

El des–precio en las relaciones pedagógicas: autoridad, fracaso y violencia en la escuela

Mario C. Zerbino ⁽¹⁾

El des–precio en las relaciones pedagógicas: autoridad, fracaso y violencia en la escuela

La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo. (Laurence Cornú, *La confianza en las relaciones pedagógicas*)

Hace poco tiempo el presidente de un país vecino, enfrentado a movilizaciones masivas llevadas adelante por miles de estudiantes que reclamaban por una educación gratuita, masiva y de alta calidad, encontraron como respuesta del jefe de Estado lo siguiente:

“Todos quisiéramos que la educación, la salud y muchas cosas más fueran gratis para todos, pero al fin y al cabo, nada es gratis en esta vida, alguien lo tiene que pagar. (...) Si le damos educación gratuita al 10 % más favorecido de nuestra sociedad, lo que estaríamos haciendo es que el total de la sociedad, incluyendo los más pobres, con sus impuestos estarían financiando la educación de los más afortunados, y por tanto quiero hacer un llamado a alejarnos de las consignas y entrar al fondo del problema”.

(1) Psicoanalista,
mzerbino@fibertel.com.ar

En el estribillo repetido hasta el cansancio por los defensores de las diversas variantes neoliberales de las propuestas educativas actuales, el precio que alguien tiene que pagar es el del verdadero des-precio por todo aquello que sea digno de llamarse educación. Mucho se ha discutido acerca de si la salud y la educación son un gasto, una inversión o un vasto campo de negocios en el que se deben generar ganancias, las mayores posibles.

Actualmente, en la ciudad de Buenos Aires asistimos, también, a una especie de *deja vù* de aquella práctica de los 90 referida a los ferrocarriles: “Ramal que para, ramal que cierra”, se dijo y se hizo entonces. Ahora, la versión 2012, pero referida al campo educativo, sostiene que “aula que tiene pocos alumnos, aula que cierra”. Ya no es necesario que se produzca ninguna pregunta, ninguna reflexión, ningún análisis, y tampoco ningún paro: cierran directamente. El argumento parece lógico: ¿cómo vamos a sostener cursos con cuatro o cinco alumnos? Impecable pieza de des-precio pedagógico. Claramente económica desde varios puntos de vista, pero sobre todo en su despliegue de argumentos, requiere de cierto rodeo para que pueda ser pensada en toda su dimensión de des-precio.

1. Lo contemporáneo

Tanto desde el campo del psicoanálisis y de las políticas de salud, como desde el campo educativo y de las políticas pedagógicas, hay ciertos problemas contemporáneos que debemos precisar antes de comprender cómo llegan a producirse ciertos enunciados y las prácticas que los acompañan. Uno de ellos, entre otros, tendrá que ver con las relaciones que, como analistas y como docentes, tenemos con ciertos problemas contemporáneos, entendiendo *lo contemporáneo* en los términos en que lo formula Agamben, no como sinónimo de lo actual sino como aquello que es capaz de no identificarse con su época, siendo capaz de mirar de frente lo que cada una tiene de oscuro:

Contemporáneo es aquel que tiene la mirada fija en su tiempo, para percibir no la luz sino la oscuridad. Todos los tiempos son, para quien experimenta la contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es, justamente, aquel que sabe ver esta oscuridad, y que es capaz de escribir

mojando la pluma en las tinieblas del presente. (...) Puede decirse contemporáneo sólo aquel que no se deja cegar por las luces del siglo y que logra distinguir en ellas la parte de la sombra, su íntima oscuridad. (...) Contemporáneo es aquel que recibe en pleno rostro el haz de tinieblas que proviene de su tiempo (Agamben, 2007).⁽¹⁾

(1) Este texto, inédito en español hasta hace poco, fue leído en el curso de Filosofía Teórica que se llevó a cabo en la Facultad de Artes y Diseño de Venecia entre 2006 y 2007. Traducción: Verónica Nájera. <http://impreso.milenio.com/node/8132526>
Consulta 25/11/2008.
Verificada nuevamente el 30/05/2010.

