

Compiladoras
Martina Villasuso Migliore
Lucía Re

The Wall:

Geopolítica del sentir,
política de la
desobediencia.



Editorial
Ciencia con todes
FACULTAD DE PSICOLOGÍA • UNC

The Wall:

**geopolítica del sentir,
política de la desobediencia**

ISBN 978-631-91423-4-1



The Wall: geopolítica del sentir, política de la desobediencia / Martina Villasuso Migliore ... [et al.] ; Coordinación general de Martina Villasuso Migliore ; Lucía Re ; Prólogo de Jesús Antuña. - 1a ed. - Córdoba : Ciencia con todes, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-91423-4-1

1. Psicología. 2. Salud Mental. 3. Política. I. Villasuso Migliore, Martina II. Villasuso Migliore, Martina, coord. III. Re, Lucía, coord. IV. Antuña, Jesús, prólog.
CDD 150

© 2026, Editorial Ciencia con todes
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba
Bv. de la Reforma esq. Enfermera Gordillo Gómez, Ciudad Universitaria
5011 Córdoba, Argentina
editorialcienciacontodes@unc.edu.ar

Directora general: Leticia Olga Minhot - leticia.minhot@unc.edu.ar
<https://editoriales.facultades.unc.edu.ar/index.php/ect/>

Coordinación editorial: Teo de Mendoza - teodemendoza@gmail.com
Ilustraciones y diseño de tapa: Camila Lambertini
Diseño interior y maquetación: Teo de Mendoza

ISBN: 978-631-91423-4-1

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Ciencia con todes suministra acceso libre, inmediato y gratuito a los libros que publica por considerar que es el medio adecuado para alcanzar los objetivos propuestos. Los textos publicados por esta editorial se encuentran bajo una Licencia Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd).

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 (CC BY-NC-ND). Lo cual significa que todos los libros publicados por Ciencia con todes se pueden copiar, compartir y/o distribuir bajo las siguientes condiciones:

- a) no hacer uso comercial de la obra original;
- b) no generar obras derivadas ni alterar la obra original;
- c) citar la fuente referenciando título, autor, nombre de la publicación y año.

Los autores pueden reimprimir sus obras mencionando a **Ciencia con todes** siempre que se cumplan los puntos anteriores.

Martina Villasuso Migliore

Lucía Re

Compiladoras

The Wall:

**geopolítica del sentir,
política de la desobediencia**



Editorial
Ciencia con todes
FACULTAD DE PSICOLOGÍA • UNC

**Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Córdoba**

AUTORIDADES

Decano

Germán Pereno

Vicedecana

Carmen Clark

Equipo Editorial

Directora General: Leticia Olga Minhot

Coordinadora Área Educación: Mariana Beltrán

Coordinadora Área Salud: Silvina Buffa

ÍNDICE

PRÓLOGO

La conjuración de lo bélico	7
-----------------------------------	---

INTRODUCCIÓN	14
--------------------	----

CAPÍTULO 1. SALUD MENTAL

Sensibilidad como brújula.....	24
Una ética del cuidado, una política de la ternura	28
Ética como cuidado de sí y del cuidado del otro: aproximación filosófica en la película The Wall de Pink Floyd y su influencia en la Salud Mental.....	60

CAPÍTULO 2. GUERRA

Lo inefable de la música y la Guerra sin sentido.	
El todo y la nada en The Wall	71
La thanatopolítica de la guerra contra la anormalidad. El derecho sempiterno de formar cuerpos justos, normales y legítimos	72
El lazo como resistencia a la lógica de la espada: del sujeto-agresión al ser-con-otros como horizonte posible	93
El olvido como arma de dominación: la transmisión generacional del trauma.....	115

CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN

Un encuentro a lo desconocido	130
Cementerio de saberes en terreno colonial: la descolonialidad como la luz que por siempre alumbrará	136

Mirar al vacío sin promesas seguras:	
las instituciones e identidades después de la caída del muro	161
El aula como campo de batalla: la guerra por las subjetividades	180
CONCLUSIÓN	198
Autores.....	202

PRÓLOGO

La conjuración de lo bélico

Jesús Antuña

IECH, UNR-CONICET

Convendría, ciertamente, comenzar por la violencia. Por la pregunta alrededor de la violencia y, con mayor detenimiento, por cómo ha sido analizada, trabajada, teorizada, imaginada. Pero, sobre todo, producida. Y de hacerlo históricamente, para observar su derivación en la guerra: pensar los mecanismos que hicieron posible la emergencia y glorificación de la guerra, así como la estética asociada a ella. Interrogar la violencia implica formular una insurgencia contra ella, con un propósito que puede resultar paradójico: hacerla reversible, al tiempo que detener su velocidad de despliegue. De lo que se trata, y de lo que darán cuenta las páginas de este libro, es que no es posible la existencia de una vida —humana y más que humana— sin la mediación de una cierta forma de la violencia. Problema complejo, implica pensar en su formulación antropológica y psicológica, al tiempo que impedir su derivación en un programa bélico como forma de gobernanza. En su formulación más contemporánea, bajo el diagnóstico de una temporalidad asediada por la guerra total, esta adquiere una expresión asociada al despliegue de una estética de la crueldad que se instrumentaliza a partir de los dispositivos estatales y financieros. La crueldad, en ese sentido, no es el rostro irracional de esa violencia sino una de sus formas históricas más organi-

zadas: requiere engranajes, estéticas, pedagogías. No emerge a pesar de la civilización, sino a través de ella. La urgencia de dar respuesta a estos interrogantes deriva de la reemergencia de un anhelo bélico y celebratorio de la violencia, lo que implica volver a pensar el afán destructivo que atraviesa lo que llamamos lo humano y, al mismo tiempo, construir una respuesta política frente a ese anhelo.

Esa respuesta política no puede pensarse sin atender a los imaginarios que la disputan. Especialmente a aquellos artefactos visuales que ensayan una crítica visual de la violencia: imágenes que no reproducen la violencia, sino que la interrogan, que inauguran una fisura, que hacen de la percepción un acto político y que sitúan en la imagen misma la posibilidad de su propia reversión. Al analizar el gesto que Harun Farocki realiza en *Fuego inextinguible*, Georges Didi-Huberman (2013) se detiene en la performance con la que Farocki piensa las imágenes de la violencia en el momento de dirigirse al espectador al afirmar:

¿Cómo podemos mostrarles al napalm en acción? ¿Y cómo podemos mostrarles el daño causado por el napalm? Si les mostramos fotos de daños causados por el napalm cerrarán los ojos. Primero cerrarán los ojos a las fotos; luego cerrarán los ojos a la memoria; luego cerrarán los ojos a los hechos; luego cerrarán los ojos a las relaciones que hay entre ellos (Farocki citado en Didi-Huberman, 2013, p. 18).

La recuperación de este fragmento por parte de Didi-Huberman abre un problema a la vez estético y político. En primer lugar, una pregunta por la sensibilidad, por las condiciones de recepción de esas formas de violencia —por la capacidad de ver sin cerrar los ojos—. En segundo lugar, la traducción política de esa recepción: la capacidad de dar respuesta, aun cuando esa respuesta

tome la forma de la ira o el enojo que, para Didi-Huberman, puede ser una forma de elevar el pensamiento. Son las imágenes —o la coreografía de Farocki— las que logran interrogar otras imágenes, lo que da cuenta de una política de la imagen en donde, como observa Andrés Maximiliano Tello, se hace patente:

[...] la existencia de una disputa o una subversión crucial que el arte sostiene en el espacio del archivo de las imágenes (Tello, 2015, p. 135).

Desde el momento en que Farocki realizó *Fuego inextinguible* hasta la actualidad, las imágenes de la violencia han proliferado de tal modo que parece imposible trazar una distinción entre el conflicto y su imagen. De ahí que el interrogante en torno a los artefactos visuales que elaboran esas formas de violencia —y que se volvieron figuras paradigmáticas para pensar diversas líneas de fuga— organice los ejes de este libro: la salud mental, la educación y la guerra. Será otra película la que haga posible pensar la forma en que esos artefactos han trabajado sobre esos conflictos a fin de cuestionarlos. Las resonancias actuales de un film como *The Wall*, dirigido por Alan Parker a partir del guión de Roger Waters y con la música de Pink Floyd, indican que se trata de un objeto que no ha dejado de interpelar. En esas resonancias —lo que significa también una reaparición del film— el desplazamiento abre la posibilidad de pensar la nueva configuración de lo bélico, en un momento en que los marcos interpretativos que organizaban la gobernanza global desde el final de la Segunda Guerra Mundial —conflicto que organiza también la película y la salud mental de Pink, su protagonista— parecen estar en curso de ser brutalmente arrasados. Volver a pensar este film en el momento actual permite reconocer el despliegue de una estética de la crueldad y el sometimiento, en donde la pregunta por la inevitabilidad del

conflicto humano se vuelve tan compleja como necesaria. El lector encontrará indicios de esa pregunta a lo largo de estas páginas, como un esfuerzo del pensamiento por dar cuenta no solo de un artefacto visual, sino también de su reinserción en el contexto presente.

Hay varios elementos que se desprenden de este diagnóstico y que son necesarios para no esencializar la brutalidad desmedida que parece organizar la contemporaneidad, sino para observar la configuración histórica de las violencias con sus engranajes de poder y su instrumentalización tecnológica. En primer lugar, aparece la pregunta por la capacidad de soportar imágenes que son, al mismo tiempo, un registro productor de esas violencias. Esto involucra el problema de los cuerpos, de su salud, pero también de la construcción de la sensibilidad a partir de las mutaciones tecnológicas. Esa perspectiva permite pensar las reconfiguraciones perceptivas que derivaron en las estéticas fascistas que la película recupera críticamente, tanto como aquellas que en las últimas décadas produjeron una gran aceleración que desembocó, nuevamente, en una reemergencia de lo bélico. La estética que la película pone en cuestión —con la producción fabril de subjetividades— tiene su antecedente en las mutaciones técnicas del siglo XIX, sobre las cuales Walter Benjamin alertó tempranamente al señalar sus efectos sobre la percepción sensorial.

Sin rechazar esas mutaciones, la apuesta benjaminiana le exige al arte, como apunta Susan Buck-Morss, la tarea de:

[...] deshacer la alienación del sensorium corporal, restaurar la fuerza instintiva de los sentidos corporales humanos por el bien de la autopreservación de la humanidad, y la de hacer todo esto no evitando las nuevas tecnologías sino atravesándolas (Buck-Morss, 2014, p. 171).

Esa tarea implica una politización del arte —en donde puede pensarse una disputa en el campo de las imágenes— que se diferencia radicalmente de la estetización de la política que desemboca, inevitablemente, en la guerra: proclama celebrada por el futurismo italiano y su culto bélico. La proclamación de esa estética, la celebración de la máquina presente en el film, forman parte del suelo positivo desde el cual se producen esas subjetividades. No se trata, sin embargo, de rechazar la técnica como una pura exterioridad.

Al analizar los cambios en los regímenes de atención y percepción que los aparatos técnicos actuales producen, Claire Bishop abre una pregunta sobre cómo esas modificaciones reconfiguran las condiciones de una respuesta política en el presente. Si aquellas transformaciones perceptivas que Benjamin observó entre fines del siglo XIX y comienzos del XX permitieron comprender algunos de los procesos que desembocaron en la estetización fascista de la política, las mutaciones analizadas por Bishop obligan a preguntarse por las formas políticas que podrían estar emergiendo a partir de la actual reorganización tecnológica de la experiencia. Como señala la autora, la tecnología moldea la mente precisamente porque esta ya es:

[...] corporal y social, biológica y cultural, y depende de los otros tanto como responde a ellos (Bishop, 2025, p. 57).

Desde esta perspectiva, las tecnologías dejan de ser meros instrumentos externos para convertirse en componentes activos de la producción de la experiencia sensible y de las formas de subjetivación.

En la medida en que las transformaciones tecnológicas actuales modifican las condiciones de la experiencia sensible y participan activamente en la producción de subjetividad, también

alteran los modos en que leemos los artefactos culturales heredados. Bajo esa perspectiva, la pregunta ya no es únicamente qué decía una película como *The Wall* en el momento de su producción, sino qué nuevas lecturas habilita cuando es desplazada hacia el presente, cuando se la hace resonar en una coyuntura histórica distinta. El tiempo presente exige entonces repensar las tecnologías: precisar los efectos que producirán en el sensorium —donde, previsiblemente, se desencadenarán nuevos interrogantes vinculados a la salud mental y al ámbito educativo— y reconocer que el suelo firme desde el cual habíamos pensado esas violencias se ha desplazado.

Las nuevas configuraciones del conflicto aparecen asociadas a las vertiginosas aceleraciones tecnológicas actuales y a la manera en que las subjetividades son producidas desde una captura de las fuerzas creativas. Si, como señala Paul Preciado, atravesamos una temporalidad contrarrevolucionaria que "no es un proceso natural, sino una fase más en una guerra que no ha cesado" (Preciado, 2019, p. 9), las operaciones del régimen neoliberal actúan directamente sobre los cuerpos, sobre el campo de la producción del deseo.

Esa articulación, aparentemente inesperada, entre las fuerzas neoliberales y las conservadoras deja en evidencia una diferencia entre el dispositivo de poder industrial —el que aparece en la película— y el financiero. Ya no se trata solamente de disciplinar cuerpos o administrar poblaciones, sino de intervenir sobre la propia potencia de creación de la vida, capturando las fuerzas desde las cuales los sujetos imaginan, desean y producen mundo. Es en este punto donde la reflexión de Suely Rolnik resulta especialmente significativa al caracterizar la estrategia micropolítica del poder colonial-capitalístico:

La estrategia micropolítica del poder colonial-capitalístico consiste en invertir en la producción de una cierta política de subjetivación, médula del régimen en esa esfera. Tal política tiene como elemento fundamental el abuso de la vida como fuerza de creación y transmutación, fuerza en la que reside su destino ético y la condición para su continuidad (Rolnik, 2019, pp. 147-148).

Es desde ese lugar que a lo largo de estas páginas pueden imaginarse los desplazamientos que permiten pensar la persistencia de la potencia bélica, observando —desde una perspectiva psicoanalítica— la manera en que la violencia ha formado parte históricamente de las sociedades humanas, sin que por ese motivo debamos naturalizarla. Antes bien, la apuesta es la que propone Rolnik: pensar posibles insurgencias contra esa misma violencia. Los destellos parciales y situados que el lector encontrará en estos capítulos no conforman un sistema cerrado sino una constelación: problemas que se iluminan mutuamente, preguntas que no siempre se responden pero que señalan un territorio.

Referencias

- Bishop, C. (2025). *Atención trastornada*. Caja Negra editora.
- Buck-Morss, S. (2014). *Walter Benjamin. Escritor revolucionario*. La marca editora.
- Didi-Huberman, G. (2013). Cómo abrir los ojos. En H. Farocki, *Desconfiar de las imágenes* (págs. 13-35). Caja Negra Editora.
- Preciado, P. (2019). La izquierda bajo la piel. En S. Rolnik, *Esferas de la insurrección* (págs. 9-18). Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección*. Tinta limón.
- Tello, A. M. (2015). El arte y la subversión del archivo. *Aisthesis* (58), 125-143.

INTRODUCCIÓN

*Lucía Re
Martina Villasuso Migliore*

El presente libro surge a partir del trabajo final para alumnos/as promocionales de la Cátedra B de Problemas Epistemológicos de la Psicología, perteneciente al plan de estudios de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba. En el mismo se proponía a los/as estudiantes escribir una monografía articulando la bibliografía obligatoria de la materia junto con el material audiovisual Pink Floyd: The Wall (Parker, 1982). Uno de los objetivos de dicha consigna era integrar los conocimientos construidos a lo largo de la cursada junto a esta película atravesada por temas como la salud mental, la educación y la guerra, en donde es posible ir tejiendo puentes entre la epistemología y ellas.

Cada uno de estos temas representa un eje en este escrito, dentro de los cuales encontraremos distintos trabajos. La decisión de organizar la estructura del libro en torno a estos tres pilares no debe comprenderse como una forma de dividir tajantemente las problemáticas tratadas, sino que deben ser vistas de manera transversal, como una urdimbre en donde las mismas están íntimamente implicadas.

Aunque cada artículo sea producto de una autoría individual es posible dar cuenta de que todos ellos conforman un todo que es algo más que la simple suma de sus partes. Por ello, este proyecto constituye una experiencia de escritura colectiva desarro-

llado entre algunos/as de los/las estudiantes que escribieron aquellas monografías con la coordinación de la Dra. Leticia Minhot, docente titular de la Cátedra B.

Cuando hablamos de experiencia colectiva nos referimos a algo que trasciende el hecho de que sean muchos los autores que forman parte de este libro, ya que implica una construcción colaborativa surgida a partir del diálogo, la reflexión y el debate en equipo. Una producción horizontal en donde la integración de saberes, miradas y opiniones es un factor fundamental para arribar a la construcción de conocimiento crítico.

Como nombramos anteriormente el puntapié principal de este trabajo es la película *Pink Floyd: The Wall* (Parker, 1982), la cual cuenta con una banda sonora compuesta por los álbumes discográficos de la mítica banda Pink Floyd. Dicha película fue dirigida por Alan Parker mientras que el guion fue escrito por Roger Waters, vocalista de la agrupación. Gran parte de la historia tiene que ver con la vida personal del cantante.

