

LA CONTINUIDAD DE LA GUERRA

EXPLORACIONES EN LAS FRONTERAS
DE LOS SABERES



Enrique Shaw,
Juan Vagni y
Ariel Gómez Ponce
(compiladores)

Colección Libros
Serie Cartografías

 edicea



cea
facultad de
ciencias sociales

 unc

La continuidad de la guerra
Exploraciones en las fronteras de los saberes

Enrique Shaw, Juan Vagni y Ariel Gómez Ponce
(compiladores)



cea
facultad de
ciencias sociales



La continuidad de la guerra
Exploraciones en las fronteras de los saberes

Enrique Shaw, Juan Vagni y Ariel Gómez Ponce
(compiladores)

Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Mgter. Jhon Boretto

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,

Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Director: Marcelo Casarin

Coordinación Ejecutiva: Alicia Servetto

Coordinación Editorial: Mariú Biain

Comité Académico de la Editorial

Magdalena Doyle

Vanessa Garbero

Bruno Ribotta

Darío Sandrone

Coordinadora Académica del CEA-FCS: Alejandra Martín

Coordinadora de Investigación del CEA-FCS: Marcela Rosales

Asesora externa: María Teresa Dalmasso

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diagramación de Colección: Lorena Díaz

Diagramación de este libro: Silvia Pérez

Responsable de contenido web: Diego Solís

© Centro de Estudios Avanzados, 2024

La continuidad de la guerra : exploraciones en las fronteras de los saberes / Enrique E. Shaw ... [et al.]; Compilación de Enrique E. Shaw; Juan José Vagni ; Ariel Gómez Ponce. - 1a ed - Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, 2024. Libro digital, PDF - (Libros)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-631-90353-7-7

1. Conflictos Internacionales. 2. Guerras. 3. Violencia. I. Shaw, Enrique E., comp. II. Vagni, Juan José, comp. III. Gómez Ponce, Ariel, comp.

CDD 327.16



Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5. Argentina

Índice

Presentación	
Enrique Shaw, Juan Vagni y Ariel Gómez Ponce	9
De la guerra: estructura, historia, producción semiótica	
Eduardo Grüner	13
Causas y condiciones de posibilidad de la guerra.	
Interpretaciones desde las relaciones internacionales	
María Cecilia Caro Leopoldo	35
La mentira. Las simulaciones de la guerra	
Silvia N. Barei	53
La productividad social de la guerra	
Flabián Nievas	65
Máquinas de guerra: “Primera línea” de Carlos Gardini	
Pampa Arán	77
Semiotología de la Guerra Fría	
Ariel Gómez Ponce	89
Las lecturas de la guerra de Ibn Jaldún en el mundo	
árabe-islámico	
Juan Vagni	107

Estados de guerra. La territorialización de la violencia
en filmes argentinos

Sandra Savoini

117

La educación y la guerra en tiempos de fascismos.
¿Qué debemos hacer?

Manuel Giovine

127

Gregorio Bermann y la guerra

Enrique Shaw

147

La educación y la guerra en tiempos de fascismos. ¿Qué debemos hacer?

Manuel Giovine
Conicet, Universidad Nacional de Córdob



Figura 1. Quino, a 75 años de Hiroshima, 6 de agosto de 1945.
Dibujo de Joaquín S. Lavado (Quino). Recuperado de: www.quino.com.ar

Introducción

Una gran parte de la población mundial se ha acostumbrado a la primavera de la paz. Teatros, cenas, cine, plazas llenas de flores y fuentes, escuelas con todos los servicios y lecturas al sol. Esto no siempre fue así y tampoco es así en la actualidad. En Haití, una madre con sus dos hijas son incineradas vivas porque resisten ser secuestradas por bandas mientras van hacia la universidad.

En Ucrania, las escuelas son utilizadas como refugio para los civiles, como base para los militares y como objetivo de las fuerzas armadas. A esto hay que agregar la muerte de niños inocentes, docentes, autoridades y personal de todo el sistema educativo. Además, considerar necesariamente que la falta de provisión de servicios mínimos como la luz o el agua, junto con la posibilidad de ser atacados de un momento a otro hacen de la experiencia educativa un verdadero horror.

Entonces, ¿cómo es que la guerra conduce a la paz, como alguna vez se sostuvo? Estamos ante una gran cantidad de objetivos de la agenda 2030 que se vulneran simultáneamente. Refugiados en Europa pidiendo asilo, educación y comida. ¿En qué medida esta situación conduce hacia la política? ¿De qué manera Carl Von Clausewitz entiende a la guerra como una continuación de la política por otros medios? ¿Cómo es comprensible la guerra como un acto político?

Si hay algo en lo que Clausewitz brindó claridad es que los elementos de la guerra moderna son “el odio, el cálculo y la inteligencia”. Todo esto pone sobre la mesa una situación mucho más compleja que la guerra que antaño se mantenía contra los bárbaros: los avances en la inteligencia, la ciencia, la técnica, la comunicación y el cálculo hacen de la guerra moderna un fenómeno cada vez más peligroso. Es más, uno podría pensar que el odio, en algunas guerras, ha pasado a un segundo plano simbólico en relación a los intereses económicos y estratégicos de ciertos países o regiones. O dicho de otro modo, el odio que se puede construir de manera deliberada y planificada. Siguiendo la fórmula de Clausewitz la guerra ha pasado a ser un acto meditado, planificado, evaluado, un producto de la inteligencia. ¿Qué lugar tiene la educación allí? ¿Puede la educación evitar la guerra? Y si así fuera ¿qué educación necesitamos?