(2) Principalmente los del mencionado Giorgio Agamben, los de Roberto Esposito y los de Franco Berardi.

(3) Cuyas figuras más destacadas sean, tal vez, Giovanni Levi, Carlo Ginzburg y Edoardo Grendi.

En este sentido, los problemas contemporáneos que nos preocupan y sobre los que investigamos están relacionados con ciertas alteraciones del lazo social que transforman de modo inédito el lugar del sujeto y, por lo tanto, no pueden dejar de alterar, también, las posiciones que debemos tomar en diversos campos, como los de la clínica y los de la educación, entre otros. Consideramos que estos problemas no puede ser abordados sin los aportes del psicoanálisis, pero del mismo modo, es necesario incluir entre los instrumentos de interpretación y análisis los aportes de otras disciplinas, principalmente ciertos desarrollos de la filosofía política italiana;⁽²⁾ los aportes de una historia que ya no es pensada como aquella historia escrita por el Yo, sino de una historia que, a partir de diversos autores y corrientes de pensamiento, han venido alterando de manera notable las nociones temporales con la introducción de ciertas categorías de análisis, como por ejemplo las de “regímenes de historicidad” (Hartog, 2003) y “regímenes de autoridad”, incluyendo también los aportes de la microhistoria italiana, inscriptos en lo que se conoce como paradigma indiciario⁽³⁾. Del mismo modo, no pueden desconocerse, dentro de la rica tradición que al respecto tiene el psicoanálisis, los intercambios, diferencias e interlocuciones con el campo de la antropología.

Partiendo de estas referencias teóricas, hay ciertas cuestiones que se ponen en juego y que adquieren un relieve especial en nuestra época, cuestiones que no pueden dejarse de lado como si no estuvieran ocurriendo:

En primer lugar, las *diversas formas temporales de lo siniestro y de lo ominoso*, en sus variaciones presentes, llevándonos a poner en relación esas diversas formas con las transformaciones que se vienen produciendo en las relaciones entre lo público y lo privado.

En segundo lugar, el despliegue planetario de lo que tempranamente Lacan señalara en términos de nuevos *procesos de segregación* y sus conceptualizaciones acerca de lo que nombró como el advenimiento de una nueva era, la del “niño generalizado”, cuestionando con esto ciertas nociones que reducían el análisis de la economía de goce de los sujetos a la escala familiar, indicando que en verdad lo familiar mismo estaba sobredeterminado por una escala, en la economía de goce, de dimensiones muy diversas que lo familiar mismo, lo que implica una precisión fundamental para pensar de qué hablamos cuando hablamos de Nombre del Padre, tanto como cuando hablamos de “familias disfuncionales”.⁽⁴⁾

En tercer lugar, la aparición de “nuevas” formas de violencia y, junto con ello, el despliegue de un vasto dispositivo discursivo que banaliza, simplifica y desfigura la naturaleza misma de estos procesos, en un brutal deslizamiento ideológico que encubre las características centrales de lo que ocurre, reduciéndolo a lo individual y a lo familiar, por un lado, y desarrollando toda una serie de modos de intervención, de transformaciones institucionales, de modificaciones reglamentarias, que constituyen lo que hemos nombrado en términos de la aparición de verdaderas *formas de locura normativa*.⁽⁵⁾ Estas formas de locura normativa son modos delirantes de tratar lo insoportable, que parten de suponer que la producción masiva, sistemática y reiterada de series completas de normas pueden resolver todos los problemas que nos interpelan, taponando con ellas la elaboración de preguntas posibles para pensar la época, y partiendo de la certeza de que las normas son omnipotentes e inclusive omnisapientes.