El film narra la historia de Pink, una estrella de rock cuya vida se ve fuertemente marcada por el contexto social y político de la Segunda Guerra Mundial, el sistema de educación, sus relaciones familiares y el consumo problemático de sustancias. Las escenas de la película no están ordenadas de manera cronológica, sino que podemos ver flashes de la infancia de Pink de manera intercalada con su vida adulta. Además, no es una película que se caracterice por los diálogos, sino que la riqueza de esta se encuentra en la banda sonora utilizada. Las letras de las canciones reflejan muchos de los sentimientos y pensamientos del protagonista y de lo que ocurriría en aquella época a nivel mundial.

Es importante destacar que el largometraje no cuenta con escenas explícitas, sino que es principalmente metafórico, hace constantes críticas a la sociedad en general, a la rigurosidad del

sistema educativo, a la guerra, la relación frívola con su madre y sus problemas para poder entablar relaciones amorosas sanas.

Respecto a esto, una de las escenas principales del film se presenta cuando suena por primera vez la canción *Another Brick in the Wall* p.2. En ella, el régimen de enseñanza se encuentra representado en forma de una máquina. Como si fuese una fábrica, los/las estudiantes van atravesando la misma, ingresando como niños/as distintos, únicos/as, pero salen sentados/as en pupitres, uniformados/as y todos/as idénticos/as. Sus caras ya no tienen expresiones, sino que están cubiertas con máscaras, simbolizando la deshumanización y la falta de individualidad.

Además, los profesores son representados como figuras autoritarias que reprimen la libertad y creatividad, aplastando los sueños de los/las estudiantes. Esto se ve bien reflejado en el momento en que Pink está escribiendo un poema y su profesor se lo arranca de las manos, dejándolo en ridículo frente al resto de la clase diciéndole que escribir poemas jamás va a ser tan importante como aprender matemática.

Esto es una clara alegoría a cómo el sistema educativo responde a las necesidades de una sociedad que busca crear cuerpos dóciles y serviciales que sean útiles para los intereses de ésta. Es decir, es un sistema que no fomenta el pensamiento crítico, sino que más bien enseña a las personas a obedecer, buscando que ellas se conviertan en un engranaje más de la maquinaria social. La idea es que se conviertan en otro ladrillo más de la pared, dejando de lado su individualidad para pasar a ser un número reemplazable e insignificante dentro de una estructura mayor.

Esta función de la educación podemos verla reflejada también en la dinámica de la guerra, la cual es una temática que atraviesa la historia de Pink. Debido a esto, una de las escenas más conmo-

vedoras de la película muestra cómo eran las condiciones en las que se encontraban los soldados durante las batallas en las que luchaban por su país.

Ellos permanecían en las trincheras, las cuales les brindaban la posibilidad de disparar de manera encubierta y al mismo tiempo estar al resguardo de la respuesta del enemigo. Estas zanjas estaban usualmente repletas de barro, bolsas de arena, alambre de púas y roedores que transmitían enfermedades.

Luego de cada bombardeo del rival, muchos de los soldados quedaban gravemente heridos. Si bien en las bases militares existían hospitales de campaña para atender a los batallones, luego de cada contienda, no siempre contaban con una gran tecnología o recursos médicos para poder curar cuestiones complejas. Por esta razón, muchos de los hombres fallecían lejos de sus familias, quienes algunas semanas más tarde recibían una carta con la noticia del deceso.

En la película es posible dar cuenta de que el padre de Pink fue uno de estos soldados que dio la vida por Inglaterra, falleciendo en la batalla de Anzio y dejando viuda a una madre con un niño de solo un par de meses de vida. Este hecho es clave para entender muchas de las cosas que luego ocurren en la vida adulta del protagonista.

La canción *Another brick in the wall* p.1 acompaña la escena en donde Pink, de unos ocho años aproximadamente, se encuentra junto a su madre en una iglesia en donde hay una placa conmemorativa donde se rinde homenaje a “todos los hombres del octavo y noveno batallón que dieron su vida en Anzio”. La letra del tema expresa un profundo dolor y pesar por la partida del padre, concluyendo en que él solo fue “un ladrillo en el muro”. Esto nos invita a reflexionar acerca de cómo la guerra comienza a desdibujar la individualidad de cada soldado, ya que ellos dejaron de

ser considerados como padres, esposos o hermanos para pasar a ser parte de un escuadrón que debía cumplir cierta misión en orden de defender al país y a la patria frente a los enemigos. Ni siquiera al fallecer son reconocidos con su nombre y apellido, para de alguna manera honrar la memoria de cada uno de ellos de manera particular, sino que terminan siendo un número de bajas más anotado en el pizarrón de una oficina militar que no refleja el daño emocional que se produjo en cada una de las familias.

En *The Wall*, la historia de Pink permite entrever de manera profunda cómo los traumas del pasado moldean nuestra identidad y afectan nuestras relaciones con los demás. La guerra, la educación represiva y la sobreprotección de su madre construyen un "muro" psicológico en su mente, aislándolo del mundo.

Este muro psicológico, que quizás en algún momento lo protegió, se convierte en su prisión. Aunque en apariencia él es un exitoso músico que tiene todo lo que uno podría desear materialmente, en el fondo está asfixiado en ese propio aislamiento. Pink no logra conectarse con los demás y ve a las personas a su alrededor como amenazas, siendo la agresión e impulsividad la manera que tiene de comunicarse.

Esto lo podemos observar en la escena en la cual Pink se encuentra en su departamento acompañado por una de sus fanáticas. Él tiene un ataque de ira en donde comienza a romper todo el mobiliario y decoraciones del lugar, completamente fuera de sí. Luego de un par de horas, el joven es encontrado por su representante y compañeros, desmayado frente a su televisor, momento en el cual lo reaniman con una inyección. Por más de que Pink se encuentra rodeado de personas, ninguna se preocupa realmente por él, ya que lo único que les interesa es que el cantante pueda cumplir con sus obligaciones en el escenario.

Las canciones que suenan junto a estas escenas, como *One of my turns* y *Comfortably Numb*, logran transmitir la gran desconexión emocional en el cual se encontraba sumido Pink. Lo mismo ocurre cuando se entona *Is There Anybody Out There?*, canción que simboliza desesperación y soledad, un grito silencioso en busca de ayuda, pero el muro es tan alto que nadie puede escucharlo.

Los traumas que él acarrea como lo son su transcurso por la escuela, la muerte de su padre en la guerra y la relación poco afectiva con su madre lo llevan a sumergirse en una profunda depresión, todo como consecuencia del funcionamiento de esta sociedad, que, a su vez, les da la espalda a los débiles, no deja lugar para los sentimientos. Hay una enajenación completa, las personas ya no son personas, son simplemente cuerpos, por eso Pink es un incomprendido.

Así vemos cómo estos tres ejes se van entrelazando, conformando un ciclo de control y opresión que se perpetúa a través de la educación. La misma funciona como un sistema riguroso que moldea a las personas desde la infancia para que sean obedientes y se ajusten a las normas sin cuestionarlas, limitando su capacidad para elaborar pensamientos propios.

Este sistema educativo responde a los intereses de la sociedad en la cual nos encontramos insertados, buscando formar individuos que respondan a dichos requerimientos. Uno de ellos puede ser la guerra, en donde se espera que las personas apoyen sin cuestionamiento la defensa de su propio país, que es el mismo que perpetúa estos conflictos armados.

The Wall: geopolítica del sentir, política de la desobediencia remite a una constante crítica al poder e instituciones hegemónicas que dominan nuestra sociedad, las cuales moldean el camino de construcción de subjetividad de los individuos. Comprendemos el concepto de geopolítica del sentir como una forma de resis-

tencia, la cual enfatiza la importancia de promover formas de pensamiento locales que cuestionen los mandatos universales establecidos por el sistema colonial-capitalista. Como expresa Mignolo (2013), al reconocer la existencia de un pensamiento fronterizo se observa cómo las prácticas colonialistas diferencian lo que existe de lo que no, permitiendo evidenciar cómo el discurso moderno se busca imponer negando otros discursos que escapan al modelo de racionalidad establecido. Al determinar cómo se debe ser y cómo no, se promueven prácticas de opresión a ciertos grupos, las cuales son retratadas en los artículos. Reconocemos que el poder no solo actúa sobre territorios y economías, sino también sobre los cuerpos, los modos de ser, de existir y de vincularnos.

Frente a esto, la guerra emerge no solo como un conflicto armado, sino como una forma de poder y de sostener las relaciones de opresión. Las ontologías de sustancia que subyacen en los discursos contribuyen a que se perpetúe la guerra, esta se sostiene en ellas, que reducen a los sujetos a identidades fijas, convirtiendo esto en algo ajeno a nosotros, que debe ser aniquilado. Así, se utiliza como estrategia la construcción de una distinción entre un nosotros “normal” y un ellos “anormal”, lo cual a su vez sirve para justificar la existencia de esta guerra. (Schmitt, 1927/1999).

Además, al ser vista la alteridad como amenaza, se implanta la idea de que a este “otro” se lo debe eliminar, y que la única vía posible de alcanzar la paz o estabilidad es la aniquilación del enemigo. Esto último, es lo que muchas veces permite que el ejercicio de la violencia se lleve a cabo sin cuestionamientos éticos, debido a que a quien se elimina no es un igual a nosotros, sino un inferior, despojado de cierta humanidad.

Siguiendo esta línea, podemos también pensar en cómo el sistema educativo no queda exento de estas lógicas, sino que las

produce y reproduce, buscando generar cuerpos funcionales al capitalismo. La institución educativa, quien debería ser la que ampara y acompaña al sujeto, es en realidad, una entidad punitiva que marca los límites de cómo ser y no ser, y termina constituyendo individuos acríticos a sus modos de ejercicio.

En estos límites de existencia, también lo que se limita es la creatividad, la espontaneidad, ya que son vistas como expresiones desviadas o patologizadas, que implican un riesgo para el orden establecido y, por ende, deben ser suprimidas. Ya no se busca una expresión auténtica y singular de los sujetos, sino que todo lo que produce imprevisibilidad debe corregirse y encauzarse.

Reflexionar acerca del rol que la institución escolar posee en estas dinámicas es el primer paso para proponer un enfoque que no solo desafíe las estructuras establecidas, sino que también dé lugar a la construcción de prácticas educativas más respetuosas con los diversos conocimientos.

En este punto se vuelve importante reflexionar sobre cómo la salud mental es imprescindible para la resistencia a esta opresión. Por eso hablamos de una política de la desobediencia, criticar las lógicas dominantes y abrir el espacio para otras formas de existencia posibles. Se trata de cuestionar el orden establecido.

La salud mental frente a este contexto se conforma como una manera de resistencia frente a las lógicas que nos atraviesan. Hablar de salud mental, por ello, es hablar de condiciones de posibilidad: un ambiente facilitador de la expresión, del cuidado mutuo, que promueva el lazo social.

En un mundo que muchas veces empuja a la fragmentación, a la soledad o a la desconexión, cuidar la salud mental es también sostener espacios donde lo humano pueda desplegarse con dignidad. Esta salud mental se construye en el entramado de los

vínculos, no es algo meramente individual, sino que se configura en la urdimbre de lo social.

En definitiva, sostener la salud mental es un compromiso ético con la vida. Es construir refugios simbólicos y materiales desde donde sea posible resistir las formas de violencia cotidianas, y al mismo tiempo imaginar otras formas de existencia. Así, cada práctica que promueva la ternura, el cuidado y el reconocimiento del otro puede entenderse como parte de una política de la salud mental emancipadora.

Referencias

- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, N° 74, pp. 7-23.
- Parker, A. (Director). (1982). Pink Floyd-*The Wall* [Película]. Metro Goldwyn Mayer.
- Schmitt, C. (1927/1999). *El concepto de lo político*. Editorial Alianza.

1.

Salud
mental



Sensibilidad como brújula

Paula Anael Firmapaz Brussa

La primera vez que vi la película *The Wall* (Parker, 1982) sentí incomodidad. Un sentimiento que a veces me cuesta habitar porque me desestabiliza, pero que, a la vez, me gusta cuando recorre mi cuerpo, porque significa que estoy experimentando algo nuevo. La experiencia de ver este film estuvo cargada de ciertas expectativas, sobre todo por lo que pensaba que la banda sonora podría darme. Sin embargo, como suele suceder en el cine de culto —y, sobre todo, en la vida real— las expectativas se rompen y, generalmente, la vida nos sorprende ofreciéndonos escenas impensadas.

Una de las cosas que más me gusta —y a la vez más detesto— de mi condición humana es la incertidumbre constante en el ritmo de la existencia. Lo impredecible que todo puede llegar a ser. *The Wall* me hizo llorar y me erizó la piel, y creo que en esos momentos es cuando más profundamente podemos reflexionar. Hay algo en dejarse atravesar, en el permitirse sentir a pesar de la incertidumbre, que nos devuelve un poco esa sensibilidad que supuestamente nos debilita. Siempre pensé que esa capacidad era como una especie de superpoder que diferenciaba a las personas que son capaces de emocionarse de quienes no lo son. *The Wall* te atraviesa, incluso si querés resistirte.

Lo especial de este filme es que, en alguna fibra de tu ser, algo cambia luego de verlo. La vida es un poco eso: navegar entre la atención selectiva de algo que nos despierta un sentimiento por

alguna razón, y la certeza de que siempre una parte de la experiencia se nos va a escapar. Creo que es importante reconocer de todo lo que existe aquello que nos interpela, para usarlo como una especie de extraña brújula de inspiración y así, atrevernos a crear. En mi caso personal, lo más llamativo fue la salud mental como fenómeno subjetivo y, a la vez, social; con manifestaciones de síntomas en un cuerpo atravesado por mucho más que lo que logramos percibir.

Esos relatos entrelazados entre los flashbacks de la infancia y la vida adulta de Pink mostraban cómo una parte de lo que alguna vez fue —o no fue— tuvo repercusiones en su yo adulto. En otras palabras, cómo, aun pudiendo tomar decisiones, el contexto, o el propio yo, no siempre acompaña. Fue fascinante conectar los diversos contextos y vislumbrar cómo operan las diversas lógicas del poder para oprimir a la población, a través de metáforas y diálogos incómodos, con elementos grotescos y excéntricos, fue como recibir una cascada de inspiración para pensar —conmigo misma y con otros— sobre este extraño mundo lleno de muros que nos rodean.

La verdad es que a veces, no hay nada más psicodélico que la realidad, entre las animaciones y las escenas reales, parecía perturbador que lo que aparenta ser una historia ficticia o lejana de Hollywood pueda parecerse tanto a lo que realmente ocurre. Un fotograma tras otro, escenas cargadas de contenido visual, imposible de decodificar en su totalidad. Aunque se perciba un solo símbolo, creo que todo fue pensado hasta en su molécula más profunda, para que cada elemento esté ligado a un significado oculto. Un significado que entrelaza problemáticas sociales y distintas formas de oprimir y disciplinar los cuerpos. Escenas que permiten comprender cómo los mecanismos de control no parecen diferenciarse demasiado porque, al final, el objetivo es el mismo.

Las clases sobre las ideas de Foucault (1975/2003) de Vigilar y castigar, donde se manifestaban las similitudes entre un hospital psiquiátrico, un cuartel y una escuela —tanto arquitectónicamente como en los cuerpos que los habitan—, no parecen tan alejadas de la cotidianeidad, verlo en una película lo vuelve más tangible. Y con un disco de Pink Floyd de fondo, profundamente más placentero.

La película muestra la otra cara del amor, la soledad, la separación, el deseo de ser amados, la complejidad que todo vínculo implica en el acto de sostener a otros y el dejarse sostener. El contraste entre los privilegios y las preocupaciones de los personajes es interesante para ver cómo el dolor los atraviesa a todos de distintas maneras. Ni la fama ni el dinero pueden pagar la angustia de existir. La película sembró en mí muchos *porqués* del mundo que me permitieron pensar en posibilidades y a la vez cuestionarlas. Me atrae lo crudo, lo contradictorio, lo desestabilizante. Lo que descoloca, lo que provoca el querer saber más y exponerse a ampliar ese horizonte desconocido. Este tipo de obras me gustan como intento de sembrar justicia, de rebelarse, de visibilizar, de interrogar lo que tan normalizado tenemos, de interpelar lo dado y de cuestionar absolutamente todo. Es así como a través de esa inspiración fue para nosotros posible crear todo lo que se leerá en los próximos capítulos.

Las escenas de guerra exponían la muerte, la herida física y simbólica, la soledad, la exposición a la adversidad, la entrega del cuerpo y de la vida como una ofrenda a la lealtad política. El impacto singular en cada familia, cuando esa muerte —inesperada o buscada— llegaba, me llenó de preguntas sobre cómo cada uno de nosotros encuentra su propia forma de navegar ante la angustia y el dolor de perder a alguien amado. El intento de simbolizar la pérdida y el encuentro con la muerte me parece imprescindible

para preguntarnos cómo estamos viviendo. Cómo un concepto tan misterioso puede servir para pensar tantas cosas y, al mismo tiempo, despertarnos un poco... para no ser *otro ladrillo en la pared*.

Referencias

- Foucault, M. (1975/2003). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (Trad. A. Garzón del Camino). Siglo XXI Editores.
- Parker, A. (Director). (1982). *Pink Floyd-The Wall* [Película]. Metro Goldwyn Mayer.

Una ética del cuidado, una política de la ternura

Paula Anael Firmapaz Brussa

Introducción

Vivimos en un tiempo fugaz donde la inmediatez parece ser sinónimo de éxito, donde detenerse y permitirse contemplar el mundo constituye un acto extraño. El silencio incomoda más que el ruido. En esta trama apurada, la salud mental se vuelve una palabra de moda, una promesa de bienestar empaquetada en recetas unívocas, etiquetas diagnósticas y mandatos de productividad emocional. En ese contexto, detenernos a pensar la salud mental constituye, en sí mismo, un gesto de resistencia ¿qué lugar queda para la ternura, para la pausa, para la experiencia creativa de simplemente ser?