La educación y la guerra. Una relación conflictiva

La educación antes de los Estados nación y de los sistemas educativos nacionales era una educación para la élite. Esto no quiere decir que en los talleres de oficios o en el campo no se aprendiera, claro está; quiere decir que el proceso de enseñanza aprendizaje mediado por la transmisión de conocimientos en el marco de un trayecto pedagógico planificado, antes de la educación de masas, era para unos pocos.

Esos pocos que podían acceder a la educación eran los ciudadanos que luego estarían en condiciones de dirigir la *polis*, la iglesia, el mercado o los ejércitos. Por lo tanto, la educación era una formación para la dirección de personas y su conducción (ἡγεμονία-ἡγεμονεύειν). Una educación para el monarca o para el rey y la nobleza. Así, servía para la administración de recursos necesarios para garantizar la seguridad dentro del feudo, el sustento y el rudimentario andamiaje simbólico que lo soportaba.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en Grecia estuvo ligado a la expansión protagonizada por Alejandro Magno. En ese marco surge una nueva conciencia de ser humano con mayor individuación. La ejercitación y la transmisión de diversos tipos de técnicas tendrán una finalidad que excede la cultura para constituir la humanidad (Díaz Lavado, 2002). La educación, por medio de sus instituciones, es la encargada de formar a los ciudadanos griegos, que se van a distinguir de los bárbaros porque con ellos no se puede hablar en griego, dialogar, y por lo tanto con ellos no hay más remedio que hacer la guerra. Desde este análisis podríamos decir que la guerra y la educación son antagónicas, pero además una es posibilidad de la otra.

La educación tiene por función, desde esta perspectiva histórica, transformar la relación de guerra de todos contra todos en un ejercicio dialógico mediado por la palabra oral y escrita, el respeto por las costumbres, las reglas y las instituciones sociales. Las disputas por los intereses individuales y el ejercicio de la violencia directa deben ser reprimidos, del mismo modo en que se reprimen las pulsiones básicas y las necesidades fisiológicas dentro de la ciudad en favor del poder absoluto del Estado.

Ya Norbert Elías en *El proceso de la civilización* (Elias, 2021) muestra la evolución de las costumbres y los comportamientos de las personas luego del Renacimiento y sostiene la evolución histórica de los europeos

en la construcción de una “segunda naturaleza”. Esta represión del deseo animal, de las pulsiones y las necesidades fisiológicas en Elías se logra primero por medio de una hetero-coacción, pero luego de una auto-coacción. Es esta coacción la que se hace necesaria para la civilización. Dicha auto-coacción es posible solo en tanto y en cuanto medie un proceso de reeducación de las pulsiones básicas. Pero ¿cómo se produce?

La auto-coacción incide directamente en el proceso de distinción social y consiste en ocultar los sentimientos, las pulsiones del cuerpo y distanciar el estímulo de la respuesta, mediado por un proceso reflexivo que permita un cálculo estratégico, por medio del disimulo y el engaño; las virtudes esenciales de los seres humanos civilizados.

La superación del estado de naturaleza se da por un proceso de represión sostenido, o auto-coacción, producto del desarrollo de sentimientos como el pudor o la vergüenza. Estos sentimientos están directamente relacionados con la necesidad de una aceptación social y de la vida en comunidad. Las nuevas relaciones sociales van a estar mediadas por la educación y la re-educación del cuerpo y de la mente; o dicho de otro modo, la construcción de *habitus* civilizados.

Por medio de la cultura, que solo es posible a partir de dicha educación y re-educación de las pulsiones naturales y que en el caso de los pobres e indigentes implica abandonar la cultura de origen para adquirir una nueva, se instala dentro de la ciudad la necesidad de promover valores, establecer normas y seguir reglas de comportamiento. Este proceso de construcción social simultáneamente acarrea la construcción de una nueva humanidad, que demanda cada vez más educación.

Pero no siempre se ha pensado que los seres humanos puedan ser civilizados por medio de la educación. En la generación del 1837 en Argentina, Sarmiento que puede ser considerado desde algunas perspectivas como un progresista y un humanista, creía que la instrucción sola no era suficiente para sacar a la Argentina de la barbarie en la que había caído, por no asumir una política frente a los indios como la de Estados Unidos. Es por ello que creía necesaria una infusión de blancos (Margulis y Belvedere, 1999).

Alberdi, inspirado en Inglaterra, consideraba que ni con 100 años de educación en el mejor sistema de instrucción se podía transformar a un roto, un gaucho o un cholo en un obrero inglés (Margulis y Belvedere, 1999). No obstante, Sarmiento va a apostar por la educación como una forma cultural e institucionalizada de *civilización* de la población.

De este modo, la educación contra la barbarie aparece nuevamente como una forma de superar la guerra y el exterminio, aunque para muchos con dudosos resultados.

Hay que entender que la represión del deseo y la auto-coacción no elimina la conflictividad, sino que, también para Elías (Elias, 2021), la invisibiliza y la oculta a través de la represión de la violencia física y la reconduce hacia el estudio, el trabajo, u otras formas de expresión como la competencia deportiva, educativa, laboral. Esta pretendida superación de la guerra y el esperado progreso dan lugar a un acto de violencia psicológica y simbólica en el proceso de civilización. Mientras mayor es la distancia entre las pulsiones naturales y la cultura de origen y la que se busca inculcar por medio del proceso civilizatorio por medio de la educación, mayor la violencia que se ejerce en esta construcción de una segunda naturaleza.