Así, las diversas formas de violencia, reducidas al singular, en términos de LA violencia, intenta ser reducida a partir de estas producciones, y permiten una operación de sustancialización que reduce la cuestión a la serie de oposiciones binarias en las que se destaca la ingenua creencia de que la violencia es lo opuesto de la paz, y que, por lo tanto, desarrollando diversos programas y políticas de pacificación, de convivencia y de buenas intenciones lograremos reducir el problema que nos interpela.

(4) Para un desarrollo más extenso de este eje se puede consultar: El “niño generalizado y la autoridad frente al “minority report” pedagógico en Rattero y Doval (2011).

(5) En donde el término locura es pensado a partir de la lectura que Lacan hace de Hegel al referirse a la locura del hombre moderno. Esto es, no como psicosis ni al modo de las locuras históricas, sino como aquello que acontece a partir de cierta idea moderna acerca de lo que sería la “libertad”, de creerse “uno mismo”, de pensar la “autonomía” del sujeto en términos de la exacerbación del narcisismo y la escalada al extremo de la individualidad que, paradójicamente lleva, en la actualidad, en dirección de la desaparición misma de esa forma de subjetivación. En este sentido se pueden seguir los desarrollos de Lacan en “Acerca de la causalidad psíquica”. En Escritos I. Siglo XXI. Bs As.

2. Lo demoníaco

"Lo propio de la igualdad reside menos en el unificar que en el desclasificar, en el deshacer la supuesta naturalidad de los órdenes para reemplazarla por las figuras polémicas de la división". (Jacques Rancière, *En los bordes de lo político.*)

Estos tres ejes de trabajo (lo siniestro, las nuevas formas de violencia y los procesos segregativos) llevan en dirección de interrogarnos en profundidad sobre el temprano interés freudiano por lo demoníaco y lo infernal, sobre el mal y el odio, así como por su extremo interés y sus preocupaciones referidas al *Malleus Malleficarum* (Kramer y Sprenger, 1487), que no pueden dejar de relacionarse con el dato altamente significativo que ubica a este manual medieval de la inquisición en una relación de filiación directa con la producción de toda la arquitectura normativa y jurídica del Occidente moderno.⁽⁶⁾

Que para Freud este manual para la caza de brujas guardara enorme importancia desde el punto de vista de avanzar en sus análisis acerca de la constitución del aparato psíquico y de la existencia de ciertas fantasías, y que para los historiadores de la constitución de los sistemas institucionales y jurídicos modernos este *mismo manual*, con su lógica clasificatoria, sea su modelo y su punto de partida, nunca admitido plenamente, pero aceptado siempre por lo bajo, nos dirigen en dirección de ciertas intuiciones fecundas para investigar lo contemporáneo de las relaciones entre lazo social, diversas formas de violencia y segregación.

Precisamente, un manual que sistematiza como nunca antes los procedimientos para llevar adelante uno de los procesos de exterminio más significativos de la historia occidental está en el corazón mismo, es el *núcleo éxtimo*, de todo el funcionamiento jurídico. Funcionamiento jurídico que va a desembocar, actualmente, en el despliegue de lógicas *concentradorias*, lógicas que se sostienen, a su vez, en la creación sistemática de "estados de excepción". Y es también, si es que somos coherentes con el valor de la pregunta freudiana, el punto de referencia obligado para poder pen-

(6) En este sentido se pueden consultar, entre otros, los siguientes trabajos: Zaffaroni, Alagia y Slokar. Derecho Penal. Parte General. Zaffaroni, E. R. "El Discurso Feminista y el Poder Punitivo", en Birgin, H. Las Trampas del Poder Punitivo. Zerbino, M. "La Adquisición de la Aptitud de Analista en relación con lo siniestro".

sar algunas de nuestras fantasías constitutivas, así como ciertas dimensiones de goce, en sus modos de despliegue actual dentro de las instituciones.