Este texto nace desde una inquietud vital: la de pensar la salud mental como una experiencia encarnada, relacional, política. Como una práctica que no se reduce al diagnóstico ni a la superación individual, sino que se trama en los vínculos, en los cuerpos que se sostienen o se abandonan, en las palabras que habilitan o clausuran sentidos. La creatividad —en el sentido winnicottiano— aparece entonces como una brújula: no para crear obras maestras, sino para vivir de manera sentida, significativa, incluso en medio del caos. El caos no es solo desorganización, es también umbral, posibilidad, apertura. Es en el espacio de desorden donde puede emerger algo nuevo e inesperado, cuidar es acompañar en la resignificación de la incertidumbre, de alguna manera permane-

cer en la búsqueda de maneras de ponerle palabras al dolor, simbolizarlo y atravesarlo.

A veces desde muy temprana edad se aprende que el gesto espontáneo puede ser castigado, el movimiento libre reprimido, la palabra interrumpida o amordazada. En esos contextos, jugar no es una posibilidad, sino un riesgo. A veces ser genuino implica desbordar el molde, y desbordar implica ser corregido, es así como el cuerpo comienza a retraerse: se sienta como debe, habla cuando se le pide únicamente con las palabras justas, aprende a no mostrar lo que siente. Estas infancias se encierran lentamente dentro de un sistema que premia la obediencia y penaliza la diferencia. Como advierte Silvia Bleichmar (2005), la infancia es uno de los campos más sensibles de inscripción del lazo social, y es allí donde se anticipan los modos de inclusión o exclusión simbólica. No se trata solo de normas familiares o escolares, sino de dispositivos más amplios —estatales, clínicos, pedagógicos— que regulan lo que un niño o niña puede o no puede ser, generando consecuencias en las constelaciones que posteriormente conforman la personalidad del adulto. Esto nos permite recordar que la infancia que vivimos y la forma en la que transcurrió nuestra historia en este período tan frágil y cargado de vulnerabilidades constituye lo que impactará hasta el día de hoy en nuestro actuar como adultos.

Winnicott (1960b) plantea que cuando el entorno no es capaz de acoger la espontaneidad del infante —de recibir su gesto sin anticipación ni juicio—, el despliegue de la propia creatividad queda en riesgo. El niño aprende a ofrecer versiones adaptadas de sí mismo para conservar el vínculo con el otro. Así nace el *false self* como una defensa estructurada que permite sobrevivir en contextos donde no hay lugar para lo auténtico, este solo actúa, reproduce, complace. En estos casos el entorno cercano, lejos de

funcionar como un espacio de sostén, se transforma en una maquinaria de correcciones. Se celebra al niño que no molesta, que no hace lío, que responde como es esperado socialmente. Pero ¿qué significa eso? ¿Qué cuerpos son los que no incomodan? ¿Qué subjetividades se adaptan y cuáles quedan por fuera de esta lógica?

En estas infancias corregidas, la vida creativa se ve inhibida. Desde esta perspectiva, la patologización temprana de ciertos comportamientos puede leerse no solo como una respuesta clínica, sino como una operación política: se encierra bajo etiquetas lo que podría ser escuchado como diferente. Lo que no encaja se define como déficit, lo que desborda se llama trastorno, de esta manera, lo singular se vuelve síntoma. Frente a esto, propongo recuperar una mirada que no se limite a pensar a la infancia como una etapa evolutiva o como un objeto de intervención, sino más bien como un campo vital donde se juegan los modos de habitar el cuerpo, el lenguaje y el lazo con otros. Me interesa, en este recorrido, interrogar cómo se construye la noción de salud mental en relación con la infancia, qué cuerpos se tornan problemáticos, qué subjetividades son habilitadas, y cuáles quedan fuera del mapa.

Esta escritura es una apuesta por recuperar espacios donde el ser pueda desplegarse sin ser corregido, donde lo que duele no sea domesticado, sino escuchado. Donde el acto de habitar el mundo sea una danza incierta entre deseo, vínculo y contexto. Desde esta mirada, inspirada en una ontología del sentido, la creatividad para Winnicott aparece como una necesidad ontológica, una manera de sostener la continuidad del ser. El juego, la imaginación, el arte, pueden ser lenguajes de lo real, espacios donde la subjetividad se despliega, se transforma, se protege.

Desde una lectura que articula la teoría de Donald Winnicott, las críticas al modelo psiquiátrico hegemónico con Pichón-Rivière, Scheff, Basaglia y reflexiones situadas en experiencias clínicas, educativas y afectivas, este capítulo propone un recorrido donde teoría y vida se encuentren desde un lugar auténtico. Donde el lenguaje académico no borra la sensibilidad, y donde lo poético tenga lugar como forma de percibir el mundo.

Las palabras pueden acercarnos a imaginar otras formas de habitar y percibir el mundo. En este libro deseamos entregarlas como un regalo para cuestionar lo que creemos, y volvernos más protagonistas en la película que se despliega en nuestra existencia. El lenguaje aparece como un puente donde, a través de leer, escribir y decir podemos permitirnos imaginar e intentar construir universos más solidarios. Este ensayo fue escrito desde la profunda necesidad de habitar preguntas, y de una convicción profunda: que la salud mental no puede pensarse, sino como un fenómeno relacional y situado. Es una forma de estar en el mundo con otros. Es una forma de sostener y ser sostenido.

Como en *The Wall*, esa obra cruda y visceral que retrata la construcción de un muro interior hecho de traumas, pérdidas y aislamientos, nos enfrentamos también a muros invisibles que nos separan de los otros y de nosotros mismos. Pero también, como en esa historia, la creatividad puede abrir grietas, convirtiéndose así en actos de desobediencia. Puede recordarnos que aún hay espacio para jugar, para resistir, para vivir de otras formas posibles pensando la salud mental más allá de los manuales diagnósticos, las lógicas normativas y las políticas de encierro. Recorriendo territorios inestables donde crear es resistir, y la imaginación se torna un acto político.

Salud como danza del cuerpo con el mundo

El significado que cada persona le otorga al concepto de salud es diferencial; desde algunas disciplinas, puede implicar el estado de relativo equilibrio homeostático de las funciones del cuerpo, para otra paz, bienestar, expresión o movimiento. Definiremos la salud como un estado de relativo equilibrio físico, mental, espiritual, de armonía. Salud es crear, es permitirnos cuidar y ser cuidados por otros, es expresar, liberar, es tener una mirada amplia ante las diversas dificultades que se presentan en nuestra cotidianidad siendo capaces de pensar y desplegar en acción soluciones diversas.

Al nombrar el concepto de creatividad asociado a la salud pueden aparecernos múltiples significados asignados a la palabra, suele haber un uso del término referido exclusivamente a la esfera artística, pero a lo largo de este texto nos interesa poder ampliar la perspectiva de este concepto a través de la propuesta de Winnicott. El autor nos invita a pensar más allá de una cualidad, como una forma de estar en el mundo, particularmente en su obra *Realidad y juego* (1971), plantea que:

[...] la capacidad de jugar y crear es un indicador clave de salud mental, ya que permite al sujeto apropiarse del mundo de manera activa y significativa.

Es decir, la creatividad se nos presenta en nuestras acciones cotidianas, desde una postura de experimentación hasta la manera en que se resuelven las dificultades o problemas. De esta manera, en cada una de estas instancias se va construyendo una identidad. Esta creatividad constituye una condición elemental en el área de la salud mental, ya que se traduce en una instancia de universos posibles que la persona puede habitar.

Winnicott propone que dentro de estas posibilidades aparecen dos caminos, uno en el cual la persona, a través de la creatividad, puede generar sus sentidos de una propia existencia significativa y otra posibilidad que solo responde a demandas y expectativas externas en su propuesta de ser.

Vivir creativamente no equivale a ser pintor como Claude Monet, ni implica necesariamente crear objetos culturalmente valorados en el Museo de Bellas Artes de Buenos Aires. Más bien, vivir creativamente significa estar en contacto con lo más genuino de uno mismo, experimentar el mundo como algo que tiene sentido desde la propia subjetividad. Es sentir que lo que uno hace—incluso en las acciones más simples— se impregna de vida propia solamente por el hecho de percibirlo de una manera única. Se puede vivir creativamente al preparar una comida, sentir el sol en el rostro, mirar un colibrí en una flor, o incluso al elegir un regalo para alguien amado. Lo importante no es la acción en sí, sino si esta nace desde un lugar personal y auténtico, desde el sentimiento que somos nosotros quienes estamos verdaderamente presentes en lo que hacemos.

Como señala Winnicott (1971), vivir creativamente es lo opuesto a vivir de manera falsificada, cumpliendo expectativas externas, repitiendo sin cuestionar, obedeciendo sin deseo. La creación artística puede o no ser un producto de la creatividad verdadera. Muchas veces, dibujar o pintar no es una expresión auténtica del self, sino un intento de imitación, una reproducción de modelos ajenos, vacíos de sentido personal. Sin embargo, Winnicott señala que incluso en la copia puede haber un valor transicional: la imitación puede ser un puente, un ensayo para adquirir el coraje necesario para atreverse, más adelante, a hacer algo verdaderamente propio. Es decir, una persona puede comenzar dibujando como otros, y en ese proceso encontrar su propia

forma, su estilo, su trazo subjetivo. Por eso, cualquier cosa puede hacerse creativamente, siempre que quien la realice esté conectado consigo mismo.

Un médico que escucha el malestar emocional de su paciente más allá de los síntomas contemplando su historia, una docente que improvisa una explicación humorística para llegar a un alumno o incluso un padre que canta una canción inventada para calmar a su bebé, todos ellos están viviendo creativamente, aunque no estén “haciendo arte”. Lo esencial es la vivencia de que lo que ocurre, ocurre verdaderamente para uno, y desde uno.

Sin embargo, algunas mañanas de nuestra vida es posible que experimentemos un profundo vacío sin creatividad, donde el día parece gris, y aquello que antes nos conmovía, ahora no nos produce nada. En esas ocasiones, se desvanece la posibilidad de vivir creativamente y aparece, en su lugar, una rutina vacía, como si actuáramos en un guion ajeno automatizado con desinterés hacia el mundo.

A veces este estado se asocia con una repetición compulsiva inconsciente conformada por patrones de comportamiento que se reiteran, incluso reconociendo lo nocivo de la acción en nosotros mismos. Esta repetición es, en muchos casos, una forma de defensa frente al miedo que produce la libertad inherente al presente, a ese abanico abierto de posibilidades en el que se puede crear una vida diferente.

¿Fragilidad contenida o aplastada?

*Is this not what you expected to see?
If you wanna find out what's behind these cold eyes,
you'll just have to claw your way through this disguise.*

*¿No es esto lo que esperabas ver?
Si quieres averiguar qué hay detrás de esos fríos ojos,
solo tendrás que despedazar este disfraz.*

In the Flesh? Pink Floyd (1979).

Durante el período de la primera infancia aparece un estadio clave donde se presenta una dependencia hacia la figura de cuidado para la satisfacción de las necesidades del bebé. Este camino está trazado por ilusiones de omnipotencia y posteriores comprensiones sobre las reacciones emocionales que producen respuestas en el adulto con el fin de ser entendido y satisfecho. Para Winnicott (1960a), el self emerge en ese espacio intermedio de encuentro, donde la subjetividad puede desplegarse en continuidad y sentido. En otras palabras, el entorno sensible y el sostén emocional son claves para el desarrollo del verdadero self. Este autor aporta el término *holding* como la posibilidad de dejarse sostener por otro que cumple con las necesidades que se le presentan al infante. También puede ser descrito como el abrazo sostenido del entorno emocional que envuelve al bebé, un refugio tierno donde lo físico y lo psíquico se entrelazan. Es la madre —o cuidador atento— quien, con su presencia empática y constante, ofrece un soporte que permite al infante sentir la continuidad de su ser. Esta función no solo se limita a acciones concretas, sino que teje una atmósfera de seguridad donde el niño aprende a habitar internamente y confiar en su manera de estar en el mundo. En ese abrazo simbólico, incluso la angustia más antigua puede transfor-

marse en significado y la fragilidad se convierte en base para la creatividad y la existencia vital.

De esta manera, la presencia de una figura de cuidado que proporcione el *holding*, además de los objetos transicionales como mantas o peluches, conformarán lo que Winnicott (1945/1989) llama *ambiente facilitador*, ofreciendo respuestas lo suficientemente adaptadas que permitan al individuo internalizar seguridad, desarrollar la capacidad de juego y establecer una base estable para la vida emocional. Este vínculo, que se presenta dialógicamente con el otro y con el ambiente en una interacción en constante cambio, contribuye a la creación de la realidad interna y externa. Desde una perspectiva contemporánea, Fonagy (2001) sostiene que la falta o alteración de este ambiente puede conducir a patologías derivadas de la ruptura de la continuidad del self.

Por otra parte, el juego aparece como una esfera fundamental para poder experimentar la realidad desde sus múltiples posibilidades, vislumbrando la relación entre esa realidad interna y externa. No aparece una verdad absoluta, sino que se confluye en un relativismo donde no existe lo correcto o incorrecto en el terreno de la experimentación. Es a través del juego que el niño ensaya maneras de actuar en escenarios imaginarios, de experimentar y resolver problemas en la vida permitiéndole expresarse corporal y emocionalmente a través del vínculo con los otros y consigo mismo. Posteriormente, en la adultez, este espacio cobra un sentido fundamental, ocurriendo una resignificación, permitiendo el atravesamiento por diversos sentidos, transformando y mutando con distintas simbolizaciones e imaginaciones en las propias experiencias cotidianas.

Sin embargo, no todas las infancias atraviesan este estado, cuando las necesidades primarias no pueden cumplirse y el *holding* no está presente, se inhibe la función de la creatividad por el

desenvolvimiento de un ambiente intrusivo o exigente. Cuando esto sucede, el niño debe pasar hacia una adaptación extrema de las demandas externas, encarando este segundo camino que deja de lado el poder vincularse de manera viva y creativa con la realidad. Al considerar contextos vulnerables de trauma, presión, violencia o soledad, esta capacidad del jugar se ve bloqueada, afectando el presente y el posterior desarrollo psíquico en la adultez en la salud mental de la persona.

Es en estos contextos desfavorecedores para el desenvolvimiento del mundo de manera creativa que Winnicott (1960b) propone la noción de falso self como un intento de disfraz que responde ante un entorno que no acompaña al infante. Allí el sentido en su vida es creado para complacer las expectativas externas sin proporcionarle a la persona un genuino sentimiento de existencia. Dentro del previo y posterior desarrollo de la vida de la persona pueden presentarse diversas formas de respuestas agravadas y persistentes de sufrimiento psíquico, tales como apatía, vacío, alineación, depresión, ansiedad o falta de sentido en el transcurso de la vida.

Es por este motivo que es necesario comprender que no es lo mismo tener un cuerpo que sentirse cuerpo, pensemos en los caminos posibles que propone Winnicott. En el camino del verdadero self donde se percibe y se registra al propio cuerpo podemos pensar en un niño que está descalzo en el pasto después de la lluvia, salta en los charcos, corre, se ríe solo, se cae. Siente el barro entre los dedos, el viento en la cara, el corazón latiendo fuerte. Está completamente presente, se permite experimentar en lo que hace, sintiendo el mundo con la piel, eso es sentirse cuerpo.

Además, el camino del falso self podría manifestarse en el caso de un niño que evita ensuciarse para no enojar a sus padres.

Que no corre, no interrumpe, dice lo que aprendió que los adultos quieren oír y actúa en consecuencia a ello. No explora, no se arriesga, no salta charcos, le dicen que es "bueno", que es "tranquilo", que da gusto tenerlo cerca. Sin embargo, dentro suyo aflora un cansancio que no tiene palabras: el de sostener un personaje que no eligió. No sabe qué le gusta o qué desea. Sabe lo que se espera de él, y desde ese lugar se comporta, allí no hay espacio para el juego, no hay caos, no hay risa inesperada. Solo la forma de alguien que ha aprendido, demasiado pronto, a esconderse para pertenecer. Tiene un cuerpo, pero no se siente cuerpo.

Cuando este hilo del ser corre riesgo de ser interrumpido y se genera una ruptura en la continuidad de la vida, produce una ansiedad donde se instrumenta la organización de defensas primitivas. En otras palabras, se produce el trauma como una manera de defenderse de las dificultades que surgen en el ambiente encarnado de la realidad.

Salud mental desde el vínculo y la política del cuidado

*The Wall came from that feeling of disconnection,
that sense of alienation.*

*El Muro surgió de ese sentimiento de desconexión,
de esa sensación de alienación.*

Entrevista a Roger Waters, Greene (2015).