Cuando extrapolamos este razonamiento a procesos históricos, Elias menciona que el proceso civilizatorio no es lineal, que lógicamente presenta avances y retrocesos derivados de la resistencia a la cultura dominante. La lucha entre distintas casas reales lleva a la dominación hegemónica de una familia real por sobre otras, concentrando el poder y el monopolio de la fuerza. La voluntad no se impone por la fuerza, sino más bien se compran favores por medio del agrado, los regalos y la diplomacia. El agrado por medio de la cultura es la forma de gestionar el poder dentro del Estado. Esto también aplica a las relaciones sociales entre agentes y lo muestra muy bien Bourdieu cuando habla de la relación entre el don y el contra don (Bourdieu, 2007).

La lucha por conseguir los favores y las oportunidades que el monopolista o el Estado más fuerte tiene para repartir, excluye casi completamente el uso de la fuerza directa para sublimarla en el agrado, la condescendencia y la sumisión. Todo ello es posible mientras exista la obediencia a reglas y se sostengan los acuerdos que el poderoso impone en mayor o menor medida según su diferencial de poder.

De este modo, se refina la competencia por los recursos del poderoso y comienzan las relaciones articuladas por la negociación, el diálogo, los acuerdos y las alianzas. Conforme se complejiza, internamente se produce una delegación en la administración de los favores y las oportunidades producidas por el monarca, en una burocracia caracterizada por lo que Weber va a llamar dominación racional legal (Weber, 2002) que conducirá a un nuevo estadio la auto-coacción del individuo, y a

nivel internacional da lugar a acuerdos y convenios internacionales gestionados por funcionarios cada vez más especializados en ello. Nuevamente la educación y la cultura serán formas de ganar lo que Giddens (1993) llama seguridad ontológica entre individuos y también entre los Estados.

En este contexto, la escuela es la principal escuela, valga la redundancia, para inculcar en los individuos el paso por todos los procesos sociales y administrativos que permiten la organización de los ritmos biológicos, el tiempo, el espacio y el pensamiento. De hecho, es conocido que la escuela tendrá, además de la función civilizatoria de preparación para el proceso de industrialización, una función específica de formación en valores nacionales necesarios para los recientemente creados Estados nación.

El Estado mantiene en estos términos un monopolio fiscal y de la violencia física y simbólica hacia adentro mediado por la escuela como instrumento de construcción de la ciudadanía. Pero ¿qué sucede hacia afuera? El modelo en gran medida se replica en función de la necesidad de interdependencia entre estos Estados, que lleva a establecer leyes y reglas que permiten normar y auto-normar el poder de los soberanos, o los Estados, amigos, consolidar las relaciones diplomáticas entre sí, unificar recursos y fuerzas contra los otros, los enemigos, con quienes el único idioma posible es la guerra.

Para Carl Schmitt (2009), que veía la modernidad como una época decadente, las democracias parlamentarias reforzaron una unión entre el Estado y la Sociedad Civil. El monopolio de lo político pasa hacia la sociedad civil. Esta dislocación de lo político introduce el juego de las diferencias y consolida el modelo de amigo-enemigo. Este binomio no solo remite a la idea de enemistad y de guerra, también brinda la posibilidad de la igualdad.

Por lo tanto, no existe un monopolio del conocimiento o de la fuerza tan claro en la relación entre los Estados. Más bien tendremos acuerdos y convenios que permitan una cierta convivencia pacífica y una relación de amistad, en la medida en que se pueda lograr un lenguaje común y en el marco de cierta prosperidad económica. Para muchos países este gran paraguas ha sido la democracia.

No obstante, entre los Estados no existe un mecanismo como la educación que logre que estos vayan a mantener una auto-coacción que los subsuma a las normas. Entonces ¿quién o qué es lo que puede do-

blegar la fuerza de guerra entre los Estados y reconducirlo hacia la cooperación? Se puede pensar que hay al menos dos factores fundamentales, el comercio y la cultura. La institución pedagógica más importante en este sentido para reconducir las pulsiones de dominación por la guerra hacia versiones más civilizadas entre los Estados la tiene la Historia y la memoria, encargadas de mostrar los costos y los riesgos del estado de guerra que deshumaniza las relaciones, promoviendo un esfuerzo por el dialogo y la cooperación.

Si por medio de la educación se podían reconducir las pulsiones naturales de los individuos hacia un progreso y un refinamiento de las costumbres, quien pueda direccionar en mayor o menor medida la educación, también tendrá mayor o menor poder sobre los individuos. Del mismo modo sucede en los procesos históricos. Los Estados amigos que puedan escribir o re-escribir la historia mundial y consolidar su cultura como una cultura dominante a nivel global, tendrán más oportunidades de direccionar estos acuerdos, normas, leyes y convenciones hacia sus intereses. Por el contrario, los Estados que encuentren estos discursos y estas tomas de posición como ajenas, que no puedan o no quieran ejercer esta auto-coacción respecto de su libertad y su cultura, se ubicarán en una posición de Estados bárbaros y se constituirán en enemigos con quienes solo será posible la guerra.

Sin embargo, la hegemonía cultural y la construcción de una historia de los vencedores tampoco garantiza una eficiencia perfecta en la auto-coacción de los Estados o de los individuos, dada la complejidad de los procesos históricos, el devenir de la sociedad global y la heterogeneidad dentro de los Estados y en la realidad social. Por lo tanto, el conflicto es una sombra que no deja de estar presente, reafirma las relaciones de amistad y enemistad e impulsa el desarrollo productivo para la potencial guerra, muy útil en las épocas de crisis.