Es indudable, entonces, que estas preocupaciones ubican en el centro de nuestro trabajo las consideraciones freudianas acerca de las inhibiciones, los síntomas y la angustia, en tanto estos tres procesos psíquicos aparecen tanto en sus efectos sobre las dificultades para aprender y para enseñar, como en los modos en que las instituciones las producen o las agravan. Uno de estos modos ha sido y es una de las dimensiones fundamentales de lo que podemos llamar des-precio pedagógico: se trata de lo que en otro lado hemos nombrado en términos del fracaso de las moléculas pedagógicas, en tanto asistimos a la progresiva masificación de la medicalización de las infancias y las juventudes. Estas políticas de medicalización masiva, que ya han demostrado su fracaso, insisten, sin embargo, en extender la malla de sus chalecos químicos.

Dos cuestiones más: los datos que aportan tanto los gremios docentes como algunos informes de organismos sanitarios internacionales indican la existencia de un incremento considerable del otorgamiento de licencias psiquiátricas entre los docentes. Este parece ser un fenómeno que se repite en muchos países del mundo.

En paralelo, es conocido que nunca como en nuestra época nos enfrentamos con un incremento considerable de cuadros genéricamente incluidos dentro de lo que se llama depresión infantil, y de otros, que se han dado en llamar bajo diversas siglas, pero que básicamente hacen referencia a las “dificultades” crecientes de los alumnos para “prestar atención”, y/o para quedarse “quietos” y en silencio. En general, a nivel mundial, la respuesta ha sido el uso de diversos psicofármacos para “curar” a docentes y alumnos. En algunos países, como Canadá, hace ya 40 años, aproximadamente, que se utilizan sin que el problema haya disminuido, todo lo contrario. En otros países, incluido el nuestro, están comenzando a experimentar con los resultados de estas drogas, ya ampliamente utilizadas en otros lugares con efectos claramente negativos a largo plazo.

¿Cuáles serán las razones que nos llevan a experimentar con recetas que han fracasado estrepitosamente en muchos lugares del mundo, llevando al suicidio o a las adicciones a muchos niños y jóvenes, cuando es posible buscar otras salidas al problema?

El no querer saber nada de lo que pasa, la negación a considerar las determinaciones inconscientes de los síntomas, la pasión por la ignorancia, la existencia de cierta invisibilidad para las transformaciones contemporáneas en la subjetividad y en las instituciones, el predominio de modelos epistémicos de carácter meramente cuantitativo y estadístico, el tratamiento de la educación como un bien de consumo y no como una inversión colectiva a largo plazo, junto con la proliferación de lo que se ha dado en llamar el discurso cínico posmoderno, son algunas de estas razones: se trata del imperio del “no pienso” y de la “felicidad obligatoria”, ligada al consumo de lo que sea, inclusive de basura, o de veneno.

Llegados a este punto es necesario dejar en claro que no estamos pensando ni en un psicoanálisis de la cultura, ni en un psicoanálisis en extensión, ni en un psicoanálisis aplicado. Mucho menos en el psicoanálisis como una cosmovisión, o como una especie de sociología o de una historia de la subjetividad. Tampoco somos ingenuos como para no dar cuenta de que en estos procesos se ponen en juego por lo menos cuatro dimensiones diferentes y relacionadas, sobre las que hay que volver. Estas dimensiones han sido consideradas ligeramente en los diversos campos, confundidas muchas veces unas con otras, subestimadas en numerosas ocasiones, haciendo necesario trabajar sobre ellas, y sobre todo con respecto a lo que ocurre en relación con ellas en nuestra época.

Hacemos referencia, concretamente, al hecho económico, histórico, social, cultural y singular de que al interior de las instituciones, y en relación con instituir lo humano, se dan cuatro procesos relacionados entre sí, pero diferentes:

- la constitución del aparato psíquico;
- los procesos de subjetivación;
- los procesos de socialización;
- los procesos de culturalización, al interior de los cuales se dan los tres primeros.