A lo largo de la historia vemos cómo la salud mental se aborda desde una perspectiva individual que promueve un acento especial en el ámbito de la psicopatología y el desarrollo intrapsíquico, olvidando las dimensiones relacionales y sociales que conforman

la vida humana. El discurso psiquiátrico no ha sido ajeno a las lógicas de poder, tal como Foucault (1976/2005) demostró al observar que la psiquiatría moderna se presenta como un dispositivo de control social, estableciendo la normalidad donde se jerarquiza, excluye o patologiza ciertos modos de ser. Las condiciones socioeconómicas adversas, como la pobreza estructural, la precarización laboral o la desigualdad en el acceso a recursos básicos, impactan directamente en el psiquismo, afectando la constitución subjetiva. Como advierte Schejtman (2005), las experiencias de exclusión social pueden producir verdaderos “agujeros” en el tejido de la subjetividad que se manifiestan en síntomas clínicos, retraimiento social o comportamientos disruptivos. Estos procesos de enfermedad suelen estar marcados por un determinismo biológico que categoriza a las personas en un velo inevitable e inmutable de etiquetas que producen una exclusión social. Algunas personas pueden actuar durante su vida apropiándose de un diagnóstico o de una etiqueta atribuidos como si esto constituyera una parte inherente a su personalidad.

Históricamente, podemos vislumbrar qué consecuencias se presentan en el cuerpo y la vida de las personas a través de la rigidez que se promueve en el sistema educativo, la represión política o crisis estructurales. Estos factores propician ambientes convenientes para moldear subjetividades encorsetadas, alienadas y con dificultades para construir alternativas o imaginar otros modos posibles de existencia dentro del mundo. La actual proliferación de las políticas neoliberales que se presentan en los Estados promueve más signos de preguntas que de respuestas en el campo de la salud mental. Si la salud implica la necesidad de vivir de manera creativa, ¿qué espacios están facilitando el desenvolvimiento de nuevas perspectivas?, ¿qué prácticas cotidianas bloquean la creatividad y cuáles la potencian?

Desde esta perspectiva, las políticas de salud mental deben reconocer que no basta con intervenir en el individuo de manera aislada, sino que, tal como plantea Basaglia (1968/2013), resulta fundamental crear entornos sociales, comunitarios y familiares que actúen como *ambientes facilitadores* para la recuperación y el desarrollo psíquico. Esto implica la promoción de modelos comunitarios, participativos y respetuosos del sujeto, alineados con la idea de cuidar el vínculo y la continuidad del ser para promover una salud mental integral, como lo documentan Karon y Vanden-Bos (1981) al defender la psicoterapia como tratamiento de elección frente a modelos puramente biológicos.

Estas visiones invitan a reflexionar acerca de la manera en que opera la fragmentación de las instituciones que deberían funcionar como espacios compartidos de contención y, sobre todo, de encuentro entre las personas. En este sentido, la American Psychiatric Association (1987) marcó un hito al eliminar definitivamente la homosexualidad de los manuales diagnósticos, luego de haber sido considerada durante décadas como una desviación sexual, legitimando su medicalización. Del mismo modo, la American Psychiatric Association (2013) sustituyó el término “trastorno de identidad de género” por el de “disforia de género” en el DSM-5, con el objetivo de reducir el estigma asociado, aunque continúa operando una lógica diagnóstica que medicaliza la identidad. En este marco, la ruptura del lazo social genera necesariamente consecuencias negativas que impactan directamente sobre el psiquismo humano, al sostenerse un supuesto ideal propio del neoliberalismo, donde la individualidad y la meritocracia se erigen como ejes fundamentales y “necesarios”, configurando un sistema que no proporciona ni ambientes suficientemente buenos ni igualdad de oportunidades.

Dentro de esta clasificación que distingue y diferencia lo normal de lo patológico o anormal, se construyeron los cimientos de muros simbólicos que separarían a las personas por pertenecer a distintas categorías o poseer determinados rasgos que se alejan de la norma hegemónica. Para Basaglia (1968/2013), el manicomio no es solo una institución inocente, sino una forma de exclusión radical que despoja a los sujetos de sus derechos y de su capacidad de agencia. Frente a esto, propuso una transformación estructural que incluyera la participación de los pacientes en talleres artísticos, espacios colectivos y decisiones institucionales, como forma de reconstruir identidad y recuperar dignidad. Así, las contribuciones de Basaglia a la desmanicomialización no solo tienen un valor histórico, sino también actual: nos invitan a repensar las instituciones, los vínculos y las políticas desde una lógica de lo común, lo relacional y lo transformador.

Ciencia como cárcel: el mito del cuerpo delincuente

Mamá, ¿debo construir el muro?

Mother, should I build The Wall?

Mother, Pink Floyd (1979).

Asimismo, el racismo científico del siglo XIX —y sus proyecciones en prácticas médicas y psiquiátricas posteriores— utilizó argumentos biologicistas y pseudoantropológicos para justificar la inferioridad de ciertos grupos raciales, consolidando una norma blanca, europea y cis heterosexual como ideal de salud mental (Foucault, 1976/2005). Siguiendo los aportes teóricos de Gutiérrez-Rubí (2018), uno de los ejemplos más significativos fue el

fundador de la criminología positivista, Cesare Lombroso, quien se caracterizó por su determinismo biológico y su intento de identificar a lo que consideraba el “criminal nato” a partir de características craneales, rasgos faciales y anomalías corporales (1876/2006). Tiempo después, se supo que su teoría carecía de rigor científico y que promovía una visión racista y estigmatizante al asociar la criminalidad con supuestas “anomalías” biológicas vinculadas a etnias o grupos sociales marginados. En diversos estudios contemporáneos hallamos que esta teoría funcionó como un vehículo para la construcción de discursos racistas que naturalizaban la desigualdad y el control social de las poblaciones consideradas “inferiores”.

Recuperando los aportes de Minhot (2018), las etiquetas de los diagnósticos suelen emparejarse con ciertas conductas o características predeterminadas que envuelven a las personas. La metáfora médica produce la idea de que el origen de la conducta transgresora está en el individuo y no permite ver cómo es el proceso por el cual una persona es considerada como transgresora. Para H. Becker, tratar a una persona como si fuera un transgresor produce una profecía autocumplida, esto quiere decir que la reiteración de una etiqueta refuerza y compone una “propia” identidad atribuida por otros. Tanto Becker como Marsch Ray, (1961) ven cómo esto pone en marcha mecanismos que conspiran para modelar a la persona según la imagen que la gente tiene de él. Es por ello por lo que fenómenos como la delincuencia juvenil, lejos de ser meramente individuales, pueden leerse como síntomas de desigualdades estructurales.

En los barrios populares de América Latina los altos índices de delincuencia no deben ser reducidos únicamente a conductas meramente individuales desviadas de la norma, sino como una respuesta a contextos que conforman la estructura social atrave-

sada por exclusión, pobreza, falta de acceso a educación de calidad, oportunidades laborales y espacios de participación. En el caso de los jóvenes en conflicto con la ley penal, muchas veces se recurre al acto delictivo como forma de sentir que se existe, de poder crear una identidad. La sociedad aparece como esta madre que, en vez de cuidar, lleva a cabo castigos y proporciona límites.

El persistente recordatorio de que deberían estar cumpliendo con el sueño americano de éxito, acarrea una significativa frustración por una realidad que supuestamente nos brinda a todos las mismas oportunidades para prosperar, generando un impulso por intentar cumplir con este mandato social. Jóvenes que crecen en entornos atravesados por la violencia institucional, familiar, estigma territorial y la ausencia del Estado en términos de políticas inclusivas, muchas veces encuentran en la economía informal o incluso en redes delictivas una forma de subsistencia o de reconocimiento simbólico. Así, lo que se presenta desde el discurso dominante como un “problema de seguridad”, puede leerse, desde una perspectiva crítica, como un síntoma social de desigualdad estructural y abandono estatal.

Solo una perspectiva que aborde la complejidad permitirá vislumbrar el interjuego en el que está envuelto el sujeto con respecto a su entorno y a los factores sociológicos, individuales, históricos, económicos, políticos, biológicos y relacionales que lo atraviesan. La construcción del individuo debe ser contemplada en el marco de un ambiente facilitador, es decir, que la salud mental no es simplemente un atributo, sino un fenómeno que emerge en la interacción constante y dinámica entre el individuo, los otros y su contexto particular. En otras palabras, la salud mental solo es posible si es con otros.

Una salud mental relacional no se limita a la intervención individual, sino que implica la transformación de las condiciones

que oprimen. Como señala Teresa Gutiérrez Haces (2004), el acceso a la salud —y, por ende, a la salud mental— es inseparable de la justicia social. Este enfoque dialoga con los aportes de Franco Basaglia, quien, desde la experiencia de la desmanicomización en Italia, subraya que la salud mental es inseparable del contexto sociopolítico. La apuesta es por un modelo comunitario, horizontal y situado, donde el cuidado y la escucha no reproduzcan jerarquías, sino que habiliten la agencia de los sujetos y sus vínculos.

La guerra y sus ruinas psíquicas

*The child is grown,
the dream is gone,
and I have become
comfortably numb.*

*El niño creció,
el sueño se desvaneció,
y me he vuelto
cómodamente insensible.*

Comfortably Numb, Pink Floyd (1979).

Partir desde una ontología relacional nos permite pensar la salud mental desde una mirada ampliada que contemple las condiciones sociales y políticas que nos atraviesan, problematizando las implicaciones políticas y sociales de los diversos discursos que emergen sobre la salud mental, vislumbrando cómo ciertas categorizaciones y estigmatizaciones aparecen como una forma de control social y disciplinamiento de los cuerpos. Hoy, en distintos rincones del mundo —Israel, Palestina, Irán, Líbano, Siria, Rusia,

Ucrania, Rwanda, por nombrar solo algunos— se libran guerras que arrasan con la vida de miles de personas asesinadas; soldados, niños y familias enteras borradas del mapa. Pero detrás de cada número había un cuerpo, una historia, un nombre.

No solo son datos estadísticos, sino vidas entregadas por un puñado de hombres vestidos de traje y egoísmo, como piezas de cambio en tableros de poder donde el dinero, la conquista de territorios y el control geopolítico parecen pesar más que los derechos humanos. En nombre de una voraz búsqueda de poder, los derechos humanos se desvanecen entre muertos por inanición y violencia. El abuso de poder toma una forma más perversa porque quienes ponen el cuerpo son personas que —políticamente— pareciera que no cuentan. Quienes mueren son los que nunca deciden nada. Mueren de hambre en medio de un bombardeo, sin haber sido escuchados, como si fueran descartables.

La guerra ha sido uno de los contextos más devastadores para la vida psíquica individual y colectiva. Desde una perspectiva histórica, los conflictos bélicos han producido no únicamente trauma, sino también nuevas formas de pensar la subjetividad herida. Retomando a Lerner (2003), en el siglo XX, el surgimiento de la “neurosis de guerra” o *shell shock* en la Primera Guerra Mundial marcó un punto de inflexión: ya no se trataba de una patología del cuerpo, sino de una herida del alma provocada por el horror y la deshumanización. Uno de los aprendizajes más importantes de la psiquiatría de guerra es la comprensión de que el trauma no es simplemente una respuesta individual al peligro, sino una ruptura en el lazo social, en la continuidad del ser y en la experiencia de confianza en el otro. Winnicott (1945/1989) observó que los efectos psíquicos de la guerra no podían tratarse exclusivamente desde el modelo médico, sino que requerían una intervención que recuperara el vínculo humano y ofreciera un

“ambiente suficientemente bueno” incluso en medio de la catástrofe. La guerra produce un quiebre del entorno continente, y el restablecimiento psíquico implica recrear, aunque sea mínimamente, condiciones de seguridad emocional.

Para no reproducir la violencia, las políticas de salud mental deben evitar tanto la medicalización excesiva como el aislamiento institucional. Autores como Martín-Baró (1990) sostienen que la salud mental debe implicarse activamente en la reparación de las heridas sociales, trabajando sobre los efectos del miedo, la represión y la fragmentación generadas por la violencia política. Esto implica un modelo relacional, comunitario y político, centrado no solamente en la cura individual, sino en la reconstrucción del tejido social. Frente a esto, se vuelve urgente construir modelos de atención en salud mental que sean sensibles al contexto social. Una posible respuesta es el enfoque de salud mental comunitaria que propone Korman (2020), que en tanto promueve prácticas clínicas arraigadas en el territorio y en diálogo con los saberes locales, resulta fundamental para no repetir la lógica tutelar del encierro o la medicalización indiscriminada.

¿Escuela como nido o como jaula?

Cada ser contiene dentro de sí el universo entero.

Educar es recordárselo.

Vedanta (1953).

En contextos de precarización educativa, donde el juego suele ser desplazado por exigencias de rendimiento o directamente suprimido por condiciones materiales adversas, la salud psíquica de niños y adolescentes se ve amenazada. Retomando a Tisseron

(2012), las escuelas —cuando logran funcionar como espacios suficientemente buenos— pueden ofrecer contención emocional, posibilidad de simbolización y de reconocimiento subjetivo. Siguiendo a Bleichmar (2005), la palabra y la calma del referente adulto ayudan a tramitar estados emocionales disruptivos. La simbolización permite construir recursos psíquicos —epistémicos, afectivos y sociales— para afrontar situaciones de vulnerabilidad. Pero ¿qué sucede si solo creamos sujetos capaces de repetir conceptos teóricos, pero incapaces de registrar(se) a sí mismos y a los otros? La educación emocional constituye un pilar para una sociedad más dialéctica, sensible y solidaria.

Cuando en la escuela se opera bajo lógicas expulsivas o de disciplinamiento se refuerza el malestar. En este sentido, la educación no sólo transmite contenidos, sino que modela formas de vínculo y de ciudadanía. Su rol en la prevención de la violencia es crucial: allí donde se promueve la palabra, la diferencia y la empatía, se abren caminos para la construcción de subjetividades críticas, capaces de resistir al odio y a la exclusión. Apostar a una educación que integre el juego, la expresión y el pensamiento simbólico es también una forma de intervención en salud mental.

Uno de los conceptos fundamentales de la teoría de la maduración de Winnicott es *ambiente*. Vimos en Minhot (2018) que el ambiente es indisociable de la dependencia absoluta del recién nacido, por eso, el rasgo fundamental que dicha categoría postula es la existencia como *ser con*. Cada ambiente es un modo de *ser con*, modos de *entre*, modos de *con*. Como dijimos, el ambiente, en el inicio de la vida, se da en relación con las necesidades del bebé y cuando estas son satisfechas, se garantiza que no haya interrupciones en la continuidad del ser.

Esta es la base de la confianza y, por ende, de la creatividad que se manifiesta desde el comienzo en el jugar. La salud, el

impulso creativo y su manifestación en el jugar no son rasgos de entidades individuales aisladas, sino que son *modos de existir con*. Resultan de la existencia con otro. Así, la ontología del *siendo* implica necesariamente el otro, el hilo se mantiene si hay otro. En tiempos inciertos, con un neoliberalismo que avanza descomunemente, sostener el lazo, habilitar la palabra y acompañar las trayectorias no desde la exigencia sino desde el cuidado nos permite pensar la educación desde el deseo de aprender como un gesto profundamente político. Quizás sea en esos pequeños gestos diarios y posibilidades de reflexionar donde se encuentre la esperanza de crear la posibilidad de un futuro distinto.

Esta perspectiva propone repensar los procesos educativos como espacios de creación colectiva, donde no todos deben aprender lo mismo, ni hacer lo mismo. Las vocaciones del docente pueden tejerse con las de sus estudiantes en proyectos de impacto social. En ese proceso compartido, se aprende desde la acción, desde la experiencia y desde el deseo. La vida real no es algo que va a venir, sino algo que ya está ocurriendo aquí y ahora, es por eso por lo que la educación implica una producción activa de sentido.

Lo esencial es que aprendamos a tejer en la escuela saberes cotidianos, despertar esas pasiones y sensibilidades que laten en cada alma joven. Solo así podremos habitar, pensar y sentir todos los mundos que, muchas veces silenciosos e invisibles, viven dentro de cada uno. Y en ese encuentro, en ese intercambio, se abre un nido de nacimiento de posibilidades de ser: la de explorar no solo nuestro propio universo interior, sino también el cosmos único del compañero, del docente, de quien comparte el camino. Porque educar es, ante todo, descubrir juntos la infinitud de posibilidades que habita en cada ser.

Cuerpos que sienten, cuerpos que obedecen: entre subjetividad y disciplina

*El cuerpo es el primer lugar
donde se inscribe la historia.*

Rita Segato (2003).

Las diversas disciplinas se focalizan ya sea en la materia biológica, psicológica, histórica, artística, religiosa o cultural, definiendo así al cuerpo de múltiples maneras: desde un ser de carne y hueso hasta un ser de pensamiento o energía. La percepción personal que adoptemos sobre “el cuerpo” será la que nos impulse a tratarlo de una determinada manera, en nuestra forma de comunicar, desear, cuidar y amar, tanto a otros como a nosotros mismos.

Una existencia física implica una existencia psicosomática; es decir, cuando alguien existe físicamente tiene un cuerpo, pero también una mente, y estos dos elementos se encuentran unidos conformando un solo ser. Ser psicosomático significa que la mente (*psique*) y el cuerpo (*soma*) están conectados de manera permanente. Todo lo que sentimos, pensamos o hacemos se da desde ese cuerpo habitado por una mente, o desde una mente encarnada en un cuerpo, siendo imposible concebirllos sin esta interrelación constante en la que se encuentran atravesados.

El psicoanálisis freudiano se contrapone, en ciertos aspectos, a la propuesta del cuerpo winnicottiano, ya que Freud tendía a trabajar la mente como algo relativamente separado del cuerpo, como si fuera posible analizar “la psique” por un lado y “el cuerpo” por otro. En cambio, para Winnicott, el *soma* es un cuerpo que se adquiere progresivamente y se convierte en el sentimiento de que somos seres reales. Diferenciándose del psicoanálisis freudiano,

Winnicott sostiene que los impulsos madurativos corresponden a una tendencia hacia la integración de la personalidad. Por ello, madurar es integrar.