Así, y solo para fijar un punto arbitrario al que remitir la relación entre la educación y la guerra, la educación en tanto principio de comunidad fijado en torno al dominio de ciertas reglas sociales y de un lenguaje común, aparece directamente vinculado con la suspensión de la guerra hacia adentro de la ciudad o del grupo de amigos, los iguales. Hacia afuera, hacia los seres y los Estados que no han pasado por la *pai-deia*, con esos bárbaros no habrá diálogo, sino que la guerra continúa. Esto sucede por ejemplo con los grupos terroristas, que no respetan las reglas y los espacios legitimados para resolver los conflictos internacio-

nales, y que buscan los intersticios para quebrar el consenso por medio de los acontecimientos terroríficos que perpetran, instalando la situación de guerra dentro de la paz, dentro de la ciudad.

Por lo tanto, educación y guerra aparecen inicialmente como opuestos entre el adentro y el afuera de las ciudades, de los amigos, como condición de oportunidad de una supuesta igualdad. Esto nos lleva a otro razonamiento; la paz, esa que se logra hacia adentro de la *civitas*, es producto de una relación dialéctica con la educación. Simultáneamente, la educación es la que garantiza que la paz pueda existir dentro de la ciudad. Pero ¿a qué precio?

La relativa *paz* en la ciudad solo es posible por medio de la dominación de las mentes y de los cuerpos:

Escuchemos una vez más a Servan: es preciso que las ideas de crimen y de castigo estén fuertemente ligadas y se sucedan sin intervalo... Cuando hayáis formado así la cadena de las ideas en la cabeza de vuestros ciudadanos, podréis entonces jactaros de conducirlos y de ser sus amos. Un déspota imbécil puede obligar a unos esclavos con unas cadenas de hierro; pero un verdadero político ata mucho más fuertemente por la cadena de sus propias ideas. Sujeta el primer cabo al plano fijo de la razón; lazo tanto más fuerte cuanto que ignoramos su textura y lo creemos obra nuestra; la desesperación y el tiempo destruyen los vínculos de hierro y de acero, pero no pueden nada contra la unión habitual de las ideas, no hacen sino estrecharla más; y sobre las flojas fibras del cerebro se asienta la base inquebrantable de los Imperios más sólidos (Foucault, 1989: 126-127).

Siguiendo el razonamiento de Foucault, podemos invertir la relación que veníamos planteando y pensar que la educación, por medio de la política, es la continuación de la guerra por otros medios; y que el conflicto continúa dentro de la polis, pero en términos que garantizan que la vida no sea, como la describe Hobbes “solitaria, pobre, tosca, embrutecida y breve” (Hobbes, 2017: 118).

Si bien la guerra puede ser considerada como un estado primitivo de relación entre los hombres y los monarcas o el Estado, como un estado que remite directamente al odio, la enemistad y la violencia en tanto impulsos naturales y actividades del espíritu, Clausewitz la considera en el contexto del desarrollo del aparato político, donde aparece como un racional, más vinculada a la inteligencia y al gobierno (Clau-

sewitz, 2017). Este giro ontológico es el que da lugar a su célebre frase “la guerra es la continuación de la política por otros medios”.

Para Clausewitz la guerra no es más que un duelo en un sentido más amplio. Dos luchadores buscando imponer a otro su voluntad por medio de la fuerza física. El objetivo es eliminar la resistencia del enemigo y someterlo a la voluntad del vencedor. Clausewitz sostiene que la guerra entre los Estados civilizados es menos cruel y destructora que antaño (Clausewitz, 2017). Algo que podríamos poner en cuestión en la actualidad con el avance tecnológico y las armas de destrucción masiva.

Sin embargo, introduce una distinción que será muy importante para nuestro razonamiento, la que hace entre el sentimiento hostil y la intención hostil. Él sostiene que en muchos casos las intenciones hostiles no van asociadas a sentimientos hostiles, sobre todo en el caso de las decisiones estratégicas de los Estados por los recursos o los territorios (Clausewitz, 2017). El sentimiento hostil es necesario para legitimar la guerra, objetivar al otro como enemigo y proceder a su aniquilación o sometimiento. Pero, ¿es posible que exista una intención hostil sin el sentimiento hostil?

Habitualmente la intención hostil, racional y planificada, encuentra como recurso el desarrollo de sentimientos de hostilidad para enfrentar a la población contra el enemigo y de este modo legitimar la guerra; principalmente por medio de la propaganda. Esto demanda un proceso de producción cultural del conflicto que estará mediado por la educación y la comunicación. Aquí estamos ante un nuevo rol de la educación, la educación al servicio de la guerra. Quizás el giro más importante que introduce Clausewitz es que la guerra siempre, y de modo normal, es causada según un objetivo político.

Por otra parte, debemos considerar que, para que la guerra sea posible, el Estado ha necesitado formar soldados, técnicos, especialistas y científicos para la industria de la guerra. Es decir, contar con escuelas de guerra. Desde un adiestramiento del cuerpo hasta una producción de conocimiento útil a los fines bélicos, donde grandes pensadores han participado más o menos activamente.

Pero entonces, si seguimos el argumento inicial que la guerra es condición de la paz en tanto determina un adentro donde reina la política, y un afuera donde están los bárbaros y los enemigos, entonces ¿la educación, en tanto formación moral y física, pero también en tanto productora de tecnologías de guerra y de estrategia de guerra, es la garante de la paz?