3. La exploración de la cultura y las diversas formas de violencia

El psicoanálisis no investiga específicamente sobre estos cuatro procesos, pero no puede ignorarlos, y para llevar adelante este trabajo desde nuestro campo específico, aunque siempre, como en la mejor tradición freudiana y lacaniana, en interlocución con otros saberes, partimos de pensar el psicoanálisis como un *poderoso “instrumento de exploración de la cultura”* (Rosolatto, 1993).

Es claro, tal como lo sostiene Miller (2004), que no hay clínica del sujeto sin clínica de la civilización, lo que por supuesto no significa pensar en un psicoanálisis que “cure” a la civilización de cosa alguna, pero sí significa analizar de qué clase de civilización estamos hablando, o bien, si no estamos asistiendo a la inversión misma de lo que se ha dado en llamar “proceso civilizatorio” (Zerbino, 2009).

De lo que sí se trata, entonces, entre otras cuestiones, es de ubicar nuestras producciones y nuestras intervenciones, así como la formación de los futuros profesionales y docentes, en relación con cada momento de lo que se ha dado en llamar “procesos civilizatorios”, interrogándonos acerca del estatuto actual de estos procesos, e inclusive sobre una cuestión sobre la que ya no se puede prescindir en la clínica de nuestros días: nos referimos a las discusiones contemporáneas alrededor de la posibilidad misma de lo común, que atraviesa las preocupaciones de numerosos y relevantes pensadores de este tiempo .

En este sentido, y volviendo entonces a las relaciones entre la posibilidad de lo común⁽⁷⁾, los lazos sociales y las diversas formas de violencia, es necesario establecer y diferenciar varias cuestiones:

No solamente hay diversas *formas* de violencia, sino que también es necesario precisar tanto sus diversos *modos* de presentación como sus *dimensiones*, sus *vínculos antropológicos originarios*, sus *escalas*, sus *figuras estratégicas* y sus *relaciones con el goce y el aparato psíquico*. Finalmente, también es necesario considerarlas desde el punto de vista de sus *relaciones con los fines*.

A modo de ejemplos y abriendo una discusión posible para pensar estas relaciones, podemos sintetizar brevemente este esquema del siguiente modo:

(7) Pensado, en términos de Esposito, lo común no como lo igual sino, rechazando este sentido, nos dirigimos con él en dirección de recuperar el tiempo e interrogar el sentido de lo común a partir de sus significados antiguos. Ni bienes, ni sustancias, ni colores, ni lenguas: “el sentido antiguo y presumiblemente originario de *communis* debe ser ‘quien comparte una carga’ [...] Por lo tanto, *communitas* es el conjunto de personas a las que une no una propiedad, sino justamente un deber o una deuda. Conjunto de personas unidas no por un más, sino por un menos, una falta, un límite” (Esposito; 2003:30). Lo común (la *communitas* en Esposito) no solamente es inseparable de la nada, sino que presenta una doble cara inseparable, al ser al mismo tiempo la única dimensión del hombre y también “su deriva, que potencialmente lo conduce a la disolución”. De ahí que para Esposito la comunidad no se identifica con la res pública, la “cosa” común, “sino que es más bien el pozo al que esta corre continuamente el riesgo de resbalar [...] esta falla que circunda y perfora lo ‘social’ fue siempre percibida como el peligro constitutivo de, y no solo en, nuestra convivencia: peligro del que esta debe protegerse, pero sin olvidar que ella misma lo determina” (2003:33).

(8) Girard, Rene (1995)
La violencia y lo sagrado;
También, del mismo autor: El
chivo Expiatorio (2002); La
anorexia y el deseo mimético
(2009); y Clausewitz en los
extremos (2010).

(1) Desde el punto de vista de sus *dimensiones* podemos situar la existencia de una violencia simbólica, una imaginaria y una real.