Siguiendo los aportes de Minhot, Boyadjian y Salomón (2022), junto a esta lógica relacional también operan otras lógicas sobre los cuerpos, vinculadas al poder. Foucault (1975/2003) los denomina cuerpos-máquina y cuerpos-deseo; en otras palabras, cuerpos sujetos. Desde la forma en que la moda se presenta como una incomodidad necesaria, hasta los espacios arquitectónicos, pareciera que para pertenecer socialmente debemos ajustarnos a un corsé —a veces simbólico y a veces real—. Algunas de las formas en que esta sujeción se manifiesta pueden observarse en tacos que rigidizan el caminar, prendas que oprimen la piel, uniformes que borran la diferencia, filtros de redes sociales que afinan narices y aclaran pieles, o asientos que no admiten otros cuerpos. También la arquitectura nos obliga a enderezarnos, a sentarnos rectos, a no ocupar demasiado espacio; caminamos apurados por espacios de paso, sin lugar para el encuentro genuino con otros. Todo indica que el precio de la inclusión es, a menudo, aprender a reducirnos para pertenecer, olvidando qué es lo verdaderamente saludable para nosotros.

Descansar, contemplar o compartir se presentan entonces como formas de desobedecer. En contraposición a las lógicas de disciplinamiento, también existen cuerpos que resisten (Minhot et al., 2022): aquellos que, desde una actitud crítica, posibilitan una ética donde el sujeto, a partir del conocimiento de sí, puede interpelar formas específicas de gobierno y los modos en que se sujeta a ellas. Este planteo conduce a diversos interrogantes, tales como ¿de qué manera puede ejercerse una resistencia?, ¿la ética del cuidado de sí es alcanzable para todos? En Foucault, estas preguntas no encuentran una respuesta cerrada.

A veces, una persona que vive desde un "falso self" —es decir, que no se siente auténtica— puede encontrar en el poder algo que le falta: un cuerpo. Pero ese cuerpo no le hará sentir que realmente está viva o que es ella misma. Funcionará más bien como una especie de imitación, como si fuera real, instaurando un *"como si"*.

Como no puede habitar su cuerpo de manera genuina, termina usando un cuerpo controlado, disciplinado, como si fuera una máquina. Ese cuerpo le permite sostener una vida que parece verdadera, aunque no lo sea. El sistema valora ese cuerpo productivo y útil, lo que refuerza la ilusión de que esa existencia es real. Sin embargo, ese cuerpo-máquina no habilita lo espontáneo ni lo creativo, ya que la creatividad y el cuerpo habitado constituyen indicadores de salud. En este sentido, cabe preguntarse: ¿qué posibilidad tiene esa persona de construirse a sí misma de forma auténtica?

Un cuerpo-deseo también puede funcionar como un reemplazo para ese cuerpo que la persona no logra habitar de forma genuina. En estos casos, la represión y la excitación llevadas al extremo pueden darle al "falso self" una sensación leve de estar vivo o de ser real. En este punto surge otra pregunta: quizás lo que Foucault denomina *ética* pueda pensarse, en diálogo con Winnicott, como una dimensión ligada a la salud, entendida no solo como la ausencia de enfermedad, sino como la capacidad de cuestionarse y cuidarse a uno mismo. Sin embargo, para que esta posibilidad exista, tal vez sea necesario haber recibido previamente el cuidado de otro.

Desde esta perspectiva, la práctica creativa no es simplemente un lujo, sino una profunda necesidad política, ontológica y afectiva. Vislumbrar la necesidad de humanizar los cuerpos implica comprender que no siempre se presentan firmes, disciplinados

e imparables, sino que también estamos atravesados y constituidos por fragilidades, sentires, y vulnerabilidades. Así, el cuerpo aparece como un territorio desde el cual se manifiesta nuestro actuar en el mundo, en relación con otros. En este sentido, resultaría interesante preguntarnos de qué maneras se han configurado nuestros modos de ser, sentir y padecer. ¿Nuestra corporalidad responde a lógicas sensibles o disciplinantes?

Somos porque alguien nos sostuvo

La ontología relacional aplicada al campo de la salud mental nos lleva a pensar el sufrimiento psíquico (Minhot et al., 2022) como ruptura o imposibilidad de los lazos que permiten sostener su devenir subjetivo. Así, el tratamiento no se orienta únicamente a una interioridad aislada, sino a la creación de condiciones de coexistencia donde el sujeto pueda ser, jugar y habitar el mundo con otros. La dicotomía entre individuo y sociedad ha condicionado profundamente las concepciones hegemónicas de salud mental. La modernidad instauró una idea de sujeto autónomo y racional que desvincula la experiencia psíquica de sus determinaciones sociales, es por ello por lo que es necesario señalar el carácter histórico que se refleja en el sufrimiento psíquico.

La salud, en este contexto, deja de ser una experiencia singular para volverse un campo de intervención política sobre lo viviente. Así, para Pichon-Rivière (1971), cuando la cura se reduce a la docilidad —al aseo, las buenas maneras y la ausencia de rebeldía—, lo que se perpetúa no es la salud, sino la alienación. Esto significa que volver a alguien “correcto” según los comportamientos esperables no equivale necesariamente a que esté saludable, sino que se anula la subjetividad, reprimiendo el conflicto y

adaptando al individuo a una norma externa desconectándolo de sí mismo. Frente a esto, el acto terapéutico verdaderamente transformador no es el que normaliza, sino el que habilita al sujeto a devenir agente de cambio social, desobedeciendo los mandatos del biopoder que lo enferman, siendo capaz de cuestionar y convertirse en un agente activo capaz de generar cambios.

Néstor García Canclini (2007) sostiene que el arte —especialmente en contextos urbanos precarizados— puede generar espacios de interlocución, desvío y reapropiación simbólica, desafiando las lógicas de exclusión y homogeneización. En contextos de exclusión social y patologización de la diferencia, prácticas como el juego, la creación simbólica y el arte pueden constituirse como formas fundamentales de resistencia subjetiva y resignificación de los vínculos. Desde una perspectiva relacional de la salud mental, estas experiencias no deben entenderse como simples herramientas terapéuticas instrumentales, sino como expresiones constitutivas del ser, profundamente ligadas a la continuidad del self, a la posibilidad de existir de forma auténtica y de cohabitar el mundo con otros.

Pasar de una transgresión reactiva —nacida del dolor, el enojo o la alienación— a una transgresión creativa es, profundamente, una tarea clínica, un camino de salud y de curación. Muchas veces la rebeldía surge como eco de una herida: se grita, se rompe, se responde al daño. En este punto, con Foucault (1976/2005), dejamos de pensar la ética desde una moral jurídica —basada en normas, premios y castigos— y nos acercamos a una ética del cuidado: no del control de lo correcto, sino del acompañamiento en lo singular. Ya no se trata de juzgar al sujeto, sino de sostener la potencia de una vida que en el síntoma está buscando un modo propio de existir. Allí, donde la justicia se reemplaza por el cuidado, la cura se vuelve creación.

Ya no se trata de corregir a las personas para que se porten “bien”, sino de acompañarlas en el despliegue de sus propios modos de existir. Las éticas del cuidado no imponen valores que generan culpa ni buscan corregir lo desviado; más bien, se tejen en lo cotidiano, haciendo posible la vida. Como bien desarrollamos anteriormente, lo patológico no es la transgresión, sino la ausencia de creatividad. La verdadera salud no está en adaptarse sin conflicto, sino en poder crear, a partir de lo vivido, nuevas formas de ser.

La creatividad, entendida como un modo de vida, podría contribuir a conformar, como sostiene Minhot (2017), una comunidad solidaria donde el sostén de unos y otros sería su pilar fundamental para resistir creativamente a las tecnologías del poder. Para que el ejercicio filosófico que propone Foucault sea pensamiento en acción que resiste a las tecnologías de poder, debe actuar en la vida cotidiana. Su posibilidad requiere de seres maduros —en el sentido de Winnicott—, los cuales fueron cuidados. El trabajo social que se realiza en la cotidianeidad debe nutrirse de este pensamiento crítico para que efectivamente transforme un sujeto sujetado a las abstracciones del poder en un individuo que puede resistir creativamente, esto es, un transgresor.

Siguiendo a Minhot (2017), desde una ontología del siendo podemos desarrollar una concepción del ser humano que puede conceptualizarse como una existencia física que es un siendo en dimensiones espaciotemporales de tramas relacionales, es decir, que estamos envueltos en un sistema donde la única constancia es el cambio.

Heráclito nos enseñó una metáfora sobre el permanente cambio en el que estamos envueltos mientras vivamos, “ningún hombre puede entrar dos veces en el mismo río”, ni en la misma

realidad. Tanto nosotros mismos como nuestro propio ambiente están abiertos a la transformación constante. Es por ello por lo que la apreciación de una existencia creativa dentro de este entramado relacional puede ayudarnos a construir una existencia más consciente y significativa, comprendiendo que en cada paso lo único que existe es el aquí y el ahora. La única certeza que tenemos es que somos un constante siendo hasta el día de nuestra muerte, es por ello que me pregunto ¿qué es lo que hoy elegimos ser?

Conclusiones

Éticas del cuidado de lo singular

*El único deber que tenemos con la historia,
es reinventarla.*

Oscar Wilde (1891/2007).

En este capítulo hicimos un recorrido por distintos autores, pasajes oscuros y otros más esperanzadores. Hemos tenido presente la visión de Basaglia, basada en un enfoque relacional y colectivo del padecimiento, pudiendo abordar de manera más compleja el acompañamiento y la comprensión del sufrimiento, desestabilizando la idea del enfermo como individuo aislado y descontextualizado. Es en este camino que invito al lector a cuestionar los muros impuestos tanto por un sistema estructural como por él mismo, para animarse a ver qué otros paisajes pueden ser habitados más allá de la rigidez. Abriendo hendiduras, donde, desde una perspectiva político-social, el arte aparece como una práctica que permite reconfigurar relaciones y resignificar territorios marcados por la exclusión. El enfoque holístico considera que la actividad

significativa —ya sea profesional, artística o cotidiana— permite integrar cuerpo, mente y entorno en un proceso de autorrealización, incluso después del trauma. Estas prácticas artísticas y culturales permiten que en territorios atravesados por la exclusión se puedan generar nuevos mapas afectivos y sociales, desafiando la lógica del descarte.

Los diversos aportes en conjunto nos invitan a pensar la salud mental como una capacidad relacional, creativa y política. La posibilidad de jugar, crear y participar simbólicamente del mundo aparece como una de las formas más profundas de resistencia subjetiva, de reparación del daño y de transformación social.

Devolvernos nuestra capacidad de agencia activa dentro de la parte del mundo que habitamos para poder cambiar aquello que nos interpela. Recordando que, más allá de la particular tendencia *voyerista* que se despliega en nuestra época atravesada por la tecnología, nuestra propia experiencia es intransferible, y allí gravita nuestro poder. Nuestro sentir, nuestra forma de atravesarnos, sensibilizarnos. Solo nosotros podemos percibir el mundo desde nuestra historia, una trama que será leída desde un lugar que a veces olvida que existen otras formas de contemplar la misma escena.

¿Qué pasaría si pudiéramos animarnos a ver los instantes como espacios infinitos de posibilidades, infinitos de percepciones? ¿De qué formas podríamos plantearnos navegar un siendo winnicottiano, permitiéndonos vivir una existencia más creativa? Permitirnos estar presentes en momentos donde se desdobra la materia de tiempo y espacio, desde un sentimiento donde la vida vale la pena porque está permitido sensibilizarse, desde gestos espontáneos y apreciaciones que superan las dimensiones de lo que es atribuido como “estéticamente bello” o culturalmente “valioso”.

Para Winnicott el plan del universo nos ofrece simbólicamente la posibilidad de vivir creativamente, es decir, conservando y resignificando algo como personas, envolviendo un aspecto secreto y único, que sea incuestionablemente uno mismo, como lo puede ser respirar o moverse en el espacio. Algo de la singularidad se aparece como esa huella dactilar única e irrepetible, el mundo solo podrá ser experimentado mediante uno mismo, y esa propia experiencia es singular.

Vivir creativamente es conservar algo de esa posibilidad de acción participativa y activa a lo largo de la vida, no adaptándose pasivamente al mundo, sino siendo conscientes de la capacidad de construir significado, de transformar. Es así como la creatividad se torna un espacio político, y recuperar la capacidad de imaginar nuevos mundos posibles constituye un acto de resistencia ante lógicas disciplinarias y opresivas. Quizás una vida extraordinaria empieza por permitirnos habitar lo cotidiano a través del ser creativo. Hoy permitirnos crear es resistir.

Referencias

- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed., rev.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Basaglia, F. (1968/2013). *La institución negada: Informe de un hospital psiquiátrico* (Trad. R. Huertas & R. González, Eds.; M. Sacristán.). Nueva Visión.
- Bleichmar, S. (2005). *La fundación de lo inconsciente: Clínica de la subjetividad*. Editorial Paidós.

- Fonagy, P. (2001). *Attachment theory and psychoanalysis*. Other Press.
- Foucault, M. (1975/2003). *Los anormales: Curso en el Collège de France (1974–1975)* (Trad. H. R. Vázquez). Fondo de Cultura Económica.
- . (1975/2003). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores.
- . (1976/2005). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber* (11^a. ed.). Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (2007). *La sociedad sin relato: Antropología y estética de la inminencia*. Katz Editores.
- Greene, A. (2015, November 2). Roger Waters on *The Wall*, socialism and his next concept album [Interview]. *Rolling Stone*. <https://www.rollingstone.com/music/music-news/roger-waters-on-the-wall-socialism-and-his-next-concept-album-53352/>
- Gutiérrez Haces, T. (2004). Globalización, salud y equidad. *Papeles de Población*, 10 (42), 9–36. <https://doi.org/10.22185/24487147.2004.42.2>
- Gutiérrez-Rubí, A. (2018). *La criminología y su historia: Del positivismo a la crítica contemporánea*. Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.
- Karon, B. P., & VandenBos, G. R. (1981). *Psychodynamic psychotherapy research: Principles and practice*. Editorial Basic Books.
- Korman, G. (2020). *Salud mental colectiva y producción de subjetividad: Aportes para una clínica ampliada*. Editorial Teseo.
- Lerner, P. (2003). *Hysterical men: War, psychiatry, and the politics of trauma in Germany, 1890–1930*. Editorial Cornell University Press.
- Lombroso, C. (1876/2006). *El hombre delincuente* (Reedición). Editorial Edaf.
- Martín-Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra: Trauma y terapia* (1^a. ed.). UCA Editores.
- Minhot, L. (2017). Transgresión y creatividad: cuidado de sí y de los otros como modalidad política de ser. En Velasco Campos, I. y Olivares

- Alvarez, E. *Estudios sobre la práctica profesional del trabajo social*. Bolivia: CET-Bolivia. 2017, pp. 80-90.
- . (2018) Ontología relacional en la formulación sobre el juego de D. Winnicott. En Vasconcelos Ribeiro, Caroline (org). *Ontologia e psicanálise: diálogos possíveis*. São Paulo: DWWe, 2018, pp. 160-175.
- Minhot, L.; Boyadjian, S & Salomón, R., (2022). Ética: una cuestión de cuerpo y cuidado. En Minhot, L.; Morales, A. (Compiladores) *Filosofía & Psicoanálisis. Senderos que se cruzan*. Córdoba, Tinta Libre, 2022, pp. 85-112.
- Pink Floyd. (1979). *In the Flesh?* [Canción]. *The Wall*. Harvest Records.
- . (1979). *Mother* [Canción]. *The Wall*. Harvest Records.
- Rodríguez, M. (2019). Criminología crítica y exclusión social: De Lombroso a nuestros días. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 45–62. <https://doi.org/10.1177/xxx>
- Schejtman, C. (2005). Subjetividad, exclusión y lazo social. *Revista de Psicología y Sociedad*, 17(2), 45–60.
- Tisseron, S. (2012). *El juego como práctica simbólica en la infancia: Entre la creación y la reparación psíquica*. Editorial Gedisa.
- Winnicott, D. W. (1960a). Ego integration in child development. *The International Journal of Psychoanalysis*, 41, 787–794.
- . (1960b). The theory of the parent-infant relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 585–595.
- . (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.
- . (1945/ 1989). *La guerra y los niños* (J. L. Etcheverry, Trad.). Paidós.

Ética como cuidado de sí y del cuidado del otro: aproximación filosófica en la película The Wall de Pink Floyd y su influencia en la Salud Mental

Celeste Ana Mur Depetris

Introducción

En el presente artículo realizaremos una articulación teórico-práctica de la película Pink Floyd The Wall (1982) dirigida por Alan Parker y escrita por Roger Waters, a través de las éticas propuestas por el psicoanalista inglés Donald Winnicott y el sociólogo y psicólogo francés Michel Foucault. La película relata la historia de Pink, un músico de rock que se desarrolla en el contexto social y político de la Segunda Guerra Mundial, sintiéndose aislado y desconectado de la realidad. La misma cuenta con un abundante contenido metafórico que refleja las experiencias vitales por las que ha atravesado el protagonista, teñidas por traumas del pasado que afectaron su identidad, relaciones personales y su salud mental. A través de animaciones, metaforiza de qué modo la sociedad contribuye a la construcción de un muro alrededor de los demás, un muro también representado por un sistema que nos mantiene encarcelados en dinámicas de poder que necesita fabricar individualidades y cuerpos para sostenerse. De este modo, el cuidado de sí y el cuidado del otro surgen como éticas no normativas que influyen positivamente en la salud mental de los individuos.