Esto nos pone ante una encrucijada: John Steinbeck, premio Nobel estadounidense, en su libro *Hubo una vez una guerra*, decía “(...) todas las guerras son un síntoma del pensamiento animal del hombre (...)” (Steinbeck, 2020: 16). No obstante, parece como si las guerras fueran, al mismo tiempo, la condición necesaria para el pensamiento propiamente humano, la política y la cultura. Esto sugiere que son necesarios momentos aciagos, que garantizarían la paz necesaria para el estudio, el aprendizaje y la escolarización. ¿Es correcto pensarla así? ¿Es la guerra condición de la cultura y la educación? ¿Es la cultura y la educación la posibilidad del fin de la guerra? ¿Si la guerra es un estado primitivo, por qué volvemos a ella todo el tiempo?

En este momento somos espectadores de otra guerra más, una que ha tomado gran relevancia a nivel mediático porque opone a Rusia contra Ucrania, y por solidaridad a buena parte de los países del mundo desarrollado. Este nuevo estado de guerra se suma a un conjunto de conflictos de larga duración y menos visibilizados por la prensa internacional como los de Israel y Palestina, Armenia y Azerbaiyan, Irán, Yemen o Haití por mencionar solo algunos.

La guerra y la modernidad ilustrada

Tal vez nos tengamos que remontar nuevamente al pasado para comprender el presente. Quizás uno de los momentos más críticos de la dialéctica entre la guerra y el humanismo sea el suicidio de Walter Benjamin buscando salir de Francia para exiliarse a los Estados Unidos, perseguido, en sentido material y psicológico, por la Gestapo. ¿Quién mató a Benjamin? ¿Él se mató? Su muerte es, sin lugar a dudas, todo un símbolo del fracaso del racionalismo y del iluminismo. ¿O es que se constituye en su máxima expresión? ¿Es el proyecto moderno el que nos llevó a la situación donde estamos?

T. Adorno y M. Horkheimer se ocuparon de mostrar que el iluminismo y la razón, patronos del progreso y la civilización, condujeron nada menos que a Auschwitz. La razón instrumental, impartida por la educación y en gran medida por la escuela, logra dominar a los hombres al punto de enajenarlos respecto de las consecuencias de sus propias acciones. La racionalidad alemana, capitalista, burguesa, esa racionalidad de la expansión, entendía que no debía detenerse en las vidas humanas que tuviese de costo el proyecto nazi. Algo similar a lo que se ha de vi-

sualizar en otros proyectos que siguen designios divinos y que no reparan en los sujetos históricos y sus vidas.

Para ello hizo falta estigmatizar a los judíos, atribuirle la causa de todos los males: crear un enemigo y como dice Yuval Harari sembrar las semillas del odio. ¿Quiénes son los que valen aquí? Los que valen son los guerreros, los halcones, los alemanes. El campo de concentración aparece como un espacio racional, eficaz, de destrucción masiva, ordenada y planificada del otro. Una hostilidad sin implicar necesariamente el sentimiento hostil visceral y animal de la guerra por odio, como mencionaba Clausewitz. Una hostilidad racional, legal, instrumental.

En este contexto es donde se produce una normalización y eufemización del mal, una banalización en términos de Arendt (Arendt, 2013), donde el *laissez faire* y también el hacer mecánico, repetitivo e irreflexivo, son cómplices en el marco de una maquinaria burocrática y especializada que se encarga de enajenar a tal punto a la sociedad alemana, de construir un enemigo simbólico y material tan radical, que el racionalismo puede acabar con él sin prejuicios ni tapujos.

En este contexto las ciencias humanas y sociales pueden ser armas de doble filo, pues también pueden dar por resultado conocer más y mejor al objeto de su dominación. Es menester reiterar hasta el hartazgo que la ciencia y la política no son procesos diferenciados. Tampoco en las ciencias naturales, o hay que recordarles que todavía deberían tener presente el arrepentimiento de Einstein.

El poder aparece en estos términos como el poder de imponer la verdad, por medio de la educación, por medio del adoctrinamiento. Los medios de comunicación tienen un papel fundamental aquí, porque van a moldear las conciencias. La dominación cultural, como la describe Williams (2000), será fundamental para comprender la construcción de hegemonía en términos de prácticas, pero también como instrumento de definición de verdad en el sentido de Foucault.

La industria cultural bélica nos recuerda la, tantas veces mal utilizada, frase de Nietzsche (2021: 17): “no hay hechos, sino interpretaciones”. Aquí se condensa la lucha contra una concepción de la guerra positivista, sustancialista y naturalista, para adentrarnos en la guerra cultural, donde la educación tiene un rol protagónico, en el sentido que lo importante es imponer la verdad de un grupo como la única verdad posible. Para ello se valdrá de los medios masivos de comunicación y de la censura. En esta nueva era de redes sociales, la capacidad de manipular

las conciencias y las voluntades por medio de la IA se potencia. Pero quizás lo más paradójico sea que la exagerada cantidad de información en las redes es vapuleada hasta el hartazgo en los hilos de las conversaciones como una nueva forma de censura. Todo se vuelve sin sentido, se vuelve relativizable y subsumible a una posición política o ideológica. Hasta lo más atroz.