(2) Desde el punto de vista de sus *vínculos antropológicos originarios*: Violencia esencial (mimética), Violencia recíproca (generalizada), Violencia fundadora (unánime)⁽⁸⁾.

(3) Desde el punto de vista de sus *formas* podemos ubicar la existencia de formas instituidas de violencias, formas instituyentes y formas destituyentes.

(4) Desde el punto de vista de sus *modos de presentación*: violencias constituidas, violencias constituyentes y violencias constitutivas, lo que da cuenta también de sus relaciones de visibilidad e invisibilidad en cada momento histórico.

(5) Sus *figuras estratégicas principales*: la guerra, la paz (que es también una de las principales figuras de la violencia), la insurrección, la anomia, la revolución (en sus diversas manifestaciones históricas), la economía, el *amok* (una de las figuras más significativas para pensar algunas figuras de la violencia contemporánea), entre otras.

(6) Desde el punto de vista de sus *escalas*: la individual, la grupal, la estatal, la nacional, la étnica, la globalizada.

(7) Desde el punto de vista de sus *relaciones con el goce y las diversas instancias del aparato psíquico*, podemos ubicar una violencia relacionada con el funcionamiento del Yo y bajo el gobierno de los procesos secundarios, otra, relacionada con el Superyó y las diversas formas históricas que asume su imperativo de goce, o bien, finalmente, con el Ello y sus relaciones con los procesos primarios.

(8) Desde el punto de vista de sus *relaciones con los fines* debemos considerar, entre otras: Violencia originaria, Violencia secundaria, Violencia operatoria, Violencia instrumental, Violencia no-instrumental, Violencia funcional, Violencia no-funcional o excedente...

Tal vez lo más significativo de estas referencias sean los modos en que se relacionan entre sí todas ellas. Pero en todo caso es indiscutible, inclusive desde el punto de vista de los más diversos autores de importancia que han trabajado sobre el tema, desde Marx y Weber hasta Levi-Strauss, Foucault, Freud y Lacan, Arendt, Benjamin, atravesando las diversas fronte-

ras políticas, ideológicas y disciplinarias, que en la fundación misma del lazo social, tanto como en la fundación de las instituciones y su funcionamiento, como en la constitución del aparato psíquico y de los procesos de subjetivación, existen ciertas dimensiones y ciertas formas de violencia que no solamente son fundantes sino que garantizan la existencia misma del lazo social (Esposito: 2009).

En esta dirección, las tres prohibiciones fundantes de la cultura misma son una referencia clara. La prohibición del incesto, la prohibición del canibalismo y la prohibición del goce asesino: sin ellas no parece que pueda sostenerse ningún lazo social digno de ese nombre.

4. La memoria en la escuela

La historia es el tiempo que transcurre (medido en términos de generaciones), entre la producción de una injusticia y su venganza, o bien, su reparación. (Heródoto)

Sin memoria acerca de estas prohibiciones y de sus efectos, sin memoria acerca de lo pasado, es probable que una y otra vez se repita lo peor. Del mismo modo que cuando nada puede olvidarse, como en el cuento de Borges, *Funes, el memorioso*, un personaje que jamás podía olvidar acontecimiento alguno. Sin embargo, tanto la memoria como el olvido tienen mala prensa en la escuela desde hace unos años. Sin memoria no hay historia, y cuando no hay historia estamos realmente en problemas.

Desde ciertas pedagogías se supone que no hay que estudiar de memoria, y mucho menos todavía olvidarse de lo que se estudió.