El objetivo principal de este trabajo consiste en elucidar en qué medida los aportes de una ética del cuidado de sí y del cuidado del otro influyen en la salud mental, y para ello nos abocamos a la tarea de identificar la relevancia del ambiente facilitador que permita la reparación y restitución para que el individuo pueda desarrollar la capacidad de responsabilizarse de sus sentimientos e ideas. De tal modo, nos proponemos profundizar en la relación entre agresividad y creatividad en la obra de Pink.

De tal manera que pretendemos revelar el modo en que la música se constituye como práctica de libertad en la obra, a través de la cual se resiste al poder, utilizando conceptos de Foucault, quien recupera al individuo y su capacidad de desafiar las estructuras del poder, para dar lugar a nuevas formas de ser y hacer. La banda logra interpelar al poder, a través de una expresión auténtica y personal que refleja sus experiencias y constituye una crítica a lo establecido, tanto al sistema educativo como a la guerra y la violencia.

Ambiente facilitador y construcción del Self

La teoría de la maduración plantea que la construcción del self, de sí mismo, se da sobre una base corporal. Hay una tendencia a la integración de la personalidad, que no viene garantizada, ya que requiere de un ambiente suficientemente bueno. El ambiente constituye un “entre” del bebé y la persona que cuida, se trata de un vínculo entre dos “siendo”, uno más maduro que el otro, que percibe la necesidad del bebé y la satisface para que pueda continuar su proceso de integración hasta alcanzar la experiencia del yo soy, la experiencia de un cuerpo habitado. El ser humano

es un ser de necesidad, y alguien tiene que cubrirlas, por eso somos seres sociales, porque desde el comienzo de nuestra vida necesitamos de otro para sobrevivir.

Tal como expresa Minhot (2022), siguiendo a Winnicott, el cuidado suficientemente bueno permite la confiabilidad, fundamento de la salud: garantiza que el recién nacido lleve a cabo tareas de integración que ese momento de su vida requiere y pueda seguir en su desarrollo hacia su self.

Pero ¿qué sucede cuando hay una falla en ese ambiente? La continuidad del ser se interrumpe, esa psiquis que debe hacer del soma su morada, lograr el cuerpo habitado, no logra hacerlo, porque esas interrupciones se lo impiden. En esa falla hay dos caminos, la muerte o el vivir “como si”, dando lugar a un falso self, un falso sí mismo en el que la vida no tiene significado porque se lleva una existencia inauténtica. La existencia auténtica tiene base corporal, y es la que le permite al individuo integrar y salir al mundo a su propio modo.

Cuando tienen lugar fallas ambientales, el mundo ingresa y el bebé solo puede defenderse, el ambiente se presenta como mecánico y reactivo, por lo que su actitud es defensiva y responde adaptándose, contrario a quien sale al mundo con confianza, de manera espontánea y creativa.

En la obra podemos observar a un niño preocupado, debido al contexto, en el que se ha dado un desarrollo temprano de la mente, de las representaciones, por sobre la psiquis emocional en su tarea de integrar el cuerpo.

Llama la atención la escena en que, aun siendo un bebé, yace sobre su cuna llorando, mientras la madre está tomando sol, ignorando la demanda del infante. Aquí la paloma blanca de la paz que sale volando puede representar de manera simbólica esa falla primaria del ambiente que lo llevará luego a sentirse desconectado

de la sociedad y de sí mismo. Es la misma paloma blanca que explota luego, convirtiéndose en un avión de guerra.

Winnicott (1939) señala que la agresión tiene dos significados, por un lado, como reacción a la frustración, y por otro, como una de las fuentes principales de energía que posee el individuo. La agresividad madura es la que da lugar a la creatividad, a la cultura, a la producción de un elemento nuevo. Por ello, la falta de creatividad es considerada un estado patológico, porque el niño obediente, sumiso, no presenta el ataque, y con la agresividad reprimida no está la posibilidad de reparar, siendo esta inherente al ser humano, formando parte de su naturaleza. En las primeras escenas vislumbramos a un niño solitario que se aísla de los demás, junto a una madre que lo sobreprotege, y que a su vez se encuentra emocionalmente ausente luego de la muerte de su padre en la Segunda Guerra Mundial.

Para Winnicott (1970), vivir creativamente significa no ser muerto o aniquilado todo el tiempo por la sumisión o la reacción a lo que nos llega del mundo, significa ver todas las cosas de un modo nuevo todo el tiempo. Siendo preciso que la actividad motivada predomine sobre la actividad reactiva. Pero cabe preguntarse, ¿de qué modo se llega a ser creativo?

En la escena del hotel, cuando destroza su habitación en un ataque de ira y luego arroja el televisor por la ventana, poniendo en peligro su vida, presenciamos un periodo esperanzado en el que puede tener lugar la reparación. El sobrevivir al ataque es fundamental para que se desarrolle la capacidad de la ética, y para que se le permita reparar, ya que, al hacerlo, puede tramitar la culpa, si la agresión no es negada y puede aceptar su responsabilidad, entonces fortalecerá los intentos de reparación y restitución. Tal y como señala Winnicott (1939), el odio o frustración ambiental despierta reacciones manejables o inmanejables en el

individuo de acuerdo con la cantidad de tensión que ya existe en su fantasía inconsciente personal. Ciertamente, el trauma lo ha llevado a construir un muro metafórico a su alrededor que, si bien lo protege de ese ambiente hostil y peligroso, lo separa de los demás y de la realidad misma. Podríamos considerar, simbólicamente, que ese niño continúa perdido entre las trincheras, quizás buscando a su padre que no ha regresado. Esas imágenes de las guerras estaban tan naturalizadas que lo llevaron a una enajenación de la realidad, siendo más seguro el muro en su mente, el aislamiento, que el entorno exterior.

La ética del cuidado concibe al individuo socialmente, contextualizado, focalizado en las necesidades concretas de la vida cotidiana, por lo que no parte de un sujeto socialmente aislado, sino de un sujeto con necesidades concretas en relaciones de la vida real. Minhot (2017) define “comunidad solidaria” como sostén entre unos y otros, constituyendo un pilar fundamental para que sus miembros desarrollen condiciones para resistir creativamente a las tecnologías de poder. Se trata de concebir una red de cuidados capaz de sostener al individuo hasta que pueda integrar lo que no pudo ser integrado en su personalidad.

La realidad de Pink en su juventud podría haberse visto beneficiada si hubiese contado con una comunidad que lo sostuviera y acompañara durante su “llegar a ser”, que le posibilitara resistir creativamente en lugar de hacerlo de manera reactiva.

La música como práctica de libertad y resistencia al poder

Winnicott (1960) expresa que todo individuo debe desarrollar la capacidad de responsabilizarse por la totalidad de sus sentimientos e ideas, ello nos lleva a pensar en una ética del cuidado

de sí. Si la salud está ligada al grado de integración que posibilita asumir la responsabilidad plena, entonces la ética es posible por medio de prácticas de sí, en donde, tal como expresa Minhot (2022), el sujeto con base en un conocimiento de sí puede interpelar formas específicas de gobierno y los modos en que se sujeta a tales. Ello nos lleva a hablar de los cuerpos que resisten, pero ¿todos los cuerpos pueden resistir?

El poder disciplinario está ligado al control constante e implica que el individuo esté bajo la mirada de alguien, siendo observado. En la película está representado, por ejemplo, por el profesor, quien controla cada movimiento de los alumnos, se asegura mantenerlos sometidos, siendo inadmisibles las diferencias. Foucault (1975) concibe la disciplina como la anatomía política del detalle, fabricando cuerpos dóciles, sometidos, ejercitados. Consiste en una manipulación calculada de los comportamientos, gestos, elementos. El cuerpo entra en un mecanismo que lo explora, lo desarticula y descompone. Los dispositivos generan las formas de gobierno y las formas de oposición, de esta manera descubrimos que no hay una forma de oposición que sea independiente del poder, lo que sí puede elegirse es aquello que no quiero que me gobierne.

¿Pero cómo podemos oponernos al poder? Con la ética. Foucault recupera al sujeto y la capacidad de resistirse, hace una apertura de lo que él llama la ética, que no se trata de una ética normativa basada en normas, sino una ética no normativa basada en la reflexión sobre la relación con la norma. Tiene que ver con la posición que tomamos frente a la norma. Además, distingue la ética de la moral, reconociendo la moral como normativa. En cambio, la ética es una conciencia de sí, una reflexión que permite dilucidar el vínculo con la norma, y supone la posibilidad de constituirse como sujeto ético, preguntarse por qué obedezco, ¿por qué

hago lo que hago? De esta manera, no seremos totalmente producidos por el poder, sino que al igual que una obra de arte, nos vamos creando a nosotros mismos como cuerpos que resisten, eligiendo qué es lo que no quiero que me gobierne. El cuidado de sí supone desarrollar un pensamiento crítico que sumado a un cuerpo que resiste da lugar a la creación de sí. Foucault (1982) refiere a la “inquietud de sí” para traducir una noción griega acerca de la preocupación de sí y da lugar posteriormente al conocimiento de sí. Y es que, precisamente, la base de la ética que propone se refiere a la relación reflexiva del sujeto consigo mismo, y la posibilidad de investigarse a sí mismo. Es aquí donde tendrán lugar las prácticas de libertad, aquellas que desafían la estructura del poder y dan lugar a nuevas formas de ser y hacer.

Es importante destacar que todo puede ser producto de los dispositivos de poder o producto de las prácticas de libertad. El mismo caso puede ser analizado desde ambas aristas porque dependerá de la conciencia del sujeto. De aquí lo indispensable del pensamiento crítico. También podríamos preguntarnos si es posible para todos llegar a ser un sujeto ético, preguntarnos si todos los cuerpos pueden resistir, y la respuesta es que no. Crearse a sí mismo supone haber alcanzado un yo soy, supone poseer un cuerpo habitado, salir al mundo con confianza y vivir creativamente. Si el ambiente no fue lo suficientemente bueno, el individuo llevará una vida mecánica, reactiva, moviéndose de manera defensiva, y no pudiendo salir al mundo a su propio modo, ya que cuando el proceso de integración se interrumpe, se instalan grados del falso sí mismo, donde se actúa “como si” y adaptándose demasiado al mundo exterior, y de los que el poder ofrecerá falsas moradas que no podrán habitar nunca.

En la obra, consideramos que la música constituye una práctica de libertad, que fue posible porque Pink pudo transformarse

en un cuerpo que resiste, a pesar de que luego finaliza canibalizado por su madre, a pesar de los intentos del poder por sobreponerse. Dando lugar a una obra única, emocionante y, sobre todo, auténtica. Toda su vida transcurrió intentando adaptarse a una realidad que no le pertenecía, que le resultaba ajena, una realidad que se interponía e intentaba habitar, aunque inútilmente. Las toxicomanías, que daban cuenta de los traumas y las interrupciones precoces en la continuidad, la guerra desmoralizante, la escuela, una madre psicotizante, en este escenario la música se presentó como lo diferente, como aquello capaz de generar un nuevo modo de ser y hacer, al tiempo que se convierte en una crítica social que cuestiona las estructuras de poder y dominación que oprimen a los sujetos. La música le permite expresar sus emociones, sentimientos, vivencias que serían difíciles de articular si no fuese por la expresión liberadora que representa. Contra todo pronóstico, Pink se encuentra mediante la música, la cual posibilita recrear su propia subjetividad.

Conclusión

Para concluir, nos resulta fundamental destacar que la ética es una cuestión de salud mental y que, si bien los cuerpos tienen la capacidad de poder resistir, no todos pueden hacerlo. No todos han contado con un entorno facilitador para desarrollar y adquirir modos genuinos y creativos de reflexionar, cuestionar, decidir, cómo queremos ser, cómo queremos hacer las cosas que se supone que se deben hacer, cómo vamos a elegir nuestra existencia. Eso también, es salud. Pero si uno no está advertido de los modos en que está siendo producido su cuerpo, por el poder, difícilmente tenga lugar el comprender cómo funcionan tales mecanismos, y más difícil si no ha habitado su cuerpo, si

nadie lo ha cuidado de una manera lo suficientemente buena, para cuidar de sí, para cuidar de otros, para responder vital, lúcida-mente, una y cada vez que nuevos formatos quieran moldear y achicar las posibilidades de los cuerpos.

Considerando la teoría de la maduración de Winnicott, podríamos preguntarnos: ¿todos pueden alcanzarlo? ¿todos pueden constituirse como sujetos éticos? No, no todos pueden alcanzarlo. Es necesario que se haya constituido un yo soy, tener un cuerpo habitado que me permita salir al mundo a mi propio modo, encontrar sentido al estar vivo y hacerse cargo de sí mismo. Además, requiere de la presencia de un otro, que despierte la conciencia para que un sujeto disciplinado por el poder se transforme en sujeto ético, para que se ocupe de sí mismo. Por ello, surge a partir de otro, supone un contacto personal, acciones concretas en la vida cotidiana.

Referencias

- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Editorial Siglo XXI.
- . (1982). La hermenéutica del sujeto. Fondo de Cultura Económica.
- Minhot, L. (2017). Transgresión y creatividad: cuidado de sí y de los otros como modalidad política de ser. En Velasco Campos, I. y Olivares Álvarez, E. *Estudios sobre la práctica profesional del trabajo social*. CET-Bolivia. 2017, pp. 80-90.
- Minhot, L.; Boyadjian, S & Salomón, R., (2022). Ética: una cuestión de cuerpo y cuidado. En Minhot, L.; Morales, A. (Comp.) *Filosofía & Psicoanálisis. Senderos que se cruzan*. Tinta Libre, 2022, pp. 85-112.
- Parker, A. (Director). (1982). *Pink Floyd-The Wall* (Película). Metro Goldwyn Mayer.

- Winnicott, D. (1939) La agresión y sus raíces. En Winnicott, D. (2013) *Deprivación y delincuencia*. Paidós.
- . (1960) Agresión, culpa y reparación. En Winnicott, D. (2009) *El hogar nuestro punto de partida*. Paidós.
- . (1970) Vivir Creativamente. En Winnicott, D. (2009) *El hogar nuestro punto de partida*. Paidós.



2.
Guerra

Lo inefable de la música y la guerra sin sentido. El todo y la nada en The Wall

Santiago Marghetti

The Wall (Parker, 1982) no es una típica película de guerra sobre la Segunda Guerra Mundial: no es una crítica lisa y llana de los campos de concentración o sobre el accionar heroico de una compañía estadounidense que tanto le gusta filmar a Hollywood; tampoco es una historia de superación sobre un sobreviviente de la guerra; mucho menos una oda al canibalismo protagonizado por los países entre 1939 y 1945. Entonces ¿por qué hablar de guerra y The Wall, más allá de que sea un tópico que aparece en una parte del filme? Y sobre todo ¿por qué volver a ver The Wall en la actualidad y referenciar a la guerra? Al ver la película esas preguntas flotan y creo que la respuesta es clara, The Wall es una película de todo y nada al mismo tiempo, despierta emociones opuestas, escuchar Pink Floyd, más allá del placer implícito que genera, también es un llamado de atención permanente sobre cómo vemos la sociedad. Por ello, si The Wall no es una película de guerra, como tampoco se reduce a una película sobre educación o drogas, se la debe pensar como una película que despierta en el espectador una bella incomodidad. Al escuchar *Mother* a todo volumen se reflexiona, llora y experimenta. Ver esta película y hablar sobre la guerra habilita un análisis crítico que, por suerte, se aleja de la trillada imagen del cine pochoclero sobre la guerra, donde solo importa la sangre y el ruido. Ver, rever y seguir viendo The Wall es una celebración del cuestionar y preguntar, salud por ello y acción: ojalá los escritos de este capítulo también generen esa incomodidad bella que despierta el ver y leer. Gracias al lector por ello.

**La thanatopolítica de la guerra contra
la anormalidad.
El derecho sempiterno de formar cuerpos
justos, normales y legítimos**

Santiago Marghetti

Introducción

*Están en guerra el hombre y la mujer,
el tonto, el listo, el gordo y el flaco,
el negro, el blanco, el debe y el haber,
Mesalina y el tío del saco.
Están en guerra el mambo y el hip-hop,
el ying, el yang, el pibe y el viejo,
Jeckyll y Hide, Monsieur de Sade, Masoch,
Pilatos, la razón y el pellejo.
Pie de Guerra, Joaquín Sabina (2005).*

La naturalización de la guerra no es un fenómeno actual, se dice que siempre existió. Pareciera que un horizonte histórico sin ella es poco creíble. Pero esta idea es un grave error, lo naturalizado tiende a volverse esencia y ser el eje articulador para explicarlo todo. El objetivo de este artículo es discutir este reduccionismo partiendo del supuesto de que la guerra es parte de una thanatopolítica, planificada y orquestada, en contra de la anormalidad, haciendo foco en cómo un “nosotros” busca erradicar al “otro”. Así,

la guerra constituiría un medio (¿el más atroz de todos?) para formar cuerpos justos, normales y legítimos.

Para fundamentar tal afirmación, primeramente, se abordarán teóricamente los pares dicotómicos del nosotros/ellos y población normal/anormal, a partir de los planteos de Foucault (2003, 2014), Schmitt (1927/1999) y Cavalletti (2010). La guerra se articula con una dicotomía entre un nosotros y un ellos, donde los primeros, por derecho sempiterno, se adjudican la potestad de atacar a los otros y someterlos a un régimen de verdad.