La guerra pasa de ser cuerpo a cuerpo a ser una guerra a distancia; pasa de ser solo material, con tanques y bombas, a ser fuertemente simbólica y sobre todo virtual. En este sentido David Hume brinda un elemento central para comprender la guerra cultural: la realidad de la aparente causalidad racional no se apoya más que en la repetición y en la regularidad de los hechos que los hacen devenir verdad y en las correlaciones que les dan el estatus de causalidad. La repetición hace a la verdad.

Pero no podemos olvidar que, si bien la guerra es reificada en el otro como un oponente, es fetichizada en las distintas armas, culturas, disputas ancestrales, religiones, etc., todavía es perpetrada por individuos que están en condiciones de actualizarla si y solo si la guerra se apodera de ellos, de sus mentes, de sus cuerpos.

Con la acción a distancia y los ataques teledirigidos en la guerra, es cada vez menos necesario el compromiso corporal, la experiencia situada, la emoción y el miedo. La mediación de las armas de avanzada y las nuevas tecnologías hace que la guerra y sus efectos estén más y más lejos de la experiencia de los soldados luchando cuerpo a cuerpo. La guerra no es la de Troya. Desde armas de destrucción masiva a drones que asesinan de un modo sigiloso y súper preciso, aparatos que afectan química o biológicamente a los enemigos, o incluso la inteligencia artificial que inunda las redes sociales, *netwar*, genera *fake news* y bloquea contenidos, deshumanizando lo poco de humano que la guerra tenía. Ahora atacar objetivos es algo que se puede hacer de manera remota: un dron pilotado por una computadora que asesina objetivos específicos y puede corroborar la muerte: una suerte de videojuego.

Esto logra diluir por completo el efecto humanizador de la mirada del otro. El lenguaje, el gesto, el grito, tienden a desaparecer de la *interacción* bélica. La guerra se vuelve cada vez más impersonal, distante y a distancia, por objetivo. La guerra es psíquica, biológica, química, vibratoria. Ya no hay experiencia afectiva implicada en la destrucción. La guerra muta de la materialidad a la virtualidad.

Pero esto no es así para todos, los menos poderosos son atacados

en su materialidad de un modo muy concreto. Para ellos la guerra no es a distancia, es en el territorio, es en el cuerpo. El enemigo se transforma en un monstruo ubicuo que ataca de un modo salvaje y preciso. Se destruyen estratégicamente de un modo premeditado y racional objetivos que producen el mayor daño posible.

Las condiciones para la deshumanización del otro se dan con independencia de la psique del sujeto, se da en la mediación tecnológica de las herramientas de destrucción. Para que ello sea posible, se hace necesaria una educación que forme en esta distancia psíquica y física, que forme en esta virtualidad bélica. La educación para la nueva guerra es una educación que prepara a jóvenes para interactuar con otros mediados por la tecnología y las comunicaciones virtuales. Para ello existe toda una industria cultural que va desde el cine hasta los videojuegos.

La educación para la guerra planifica, organiza, es performativa. Crea las regularidades que luego oculta para engañar, produce la verdad y domina. Es una educación que sujet a los sujetos para dominar y someter. Ya Adorno y Horkheimer (2023) adelantaban este escalofriante escenario.

A pesar de todo lo mencionado, podríamos pensar que la educación para la guerra es una educación excepcional que solo reciben militares y miembros de la seguridad, y por lo tanto que la deshumanización que se produce en este proceso formativo nada tiene que ver con la educación que podríamos llamar civil. Pero sabemos que no es así, por el crecimiento exponencial que tiene la guerra en los consumos culturales y tecnológicos.

No obstante, también es lícito preguntarnos si la educación para la *polis*, la educación que podríamos llamar civil, no opera en la misma dirección. Dicho de otro modo, ¿de dónde viene el fascismo que vivimos a diario en los medios de comunicación y las redes sociales? ¿Cómo incide la educación en su crecimiento o su disminución?

Retomemos la idea que la educación para la paz, es decir para dentro de la *polis*, entre amigos, solo es posible en tanto logra reprimir las pulsiones naturales. Ella logra hacer esto en los seres humanos desde muy pequeños, entrenando al niño y a la niña. Lo primero, la condición inicial para acceder al proceso de escolarización, es la retención de estínteres. Para la escolarización el niño o la niña debe ser capaz de controlar su cuerpo, de estar quieto durante tiempos cada vez más prolongados. El ser humano de la civilización debe poder reprimir sus

pulsiones, maniatarlas y concentrar su atención y su acción. Es la única posibilidad de lograr un ser predecible, garantía de la seguridad ontológica propia de la modernidad (Giddens, 1995).

La razón instrumental, la razón divinizada y separada violentamente del cuerpo, comienza por arrasar con la naturaleza, para volverla predecible, para volverla un arma de desarrollo o de guerra (Giddens, 1993). Para Foucault (1996) esta es la razón instrumental de la burguesía. La razón que se impone en la escuela está al servicio del poder y sujeta al sujeto. ¿No será que, buscando dejar de ser bárbaros la estamos desarrollando de un modo sistemático, metódico y mucho menos visible?

El proyecto racional moderno ¿se ha superado? Giddens (1993) sostiene que no. Superarlo implicaría la participación democrática de todos los estamentos en la sociedad, haber llegado a un sistema de post-escasez, la desmilitarización y la humanización de la tecnología. La sola mención de estos elementos deja en evidencia que no hemos superado la modernidad. Este proyecto se ha profundizado, se ha optimizado, pero no se ha superado. Por esto compartimos el concepto de gran-modernidad, en lugar del de posmodernidad (Giddens, 1993). La razón instrumental que ha doblegado la naturaleza, que ahora se hace inhabitable, está doblegando al hombre, a la humanidad misma. Ya no necesita domesticar sus mentes, pues como veremos más adelante es suficiente con dominar sus prácticas, y que piensen como quieran.

