primera que deplora alimenta a la segunda que desconoce.

Nuevamente retomamos la diferenciación entre enunciados y prácticas de enunciación. Cualquier autor puede ser utilizado como insumo para las operaciones mediáticas, en tanto lo que existe es una apropiación del saber que lo transforma en información.

Lo aclaramos: cuando hablamos de información hacemos referencia a esos flujos de datos que producen diariamente los medios de comunicación y que circulan a una velocidad cada vez mayor a medida que la tecnología comunicativa se torna más eficaz. La particularidad de ese cúmulo de datos es que, dada su grado de heterogeneidad y velocidad de circulación, "impide ligar causas y efectos, conectar hechos, trazar graduaciones, establecer influencias. Dicho de otro modo, sin un encuadre que organice materiales de tan diversa procedencia y status, la información deviene insignificante porque no disponemos a priori de parámetros para determinar qué es válido y qué no de esa masa informe que fluye con velocidad"⁶.

La información, decíamos, es el insumo provisto y utilizado por los medios. Su combustible originario. La información mediática, a diferencia del saber, no requiere de ordenación temporal, ni de orden lógico, tampoco se acumula. Eso es lo que posibilita una conexión y una desconexión tan rápida como efímera de los programas de la televisión o con los links infor-

máticos. La información no requiere de memoria. Está próxima al régimen de la imagen. La transformación del saber en tanto información es lo que permite operaciones de linkeo con autores y conceptos -alternativos o clásicos, conservadores o progresistas. El resultado de estas operaciones es el mismo: todo se acumula excesivamente y se dispersa.

Si la subjetividad académica tradicional no puede transformar el saber en recurso de pensamiento, la subjetividad mediática no puede dejar de transformar el saber en información. Si la subjetividad académica tradicional no puede poner en suspenso -o interpelar- el arsenal bibliográfico para pensar la singularidad de una situación, la subjetividad mediática no puede dejar de transformar cualquier situación o problema en un tema de la agenda mediática entre otros.

Notas

1. El testimonio corresponde a BOZZOLO, Raquel, Psicóloga, Analista Institucional, Docente de la UNLP, miembro fundadora del equipo psicológico de las Madres de Plaza de Mayo. Diario Página 12, edición del 08-04-2007.
2. COREA, Cristina. "Medios de comunicación: ¿manipulación, influencia o producción?". *Seminario Globalización y subjetividad*, CTA, Buenos Aires, 2000. En www.estudiolwz.com.ar
3. Benveniste dice que antes de la enunciación la lengua no es más que la posibilidad de la lengua, la cual propone formas vacías de las que quien enuncia se apropia constituyéndose como sujeto. En el proceso de enunciación la persona que enuncia instaure condiciones espacio-temporales, la posibilidad del diálogo y se constituye en sujeto. Emanan la subjetividad a la vez que la lengua se convierte en discurso. Ver BENVENISTE, Emile, en *Problemas de lingüística general*; Ed. Siglo XXI, México, 1976.
4. LEWKOWICZ, Ignacio-COREA, Cristina, en *¿Se acaba la infancia? Ensayo sobre la destitución de la infancia*; Ed. Humanitas, Bs. As., 1999.
5. Una opinión es un enunciado que no toca subjetivamente a sus interlocutores. Es una operación típicamente mediática. Es decir, un enunciado más dentro de un flujo de opiniones que lejos de interpelar a alguien en

una situación determinada, desconecta, dispersa, no remite más que a ella misma. La opinión es fragmentaria, autorreferencial. No tiene que ver con el enunciado sino con las condiciones de enunciación: se puede estar diciendo algo de carácter erudito -como una cita de un autor- pero se lo puede estar haciendo desde un modo opinativo.

6. LEWKOWICZ, Ignacio - CANTARELLI, Mariana - BALLESTER, Eduardo. "La era de la información". En www.estudiolwz.com.ar

Registro Bibliográfico

HUDSON, Juan Pablo y SODO, Juan Manuel

"La Subjetividad Mediática en Clase", en *La Trama de la Comunicación Vol. 12, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación*. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Argentina. UNR Editora, 2007.