En un segundo momento, se elucidarán algunos fundamentos del porqué de la guerra en relación con la constitución de una población legítima a partir del abordaje de la formación de la nación como comunidad imaginaria (una forma particular, pero no la única, de objetivación de dicha thanatopolítica), es decir, del “nosotros” y sus implicancias territoriales y materiales. Se recuperarán algunos elementos ilustrativos de la película *The Wall* de 1982.

Consideramos que desnaturalizar de forma crítica la guerra es imprescindible si pretendemos luchar por un futuro más justo en el sentido nietzscheano, es decir, presuponiendo un tener por verdadero un futuro libre.

La música, los refranes, el cine, la poesía, la literatura, las investigaciones, la televisión y un largo —infinito— etc. nos muestran aquellos intereses y debates que circulan en una sociedad, temas que están en la palestra pública y mueven el rating y, quizás, permitan hipotetizar sobre ciertas ideas naturalizadas que se entretejen en la urdimbre social. La guerra, sin ninguna duda, es una de las cuestiones que más interés despierta. Centenares o miles de películas y series la abordan, desde el rescate de un soldado hasta la muerte “heroica” de una compañía, a aquellos soldados olvidados en una isla del Atlántico sur. Horas de cancio-

nes relatando un amor muerto por una bala, la melodía melancólica de un familiar que espera un retorno que no llegará, un himno sádico-militar mandando al frente a víctimas de las decisiones de unos pocos generales que lo único que saben de la guerra es leer mapas. La guerra despierta pasiones y horrores, indudablemente es uno de los grandes movilizadores, emocionales y económicos, que conocemos.

Ahora bien, todo esto puede llevar a pensar, o al menos en este artículo así se lo tratará, que muchas veces la guerra cae en cierta naturalización. Pareciera que siempre estuvo allí, desde los neandertales que luchaban entre ellos hasta los 200 conflictos armados actuales (que solo el de Ucrania ganó cierta relevancia, ¿por qué será que solo un conflicto europeo, blanco, que involucra a la OTAN, es la única guerra que tiene resonancia pública?). La guerra es ese gran fantasma que siempre amenaza con estallar. Es muy difícil pensar en un futuro sin guerras, más sabiendo que es uno de los movilizadores económicos más rentables hoy en día. Su naturalización, es decir, pensar que siempre estuvo y estará, como si fuera parte de una esencia humana el querer matar al otro, desvirtúa el análisis y la crítica. La guerra no es esencial, sino un mecanismo con un origen rastreable.

Por ello, en este artículo se pretende elucidar los fundamentos del porqué de la guerra en relación con la constitución de una población justa, normal y legítima respecto a un territorio e imaginario social. Partiendo de la pregunta: ¿la guerra, como instancia previa de la política, es un mecanismo moderno por el cual se construye la dicotomía entre un nosotros (normal) y un ellos (anormal)? La guerra construye, discursiva y materialmente, a una población legítima, justa y normal, que tiene el derecho sempiterno de controlar un espacio y defenderlo contra la población anormal-

injusta. Así, la guerra es una forma de producción y legitimación de formas de opresión.

Para abordar esta problemática, primeramente, se determinarán algunos fundamentos discursivos y materiales del porqué de la guerra y su vínculo con la construcción identitaria e identificadora de una comunidad. Para ello se retomarán los aportes de Schmitt (1927/1999), Cavalletti (2010) y Foucault (2003 y 2014). Se establecerán relaciones culturales, políticas y simbólicas respecto a la construcción imaginaria-material de la díada/dicotomía entre una comunidad justa y otra injusta, haciendo foco en las consecuencias thanáticas de la misma.

Por espacio y posibilidad, en este artículo se retomará la relación de la guerra con la idea de nación y comunidad imaginaria, a partir de los análisis de Benedict Anderson (1993), como una de las formas de constituir un nosotros y un ello (aunque no es la única). Creemos que la dicotomía entre un nosotros y un ello se puede objetivar de diversas maneras: por medio de un epistemicidio y genocidio racial, por una política pública contra los marginados, la exclusión sistemática de aquel que es construido como un diferente al nosotros. Anderson (1993) permite pensar cómo la construcción de una nación imaginaria puede volverse el aval de la constitución de una comunidad legítima que excluye a un otro en nombre de la defensa de esa nación. En esta línea, se recuperarán algunos fragmentos de la película *The Wall* de 1982 para ejemplificar esta afirmación.

A modo de cierre, la noción de justicia de Nietzsche, retomada por Heidegger (2000), permite pensar en un futuro justo como un horizonte de hacer y vivir.

La guerra entre un nosotros y un ellos, la objetivación material y discursiva de una thanatopolítica contra la anormalidad

*Mother, do you think they'll drop the bomb?
Mother, do you think they'll like this song?
Mother, do you think they'll try to break my balls?
Mother, should I build The Wall?
Mother, should I run for president?
Mother, should I trust the government?
Mother, will they put me in the firing line?
Is it just a waste of time?
Mother, Pink Floyd (1979).*

Schmitt (1927/1999) plantea que las relaciones políticas se modifican a partir de fuerzas y poderes que se unen y separan. En la guerra, el otro es reconocido como un enemigo, no como un criminal o un amoral, ¿cómo se constituye tal diferencia?

El autor alemán (1927/1999) sostiene que la distinción política que reconoce acciones y motivos políticos se basa en la separación entre amigos y enemigos delimitando grados de unión o separación. El enemigo político no tiene porqué vincularse a la moral, estética o religión, es un otro extraño al nosotros. El enemigo es un conjunto de personas que se oponen “combativamente” a otro conjunto de personas (Schmitt, 1927/1999) y ese conflicto solo puede ser resuelto entre ambas partes, la mediación externa no apacigua la disputa, ya que esa alteridad es vivida como un conflicto concreto que conlleva la disputa por los modos de existencia. El combate se hace en nombre de la forma de vida propia, en la defensa del nosotros a cualquier costo.

Al hablar de enemigo siempre está, en lo real, la prevención eventual de combate, por ello la guerra es una lucha entre unidades políticas organizadas: *la guerra procede de la enemistad, ya que esta es una negación óptica de un ser distinto* (Schmitt, 1927/1999, p. 63). La guerra es la realización plena de esa enemistad política, es el presupuesto que determina una acción y pensamiento basado en la posibilidad cierta de que ese otro asalte los modos de existencia de un grupo. El fenómeno de lo político, para Schmitt (1927/1999), solo se aprehende por la posibilidad real de agrupamiento en amigos y enemigos y la guerra es la máxima expresión de ese proceso. Por ello, el autor sostiene que:

[...] todo antagonismo u oposición religiosa, moral, económica, étnica o de cualquier clase se transforma en oposición política en cuanto gana la fuerza suficiente como para agrupar de un modo efectivo a los hombres en amigos y enemigos (Schmitt, 1927/1999, p. 67).

Esta concepción de lo político termina explicando, de forma reduccionista, las conductas frente a la realidad.

Retomando algunas de las ideas de Schmitt, Foucault (como sostiene Edgardo Castro, 2018), plantea la guerra como una instancia de oposición de fuerzas, de enfrentamientos. Un choque siempre binario, ya que la sociedad es estructurada (a partir del siglo XVII y XVIII) desde los opuestos, siempre hay un enemigo. La verdad se vuelve brutalidad gracias a una contrahistoria que se constituye. El análisis genealógico de Foucault (2003) sostiene que las luchas se articulan con la memoria al describir las fuerzas históricas que en su enfrentamiento posibilitan la cultura y formas de vida. Esas luchas se dan en los dispositivos de saber y poder, y la memoria las reproduce. Así, se establece una tríada entre el derecho, el poder y la verdad.

Foucault (2003) enfatiza que las relaciones de poder son guerras por otros medios, más silenciosas, que se da dentro de las relaciones de fuerzas en las instituciones, en la economía, en el lenguaje y en los cuerpos. Por ello, es una instancia previa a la política, es un ejercicio permanente, pero efectivo, por el cual se reprimen a las clases, personas o instintos. Se pretende la formación de un objeto objetivable y subjetivable por medio de actos rastreables. Si bien el derecho es una delimitación formal del poder, no encapsula o establece reglas fijas sobre su producción de la verdad, sino que el poder se da gracias a una producción de verdad.

De esta manera, la guerra es pensada como permanente, un estado de máxima tensión de fuerzas y manifestación de las relaciones de poder que atraviesan y forman a los sujetos. Según Foucault (2003), este medio de violencia fue monopolizado por los estados nacionales y se la instituyó como el límite entre dichos estados. Se la profesionalizó y constituyó en un nuevo discurso filosófico-jurídico permanente. La guerra es la instancia previa al derecho y la paz, estas últimas nacen por la guerra, pero no marcan el fin de esta. Esta continúa en los mecanismos de poder, motoriza las instituciones y la sociedad se vuelve un frente de batalla permanente que moviliza a todos los sujetos. Es imposible la neutralidad, cada sujeto está enfrentado a un otro. La victoria solo puede ser absoluta, la derrota del otro de forma total marcaría una paz eterna.

Para Foucault (2003), la guerra forma una trama institucional desde la historia. El conflicto está detrás de todo orden posible y de la paz utópica. El fin se encuentra en una guerra total que es rastreable a los discursos filosóficos-políticos del siglo XVII. La etnia, la lengua, la barbarie se vuelven elementos individualizables que explican, con un discurso de la verdad, esos conflictos perma-

nentes. Desde el siglo XVIII, el cuerpo social (objeto y producto de los dispositivos disciplinares, de sexualidad y de seguridad) se articula desde la idea de la dualidad, nosotros y ellos, justificada en un discurso anatómo-fisiológico y luego social.

Así, se constituye el dualismo donde un grupo encarna el derecho de ejercer su verdad y poder, que se constituye como verdadero y normal; contra un otro patológico. Ese discurso se objetiviza en una serie de instituciones y mecanismos (el ejército, la escuela, la cárcel, etc.). En esta línea, Anderson (1993) sostiene que se puede relacionar al conflicto con la creencia de que la nación fue contaminada de manera externa, tema que se abordará en el apartado siguiente.

Se conforma así una contrahistoria que justifica y refuerza los mecanismos de poder. Esa contrahistoria termina sometiendo y formando dicha dualidad. Se constituye una mitología amparada en la idea de una guerra permanente que habilitará una futura paz, solo si el otro es exterminado.

La biopolítica incluye, excluye y constituye a los cuerpos; algunos serán normales, otros anormales. Se saca un saber-poder para operacionalizar sobre el cuerpo y la población, ambos objetos de la gubernamentalidad. Los mecanismos de poder determinan y separan a quien debe vivir y morir gracias al establecimiento de una jerarquía que fragmenta al cuerpo biológico y social. La muerte del otro, de la amenaza, asegura más la vida del justo, se mata y vive en nombre del biopoder. Así, se asegura la función thanática en la economía política y en el arte de gobierno. La gubernamentalidad y el arte de gobierno se convierten en una thanatopolítica que pelea en lo cultural, político, económico y social permanentemente. Por ello, Cavalletti (2010) sostiene que el dualismo entre un nosotros y un ellos se vuelve la justificación para matar desde una nueva configuración de un modelo de poder

donde la muerte, ya sea propia que se volverá heroica, ya sea del otro que se vuelve festividad, para llevar a cabo un proceso thanático.

Todo lo expuesto es claramente observable en la película *The Wall* (Parker, 1982), desde el mismo instante de las referencias al régimen nazi. El nazismo es la exacerbación de un estado thanático, donde toda la sociedad se constituyó y justificó en una guerra absoluta. La no eliminación del “otro” conllevaba la desaparición del “nosotros”. La guerra debía lucharse no solo en el campo, aire y mar como pensaba Churchill, sino que también en la música, cine y tribunales. La Alemania nazi es un estado donde dicha dicotomía se mezcló con lo cultural (las Leyes de Núremberg son claros ejemplos) para institucionalizar la guerra permanente.

Lo planteado anteriormente se puede vincular con lo expuesto por Andrea Cavalletti (2010) para complejizar el análisis. Para el autor italiano, las ideas políticas necesitan de un espacio como referencia, ya que la filosofía política se conecta al espacio y territorio. Esa idea de un todo que se une a un territorio constituye una noción de nación como una unidad. La guerra es una táctica que utiliza ese todo para atacar a un no-nosotros, buscando en última instancia su muerte. Así, la thanatopolítica es un ejercicio calculado y premeditado de la gubernamentalidad que busca erradicar esa amenaza, sea material o simbólica. Los mecanismos de poder establecen una dicotomía entre lo normal y lo anormal estableciendo relaciones de inclusión y exclusión que conllevan formas de subjetivación diferente. El ataque al otro es una manera de subjetivar: ese otro muerto y la muerte del otro.

Edgardo Castro (2018), partiendo del análisis foucaultiano, plantea que por gubernamentalidad se debe entender al conjunto formado por instituciones, procedimientos, reflexiones, cálculos, etc. que permiten el ejercicio de poder sobre una población vincu-

lado a la economía política dentro de los dispositivos de seguridad. Este concepto se relaciona al arte de gobierno, es decir, la toma de decisiones racionales basados, en la modernidad, en principios biopolíticos. Así, la gubernamentalidad son los diferentes ejercicios de poder que apuntan al estudio y control de la población como objeto y producto de las relaciones de poder. La población se vuelve el fin del gobierno, donde ese conjunto constituye un sujeto de necesidades y objeto de gobierno.

Cavalletti (2010) sostiene que el ejercicio de gobierno es un proceso continuo de composición del individuo en la masa, un conjunto de técnicas que ordenan y controlan a la multitud gracias a un esfuerzo normativo, material y simbólico. Una de las tácticas que utiliza es la conformación de una justa población que se vincula a una zona espacial donde esa maquinaria gubernamental opera plenamente y se constituye un cuerpo político, un “nosotros”, que al mismo tiempo delimita a un “otro” diferente. La población no justa amenaza a la justa, ya sea atacándola directamente, permeabilizando sus fronteras o contaminándola. Este postulado puede vincularse a lo expuesto inicialmente con Schmitt (1927/1999), el nosotros es esa conformación de un grupo social que se considera “amigo” y que tiene el derecho de reproducir sus modos de vida en un espacio; el otro, un enemigo, atenta contra el establecimiento de dichos modos por lo que debe ser erradicado.

Así, el estado nación se constituye con un espacio interno donde la economía y política se conectan y aseguran el arte gubernamental, es decir, el buen gobierno de la cosa pública. Un territorio que no esté asegurado o que esté poblado por ese otro son lugares bárbaros y la justa población tiene derecho a tomarlo. Para Cavalletti (2010), los gobiernos biopolíticos definen las amenazas, las aíslan, las iluminan y el dispositivo actúa para garantizar la seguridad de la población justa. Los enemigos sociales, sean

internos o externos, son delimitados. Es el estado quien encarna una tarea biogeográfica para expandir los territorios seguros y habitados por la justa población. Por ello, la dicotomía entre amigo/enemigo, vinculado al espacio, conlleva pensar lo biológico en términos biopolíticos, ya que el organismo espacial puede expandirse o retrotraerse. La thanatopolítica encuentra su lugar en esta urdimbre.

Ese no ciudadano no tiene dignidad política y un arte de gobernar es darle muerte en nombre del todo, de ese nosotros. El biopoder une lo político y espacial, volviendo el territorio algo vivo y el otro/enemigo es un patógeno. Pero ¿quién es un enemigo social?

Según Foucault (2014), con los contractualistas (principalmente Hobbes) se constituyó un mito para explicar el surgimiento de la sociedad. En algún tiempo mitológico, las personas luchaban pírricamente, una eterna contienda donde la victoria se volvía derrota inmediatamente. En este estado de naturaleza belicosa, la sociedad no era posible. En algún punto, los individuos ceden parte de su soberanía a un soberano, el cual se constituye en un Leviatán o persona que arbitra entre los conflictos. Así, el contrato social sería esa cesión de soberanía en pos de un orden. El enemigo social es quien, por acción u omisión, atenta contra el contrato amenazando con iniciar una guerra civil y retornar al estado de naturaleza.

En este sentido, Foucault (2014) plantea que el objetivo del poder disciplinario es formar cuerpos dóciles y funcionales a las relaciones de poder y al sistema económico imperante. El poder es productivo, hay todo un esfuerzo del biopoder para trabajar sobre los cuerpos, penetrarlos y formarlos —desformarlos— mediante una serie de técnicas y dispositivos. Los cuerpos dóciles son los habitantes legítimos y la justa población. Los enemigos

sociales, es decir, aquellos que no se someten y resisten, son los enemigos sociales que amenazan al contrato social. Los primeros ganan serendípicamente, es decir, se les otorga el derecho en cierto momento que se vuelve una ganancia eterna, la posibilidad de atacar y reducir a los enemigos sociales, incluso de exterminarlos.

Haciendo un balance de lo expuesto hasta aquí, Cavalletti (2010) permite complejizar la mirada al incluir la relación entre teoría política y territorio, ya que toda idea necesita un espacio. La población justa es la que debe adueñarse del territorio y volverlo productivo mediante un arte de gobierno. La gubernamentalidad tiene por objetivo asegurar la vida legítima en ese espacio, delimitar e iluminar al enemigo, ese no social o población injusta, y atacarlo de ser necesario. Foucault (2014) define al enemigo social como aquel que amenaza con provocar una guerra civil al atacar el contrato social. La guerra aparece como un mecanismo, que es previo a la política, para atacar y erradicar a esa población injusta que se estableció por lo dicho anteriormente, lo cual trae consigo una materialidad gubernamental thanática. Schmitt (1927/1999) permite pensar lo político a partir de la separación entre amigos y enemigos, donde la guerra es la expresión objetiva de esa dualidad.