Estas nuevas formas de dominación aceptan una mayor diversidad ideológica. Ya no es necesario intentar asesinar a Sartre, porque sus ideas no modifican las prácticas de las personas como lo hacían antes. Antes era necesario modificar la razón teórica para lograr una sumisión práctica, ahora ya no es necesario, con modificar la razón práctica es suficiente. Se produce una escisión entre el mundo simbólico y el material. El mundo simbólico se hace insoportablemente leve.

Si antes el imperativo categórico era actúa de tal modo que Auschwitz no pueda repetirse, ahora ¿qué papel debe jugar la educación? Si el conocimiento no nos garantiza evitar la barbarie, ¿para qué educar después de Auschwitz? Adorno sostiene que “la supervivencia del nacionalsocialismo en la democracia es potencialmente mucho más amenazadora que la supervivencia de tendencias fascistas contra la democracia” (Adorno, 1998). Entonces, ¿cómo puede hacer la educación para evitar el fascismo y el nazismo?

El fascismo y la guerra ¿qué podemos hacer desde la educación?

Es necesario hacer un viraje hacia el sujeto y sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades. Mostrárselos y exhibirlos en toda su abyección. Impedir que vuelvan a naturalizarse, que vuelvan a ser. Inundar la conciencia social sobre estos mecanismos, no solo el odio y la agresividad; sobre todo la insensibilidad. Estas emociones se forman en la primera infancia y es la educación la que puede prevenirlas.

La responsabilidad no puede descargarse sobre los individuos, o los pueblos: el alemán, el ruso, el ucraniano. Esta es una explicación superficial y simplista. La mayoría de las personas no están en condiciones de determinarse a sí mismas, esto implicaría asumir que todos han sido educados para la libertad, y la historia nos muestra que no es así. Son las estructuras sociales, los Estados, los que deben garantizar por medio de sus instituciones y de profesionales específicamente formados, que la educación humanice frente al fascismo.

Esto es mucho más difícil en la actualidad, donde las estructuras de seguridad ontológica son tan severas, destructivas y demenciales. Todo se registra, se graba, se analiza por el *big data* y la ciencia de datos. Vamos dejando nuestra huella digital por todos lados. Este incremento desmedido en las formas de vigilancia, sin dudas potenciado por la pandemia, hace que el potencial autoritario sea mucho más permeable que ayer y con él el totalitarismo. La deshumanización de la tecnología puede conducir de un modo irreversible a la guerra a gran escala o al conflicto nuclear (Giddens, 1993).

Con las redes sociales se hace patente el riesgo de encuadrar ciegamente a colectivos. ¿Qué pasa cuando el otro no está cara a cara y siente por emoticones, responde por mensajes de 280 caracteres en Twitter? ¿Qué pasa con las redes sociales donde somos manipuladores seriales por necesidad? ¿Qué pasa en las redes sociales donde somos pequeños narcisistas desesperados por *followers*? El otro ya no es siquiera una cosa: es un número. A ello se suma el riesgo, no solo de tomar los medios como fines sino de atribuirles agencia. La IA amenaza en esta dirección y es algo de lo que deberemos precavernos si queremos que la educación logre formar a personas con capacidad de distinguir entre otro ser humano y un *chatbot*.

Para evitar el fascismo y la guerra es necesario exponer el carácter cada vez más manipulador y coercitivo de la tecnología y de los nuevos medios de comunicación. La educación debe hacer esto. Es necesario saber cómo se hacen los seres humanos que hicieron Auschwitz para no repetirlo. Hay que prevenirse de las conciencias que no tienen sentimiento de culpa y cuidarse del narcisismo y de la vanidad. Conciencias cosificadas que entronan lo que es y establecen con la técnica una relación patológica y ciega. ¿Quién proyectó el sistema de trenes para llevar a las víctimas de Auschwitz? ¿Quién produjo los sistemas de drones teledirigidos comandados por inteligencia artificial para la guerra? ¿Son realmente monstruos o seres humanos más comunes de lo que pensamos?

Hay que repetir hasta el cansancio que la única fuerza verdadera contra Auschwitz es la autonomía, y a ser autónomo se aprende. Nadie nace con la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de salirse del juego. No entrar en el juego, la *ataraxia*, exige una *epojé* que solo se consigue cuando se puede salir de la urgencia de la práctica para volver sobre sí mismo. Esta es la educación que necesitamos para resistir al fascismo y la escuela es el espacio para ello. La experiencia del horror necesita del asombro, de la desnaturalización.

Antes eran los medios masivos de comunicación, ahora son las redes, los *trolls* y las *fake news*. Es necesario planificar una educación que desarrolle el sentido crítico, la toma de conciencia, una educación que permita a los individuos distinguir aquello que es cierto y lo que no lo es, a los seres humanos de la IA. Algo que se hace cada vez más difícil y a la vez más indispensable para no ser manipulado.

Además de un adiestramiento sobre la información es necesaria la educación emocional. El fascismo se nutre principalmente de la educación para la dureza y la disciplina. La virilidad y el patriarcado desproporcionado conducen al masoquismo y al sadismo, a la indiferencia frente al dolor propio y ajeno. A su vez esto provoca lo que Deleuze y Guattari (1985) llamarán el deseo de represión del deseo. Los feminismos vienen aportando mucho en visibilizar esta cuestión. La educación no debe premiar el dolor y la capacidad de soportarlo. Tampoco se debe reprimir el temor, el temor al horror.