Durante mucho tiempo se discutió y se confrontó, en el campo educativo, en contra de las prácticas caracterizadas genéricamente como “estudiar de memoria”. “No repitas como un loro”, “Usá tus propias palabras y tus propias ideas”. Como si existieran... como si en una especie de autismo generalizado, cada uno inventa de nuevo el cosmos, sin filiación alguna, sin maestros, sin deudas: en este punto nos enfrentamos a un delirio que se despliega en paralelo al delirio normativo ya mencionado, y muy relacionado con él: se

trata del *delirio de autoengendramiento*. Se trata de sujetos que, a diferencia de los delirios normativos, en los que se pretende sujetar—los por todos lados y de todos modos, los sujetos ilimitados no se creen sujetos a nada, son autónomos en grado máximo y extremo, o así lo creen, y en tanto no tienen ni deuda con nadie, ni padre, ni nada que los obligue a nada, creen que pueden hacer lo que creen que quieren. Se trata de sujetos presuntamente ilimitados, no sin límites, que no es lo mismo, dado que el sujeto sin límites eventualmente puede llegar a tenerlos, mientras que los sujetos ilimitados están en expansión indefinida. En ambos caso no hay ni memoria, ni historia, ni nada que olvidar. En distintos sitios de Internet encontramos consejos como estos para “estudiar bien”:

Estudiar no significa 'aprender de memoria' algún tópico específico, pues la memoria es frágil y con toda seguridad que pasado el período de examen olvidará lo que según él estudió.

Más allá de quienes puedan sostener las diversas opiniones con respecto al lugar de la memoria, es indudable que a un largo período de “glorificación” de procesos meramente mecánicos de memorización masiva y poco significativa con respecto a la lógica de los temas a ser estudiados, se pasó a la “glorificación” de un nuevo modo de conceptualizar los procesos de enseñanza—aprendizaje. A partir de ese momento todo lo que valía la pena tenía que ver con los “procesos de adquisición de conocimientos”, como si fuera posible, al interior del sujeto de conocimiento, separar los procesos y procedimientos de adquisición de conocimientos, de la memorización sistemática de ciertos contenidos y de ciertos criterios de búsqueda y de apropiación.

En ninguna de las dos posiciones se ponen en discusión, por supuesto, las transformaciones en los procesos cognitivos y de los modos de subjetivación que se están produciendo en las últimas décadas, y sobre los que venimos insistiendo en este artículo

Steiner (2004:38) considera que “...la eliminación de la memoria en la escolarización actual es una *desastrosa estupidez*. La conciencia está tirando por la borda su lastre vital”.

A partir de esta dura afirmación, y luego de poner en relación la importancia de la transmisión oral y los límites de la escritura, señala que en la escritura

(a diferencia de la transmisión oral, que necesariamente debe recurrir a importantes recursos relacionados con la memorización), hay algo que se detiene, que “inmoviliza el discurso”, dirá Steiner, que vuelve un tanto estático y lineal el juego del pensamiento, consagrando una autoridad ciertamente normativa, pero que él considera artificial: “la palabra escrita no escucha a quien la lee”, y menos todavía considera sus dudas, sus críticas o sus objeciones; mientras que aquel que habla, y que en tanto habla debe recurrir a la memoria en el momento mismo en que lo hace, en tanto frente al que lo escucha solamente están él y su memoria, él y sus recursos, él y sus recuerdos, su imaginación, su capacidad de crear en el instante, modificando radicalmente las temporalidades en juego.