Es la frialdad de los hombres y las mujeres como rasgo antropológico la que nos llevó a Auschwitz. En la frialdad hay una incapacidad para la identificación. Esto lleva a la in-acción (Giovine, 2011), al co-

laboracionismo. Cerrar la boca y hacer lo tuyo. Nos transformamos en seres sumisos y al mismo tiempo salvajes. Sumisos salvajes.

Es el deseo de la represión del deseo el que en su punto más álgido da lugar al fascismo. Un deseo reprimido que busca reprimir otros deseos. Para evitarlo la educación debe ser emocional. Para ello tenemos que estudiar a fondo las condiciones que llevan a la frialdad. Es quizás la exposición y la reflexión sobre las emociones como la crueldad y la dureza, lo que sensibiliza. Pero, cómo generar amor en relaciones profesionalmente mediadas, como maestros y alumnos. Es decir: unos pueden tenerlo y otros no, ¿es algo lícito que podamos pedir impartir el amor y la empatía a las y los maestros y a la escuela?

Reflexiones finales

Otra vez estamos ante la amenaza de las armas de destrucción masiva y de las nuevas armas de destrucción militar a distancia y por objetivo. Otra vez nos enfrentamos a la represión freudiniana y al deseo de la represión propio del fascismo. Hay posiciones que consideran que las armas nucleares han servido para preservar la paz en el mundo y resguardarnos de una III Guerra Mundial, es decir un suicidio colectivo. Si bien a fines del siglo XX se realizaron acuerdos tendientes a la paz, que permitieron avanzar hacia la humanidad, edificar esta humanidad que, como dice Yuval Harari¹, estuvo basada en la cooperación y la colaboración, durante los últimos años las instituciones de la paz se han ido rompiendo. ¿Qué falló? ¿Será que el germen de la guerra y del fascismo está grabado en nuestra organización social?

Harari nos muestra muy bien que nos hemos olvidado lo atractivo que es el fascismo. Tendemos a describirlo como un gran monstruo, pero olvidamos qué tan efectivo es, qué tan seductor es. El problema con el mal es que en la vida real no necesariamente se ve feo o cruel, incluso puede verse hermoso. Es tentador porque hace sentir a las personas como hermosas e importantes. Parafraseando a Harari el espejo fascista te muestra más hermoso de lo que realmente eres, como en la década

¹ Las entrevistas a Yuval Noah Harari están disponibles en YouTube. Recomendamos especialmente “The War in Ukraine Could Change Everything”, conferencia TED, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=yQqthbvYE8M>. También, “Why fascism is so tempting - and how your data could power it”, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=xHHb7R3kx40>, ambas consultadas el 13/03/2024.

de 1930, cuando los fascistas se miraban en el espejo, veían a la mejor nación del mundo.

La educación y la historia son nuestros únicos aliados en contra del fascismo. Es la educación la que debe advertirnos de su belleza, su atractivo, y la historia la que debe precavernos de sus consecuencias. El fascismo se apodera de nuestros sentimientos de odio, se mete por nuestros miedos e inseguridades y nos muestra fuertes y vanidosos. Se vale de nuestras debilidades para usarlas en nuestra contra. Por lo tanto, es muy importante que la educación nos permita ver nuestras debilidades, nuestros sentimientos, nuestras ambiciones de grandeza y de poderes ilimitados para exhibirlos y denunciarlos en toda su furia. Que la educación nos permita exponer la violencia que hay detrás de la aparente sumisión o de la falsa belleza.

Porque los ideales de belleza todavía siguen siendo despóticos, nos invaden por todos lados: los videojuegos nos enseñan a ser conquistadores y asesinos, las series y las películas, espectadores que naturalizan el horror y las redes sociales manipuladores. ¿La educación nos ayudará a salir de la trampa fascista o será también atrapada por ella?

Bibliografía

- Adorno, Theodor (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max (2023). *Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Arendt, Hannah (2013). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Lumen.
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Clausewitz, Klaus (2017). *De la guerra*. Caracas: Fondo Editorial Horninguer.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1985). *El antiedipo: capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Lavado, Juan Manuel (2002). “La educación en la antigua Grecia”. *Actas de las III Jornadas de Humanidades Clásicas*, pp. 93-114.
- Elias, Norbert (2021). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1996). *¿Qué es la ilustración?* Madrid: La piqueta.

- Foucault, Michel (1989). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giddens, Anthony (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens, Antony (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giovine, Manuel (2011). *El poder en la in-acción: La omisión de actuar como un modo de ejercicio de poder*. Trabajo Final de Grado. Universidad Nacional de Córdoba.
- Hobbes, Thomas (2017). *El Leviatán: O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Margulis, Mario y Belvedere, Carlos (1999). “La racialización de las relaciones de clase en Buenos Aires: Genealogía de la discriminación”. En Mario Margulis y Carlos Belvedere (comps.), *La segregación negada. Cultura y discriminación social* (pp. 79-122). Buenos Aires: Biblos.
- Nietzsche, Friedrich (2008). *Fragmentos póstumos IV*. Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, Friedrich (2021). *La voluntad del poder*. Madrid: Alianza.
- Schmitt, Carl (2009). *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza Editorial.
- Steinbeck, John (2020). *Hubo una vez una guerra*. México DF: Edhasa.
- Weber, Max (2002). *Economía y Sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Williams, Raymond (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