Y precisamente, si de temporalidades hablamos, ya que no del tiempo único de la cronología moderna, uno de los efectos más fascinantes de nuestros tiempos (y a la vez más desconcertantes), efectos que nos interpelan en tanto nosotros, en cierto modo restos de la modernidad, no terminamos de poder entenderlos, son efectos que tienen que ver con un luminoso “retorno” a ciertas formas de oralidad que parecían perdidas para siempre bajo el aplastante orden de hierro impuesto por el imperio de la razón moderna, que es solamente una forma extremadamente rudimentaria del uso de la razón. Una razón que creyó que expulsando a la memoria de las aulas (y también de las instituciones), podría desprenderse del pasado y de las tradiciones antiguas y medievales, renegando así de siglos de luchas y de transformaciones, como uno de los modos de ocultar su propio barro, sus propios orígenes de sangre y fuego. Las textualidades electrónicas, los medios interactivos, con sus modos de corrección y de interrupción, con sus posibilidades de un tratamiento diferente de lo temporal al interior de sus producciones, en cierto modo provisionales y abiertas a otras intervenciones posibles, implican ciertos modos de retorno a las transmisiones orales, donde lo icónico y la imagen pasan a potenciar el puro impacto del significante lingüístico. También podríamos señalar, junto con Steiner, que las capacidades casi ilimitadas de almacenamiento que estos medios nos permiten, junto con la velocidad de acceso a ellos, llevaron y llevan a muchos a pensar en que tendrían impactos negativos en las intervenciones de la memoria, priorizando los procesos y los procedimientos de búsqueda, de discriminación valorativa de la información y de ordenamiento de la misma.

Sin embargo nada de esto se puede llevar adelante sin una *duplicación* de la memoria: no solamente debemos advertir que no se trata de menos memoria (tampoco de más memoria) sino de una “duplicación” de la memoria, una especie de memoria de segundo tipo que, del mismo modo en que venimos incorporando las lógicas de funcionamiento de los nuevos software, a nuestras lógicas previas, sin que ellas desaparezcan, estamos frente al desarrollo de nuevas formas de producción de memoria y de lo que se conoce como procesos de indexalización, que están modificando el funcionamiento del orden simbólico, dentro y fuera de cada uno de nosotros.

Ya muy tempranamente, en 1964, en diversos trabajos, Marshall McLuhan analizaba algunos aspectos de estas transformaciones, que hoy se han profundizado hasta niveles inimaginables. Sin embargo no estamos lo suficientemente advertidos en el campo pedagógico acerca de estas transformaciones, y menos todavía acerca de qué hacer con ellas:

En el tránsito de lo alfabético, de las sociedades que surgen a partir de lo que él llama la Galaxia Gutenberg, a formas de organización social centradas en las transmisiones video–electrónicas, en ese tránsito mismo, nos encontramos con la coexistencia, al menos en los primeros tiempos, entre procesos cognitivos secuenciales, propios de lo alfabético, y procesos cuasi–instantáneos, no–secuenciales, donde la simultaneidad permite la coexistencia, e inclusive el relevamiento de modos críticos de procesamiento por crecientes capacidades de elaboración mítica.

A partir de la década del 90 del siglo XX este proceso adquiere nuevas características, que se suman a las anteriores, produciendo una mutación mucho más radical aún en los modos de funcionamiento del psiquismo: las nuevas tecnologías digitales, que ya van mucho más allá de las video–electrónicas, introducen modificaciones técnico–cognitivas reticulares, celulares y conectivas. “Los flujos de estímulos nerviosos que envuelven al organismo consciente de los niños se intensifica hasta estallar, y el tiempo de atención disponible es saturado. En la época celular conectiva la mente infantil se forma en un ambiente mediático totalmente diferente respecto al de la humanidad moderna y experimenta el tiempo según una modalidad fragmentaria y recombinante. Ya no contamos con flujos de tiempo constante sino con cápsulas de tiempo–atención” (Berardi, 2007:78).

Referencias bibliográficas

D'Allons, M. Revault (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Hartog, F. (2003). *Regímenes de Historicidad, Universidad Iberoamericana.* México. 1° edición en español 2007.

Miller, J.A. (2004). *La experiencia de lo real.*

Rattero, C. y Doval, D. (comps.) (2011). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira.* Buenos Aires: Noveduc.

Rosolatto, G. (1993). *Pour une psychanalyse exploratrice dans la culture.* París: PUF.

Zerbino, M. (2009a). "Transformaciones contemporáneas: ¿Procesos civilizatorios?". En C. Kaplan y V. Orse (comps.). *Poder, prácticas sociales y proceso civilizatorio.* Buenos Aires: Noveduc.