En el apartado siguiente se analizará, desde el planteo de Anderson (1993), cómo esta dualidad es observable en la constitución de la nación como comunidad imaginaria. Ahora bien, no se debe pensar que es la única forma posible en la que se materializa una thanatopolítica contra un enemigo, ya que las formas que puede adoptar son variadas (genocidio, epistemicidio, racismo, femicidios, etc.). En este artículo se retomará esta forma al permitir entrecruzar lo dicho anteriormente con la Segunda Guerra Mundial, tema tratado en la película *The Wall* (Parker, 1982).

Comunidades imaginarias y comunidades fabricadas: la guerra como mecanismo previo a la política

*Look mummy, there's an aeroplane up in the sky
Did you see the frightened ones?
Did you hear the falling bombs?
Did you ever wonder why we had to run for shelter when the
Promise of a brave new world unfurled beneath a clear blue sky?
Goodbye Blue Sky, Pink Floyd (1979).*

Benedict Anderson (1993) nos aporta herramientas teóricas para pensar cómo una nación puede ser conceptualizada como una comunidad imaginaria amparada en una soberanía, un espacio delimitado y una comunidad que forma un nosotros. A los fines de este trabajo, nos resulta relevante pensar cómo una nación puede constituirse como una objetivación de lo expuesto anteriormente.

Así, dicha nación se vuelve la morada de una justa población, quien cuida sus límites y vuelve ese espacio gobernable. Al mismo tiempo, queda determinado quién es ese no habitante, el extranjero, la amenaza a su integridad y que debe ser erradicado por todos los medios posibles, donde la guerra se posiciona como el medio más atroz.

Si lo vinculamos con la Segunda Guerra Mundial, tratada en la película *The Wall*, la guerra entre Alemania y Gran Bretaña puede leerse como el conflicto entre dos comunidades imaginarias que consideran que la otra es una amenaza a su subsistencia, un otro que atenta contra “nuestro” contrato social y que la justa población debe defenderse, aunque eso implique la muerte propia.

En *Comunidades imaginarias* (1993), Anderson parte de la pregunta de por qué Vietnam, Camboya y China entran en guerra si los tres países son comunistas y defienden el internacionalismo. Este conflicto pone en jaque a la teoría y desarrollo histórico marxista, ya que la revolución y triunfo del socialismo no superó los conflictos nacionales y aspiraciones territoriales.

Además, el autor inglés sostiene que desde la Segunda Guerra Mundial las revoluciones se definieron en términos nacionales con un fuerte anclaje territorial y social. Se construyó una prehistoria, un antes —mítico, lingüístico y social— de la propia evolución, y la revolución se posicionó como una vanguardia o defensa de ese pasado.

Pero ese proceso, al cual el marxismo no le encontró una respuesta contundente, no solo fue un fenómeno perceptible en los países revolucionarios de izquierda, sino que se dio también la consolidación de movimientos sub-nacionales, conflictos internos, divisiones territoriales que impactaron en el aumento de número de miembros de la ONU y la creación de zonas en disputa. Por ello, Anderson (1993) sostiene que *la nacionalidad es el valor más universalmente legítimo en la vida política...* (p. 19). A partir de esta categoría, el autor explica el por qué de esos conflictos.

La nacionalidad y el nacionalismo se volvieron *artefactos culturales de una clase particular* (Anderson, 1993, p. 21) que, desde fines del siglo XVIII, fue uno de los fundamentos de la consolidación de los estados modernos que favoreció al crecimiento del capitalismo. Con la modernidad europea, se da un choque entre la situación histórica objetiva y la construcción subjetiva del nacionalismo que trajo consigo la naturalización de la nación y nacionalismo. Hoy es normal escuchar discursos donde los países siempre existieron: se habla de una Argentina en la época de San Martín cuando la nación argentina recién se conso-

lida en 1880, hay una Francia eterna que va desde Carlomagno a Charles de Gaulle, la Rusia zarista se mezcla con la actual. Además, esa subjetividad tiene un anclaje territorial, ya que inmediatamente se asocia una nación con un espacio físico. Nadie discutiría que Argentina se extiende desde La Quiaca a Ushuaia y menos aún se deslegitimaría el reclamo territorial sobre Malvinas, pero ¿dónde se encuentra el origen de esa vinculación? ¿Cómo un proceso que claramente tiene un origen objetivo rastreado en la historia es eclipsado por una mitología subjetiva que roza lo ahistórico?

Para Anderson, hay una tendencia a personificar el nacionalismo que se vincula a la nación. Esta última es *una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana* (1993, p. 23). Imaginada porque hay una imposibilidad de conocer a cada miembro de esa comunidad, pero se constituye una comunión: no importa no conocer a cada argentino, sabemos que somos pares. Ese imaginario es diverso, no hay una versión falsa o verdadera, sino que se constituye de diferentes maneras y va modificándose en los avatares del tiempo. Al mismo tiempo, esa comunidad es limitada, está anclada a un espacio, que, si bien puede ser elástico, es finito.

Nadie imagina una nación planetaria. La soberanía estatal-nacional es concebida como plena y pareja dentro de un determinado espacio que se constituye en su territorio legalmente soberano. La idea de comunidad conlleva que, pese a las desigualdades y explotaciones que se dan en un territorio, la nación tiene en sí un principio, imaginario, de compañerismo que se vincula a ayudar al miembro del nosotros y defenderse, incluso por el exterminio, del otro que se constituye como una amenaza. Así, se construye, material e imaginariamente, un nosotros y un ellos.

La soberanía de la nación se construye desde una herencia ilustrada y revolucionaria. La nación moderna se vincula, discursivamente, con un pasado inmemorial y con un futuro ilimitado, rompiendo con la temporalidad cristiana del medioevo. Esta soberanía requirió de dos procesos históricos. La destrucción de la legitimidad monárquica y la ruptura de la idea de reino religioso universal permitieron superar ciertos frenos al nacionalismo. El pensar en una comunidad religiosa imposibilita la idea de una nación anclada a un territorio, ya que la religión no se piensa en espacios determinados, sino que es universal. En este sentido, sin estar separado de lo religioso, la autoridad monárquica no necesariamente está supeditada a un territorio, sino más bien a un linaje de herencia divina que ata a los súbditos.

La nación no responde a ninguno de esos dos elementos, ya que tiene una base espacio-territorial y no puede incluir a todos los habitantes del mundo. De esta manera, y recuperando a Anderson (1993), la nación se relaciona, metafóricamente, con la idea estructurante de un organismo sociológico que se mueve en un tiempo homogéneo y vacío. Una comunidad sólida que avanza en la historia.

Ahora bien, Anderson (1993) sostiene que si un grupo considera que merece un estado nacional se constituye imaginariamente la necesidad de incluir a todo aquel considerado como un igual o que debiera formar la misma comunidad y, por consiguiente, la exclusión del diferente. Por ello es por lo que la soberanía recae sobre una colectividad y en la diferenciación. El concepto de nación tiende a la naturalización simbólica, material y discursiva gracias a sus polifacéticas relaciones. Rápidamente se la asimila a la etnia, color, sexo, linaje, historia común: invade y toma una amplia urdimbre sociocultural.

Esto trae consigo un sentimiento de amor hacia esa idea de nación y comunidad que puede llevar al extremo de dar la vida por ella. Naturalizar la idea de nación y desnaturalizar su origen histórico se vincula al hecho de aceptar el sacrificio final por la “pureza” de la misma, donde el muerto se vuelve héroe o mártir. La fatalidad es grandeza moral. El nacionalismo se piensa con un destino histórico. Algo para tener en cuenta es que el capitalismo y liberalismo necesitan de la nación: el abrir mercados nuevos, establecer una burguesía nacional, dictar leyes, monopolizar el uso de la violencia, etc. La consolidación de los estados-nación modernos y el capitalismo son dos procesos que se deben leer en constante vinculación, ya que se influyeron mutuamente.

En este sentido, es interesante retomar dos momentos de la película *The Wall*, ambas dibujadas por Gerald Scarfe. En un momento, se escenifica el ataque de la Alemania nazi contra Gran Bretaña, donde cientos de aviones (que se vuelven cruces) atacan y tiñen de rojo todo el campo. En este punto, los soldados muertos, convertidos en esqueletos, se vuelven cruces blancas.

Anderson (1993) sostiene que un símbolo de los Estados nación modernos son las tumbas de los soldados desconocidos. Allí físicamente no se sabe qué hay ni quien, pero se sabe que es un soldado que dio la vida por la patria. Así, cada cruz blanca representa parte del sentimiento imaginario de ser parte de un colectivo, el nosotros, que se defiende de la agresión, del otro. Además, en otro momento, un águila de metal, que representa al nazismo, arranca una parte del territorio desangrando la tierra. El espacio territorial soberano inglés es atacado por Alemania, lo cual se vincula con el imaginario que se ancla al espacio. El nosotros inglés tendría así el derecho de defender su territorio contra el otro alemán, por cualquier medio, incluida la guerra.

La tumba del soldado desconocido plantea una contrahistoria que marca la continuidad de la gloria y mantiene un orden al establecer quienes son herederos de ese héroe y quien se le opone. Un cuerpo social es iluminado como verdadero y justo, otro es también iluminado, pero para darle caza y marcarlo, simbólicamente y físicamente. El cuerpo social se constituye, para Foucault (2003), a partir de dos conjuntos contrapuestos que se forman desde y por la relación de la guerra permanente y el Estado solo es un medio para continuarla. En el siglo XIX, el poder se hizo cargo de la vida al tomar el cuerpo gracias a la estatización de lo biológico. Vida y muerte no son factores naturales, sino conformaciones del poder donde el sujeto no está vivo ni muerto, sino que es producido como tal.

A modo de cierre del apartado, consideramos que naturalizar la guerra nos vuelve partícipes activos de todos estos procesos descritos en ambos apartados. La guerra no es ni esencial ni absoluta, sino un proceso rápidamente identificable y producto de un conjunto de relaciones de poder y, por ello, la resistencia es posible. Esencializar la guerra y su objetivación en la idea de nación como comunidad imaginaria invisibiliza las relaciones de poder y la reproducción de la thanatopolítica continúa. Pero toda relación de poder conlleva en sí la posibilidad de resistencia, un accionar crítico y desnaturalizante busca un porvenir diferente. Pretender un futuro justo, donde la voz de todos/as/es sea reconocida solo es posible si la guerra abandona su pedestal de impoluta condición humana y es leída como lo que es: la más atroz de las herramientas thanáticas, pero como es una herramienta, también puede ser dejada de lado ¿Cómo se puede pensar en un futuro sin guerras?

Conclusión

*What shall we use to fill the empty spaces
where waves of hunger roar?
Shall we set out across the sea of faces
in search of more and more applause?*
What Shall We Do Now?, Pink Floyd (2000).

Heidegger (2000) sostiene que Nietzsche piensa la verdad como un “tener por verdadero”, es decir, presuponer un horizonte de entidad y fija lo dicho por la entidad. Su carácter es de orden, no hay verdad en sí, pero es posible fijar un aparente. Lo fijo de ese tener por verdadero consolida el devenir sin caos gracias al mundo puesto allí. Si el mundo cae, igualmente se mantiene ese tener, porque el conocimiento asegura la existencia consistente sin dejar de marcar el horizonte a superar.

El tener por verdadero es una orden gracias a la asimilación y da la medida y producción de lo recto. La verdad, vista así, es la justicia. No desde lo jurídico ni a nivel de la jurisprudencia, tampoco desde lo moral, es justo porque nombra aquello que se debe asumir y ejecutar. Se piensa al ente desde su verdad y se piensa la verdad en él. La justicia, retomando a Heidegger (2000), se vuelve la esencia de la verdad y es el acontecimiento del abandono del ente del ser dentro del pensar del ente mismo. Lo justo es un conjunto unitario de lo recto, una dirección y aquello asimilable. Se juzga al dar una dirección y ordenarse a ello.

La justicia hace posible y necesaria la verdad como fundamento de posibilidad. Solo la justicia puede ser el camino para ser libres, sin hablar de libertad en sí misma. Hablar nos limita, en cambio, ser libre es un para y hacia, una proyección para ir más

allá de sí mismo. La justicia es un modo de pensar y es el fundamento para pensar en lo cotidiano. Ese pensar invierte y fija un horizonte diferente y pone condiciones para la vida. La vida se constituye como posibilidad para el viviente, un ejercicio de la estimación que construye y habilita aquello que aún no llegó: hacerse dueño.

Por ello, la violencia se vuelve arbitraria, pretende acumular fuerzas evitando su estallido cuando justamente su efecto es lo contrario. El poder es justo al abrir posibilidades. Por ello, leer la guerra desde los autores planteados en este texto es una invitación activa al lector para que haga y sea crítico de una realidad thanática. La guerra se construyó como esencial, como un fantasma que siempre retorna y se la ligó a una condición de necesidad para preservar a un nosotros. Pero la guerra es un limitante a esa justicia nietzscheana que habilita la posibilidad. La guerra aniquila la posibilidad del ser siendo. La intención de este texto es apuntar a un futuro más justo, un horizonte crítico desde el reconocimiento pleno, sin caer en un nosotros y un ello. Sin dejar de recordar que todo horizonte solo es posible gracias a lo colectivo.

Referencias

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginarias. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castro, E. (2018). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Editorial Siglo XXI.
- Cavalletti, A. (2010). *Mitología de la seguridad. La ciudad biopolítica*. Adriana Hidalgo Editora.
- Foucault, M. (2003). *Genealogía del racismo*. Curso en el College de France (1976). Octaedro.

- . (2014). *La sociedad punitiva*. Curso en el College de France (1972-1973). Fondo de Cultura Económica.
- . (2014). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Heidegger, M. (2000). *Nietzsche*. Tomo I. Editorial Destino.
- Parker, A. (Director). (1982). *Pink Floyd-The Wall* (Película). Metro Goldwyn Mayer.
- Pink Floyd (1979). *Goodbye Blue Sky* [Canción]. En *The Wall*. Harvest/EMI.
- (1979). *Mother* [Canción]. En *The Wall*. Harvest/EMI.
- (2000). *What Shall We Do Now?* [Canción] En *Is There Anybody Out There? The Wall Live 1980–81*. EMI.
- Sabina, J. (2005). *Pie de Guerra* [Canción]. En *Alivio de Luto*. Sony BMG.
- Schmitt, C. (1927/1999). *El concepto de lo político*. Editorial Alianza.

El lazo como resistencia a la lógica de la espada: del sujeto-agresión al ser-con-otros como horizonte posible

Martina Ibarra

Introducción

La película *The Wall*, a través de un lenguaje profundamente político, involucra diversas problemáticas contemporáneas como la guerra, la desigualdad, la pobreza, la violencia y exclusión de las minorías. También cuestiona el resurgimiento de movimientos autoritarios, la destrucción del medio ambiente, el consumismo desmedido y los beneficios otorgados a las grandes empresas capitalistas. Mediante escenas movilizantes, diálogos y las letras crudas de sus canciones, la película revela cómo ciertos discursos hegemónicos, lejos de ser neutrales e inocentes, legitiman e impulsan dinámicas destructivas.

Sin embargo, detrás de cada discurso subyacen supuestos ontológicos implícitos que estructuran y sostienen sus argumentos. Esto nos lleva a plantear una pregunta central: ¿qué papel juegan las ontologías de sustancias en la construcción de los fundamentos que defienden la inevitabilidad de la guerra? El objetivo principal de este trabajo es determinar cómo estas lógicas ontológicas dominantes subyacen en los discursos y contribuyen a perpetuar las problemáticas que la película denuncia.

Para abordar esta cuestión, en el primer apartado identificamos los argumentos que sostienen la guerra como un fenómeno

inevitable, reconociendo en ellos las bases de la lógica ontológica dominante. En primer lugar, analizamos los desarrollos más influyentes de Sigmund Freud sobre las pulsiones inherentes a la naturaleza humana. Nos centramos, particularmente, en su obra *Más allá del principio del placer* (1920/1995), donde Freud introduce la existencia de dos tipos de pulsiones que se entrelazan en los fenómenos de la vida: las pulsiones de vida (*Eros*) y las pulsiones de destrucción o agresión (*Tánatos*). Asimismo, retomamos su carta *¿Por qué la guerra?* (1933/1992), escrita en intercambio con Albert Einstein durante el período de entreguerras, en la que Freud reflexiona sobre la posibilidad de prevenir los conflictos bélicos y destaca que las tendencias hacia la aniquilación del otro, manifiestas de forma cruda en las guerras, son expresiones de las pulsiones destructivas inherentes a la esencia humana.

Desde otra perspectiva, analizamos la noción de guerra y su relación con las dinámicas de poder a partir del texto *La sociedad punitiva* (Foucault, 1972/1973), de Michel Foucault. En este, el autor critica la visión hobbesiana de la guerra como un estado salvaje de todos contra todos y propone que la guerra es, en realidad, un conflicto colectivo que enfrenta a grupos con intereses y posiciones divergentes. Este enfrentamiento se manifiesta a través de prácticas, discursos y otros mecanismos de poder, donde un grupo busca imponerse sobre el otro. Para Foucault, la guerra es inherente a las relaciones humanas de poder, y es imposible escapar de ella, ya que toda relación de poder en las sociedades constituye, en última instancia, una forma de guerra civil.

A partir de lo expuesto, en el segundo apartado, nuestro trabajo se orienta hacia la búsqueda de lógicas que desafíen la suposición de la inevitabilidad de la guerra. En este sentido, se establecen ontologías relacionales que rechazan cualquier esencialismo

respecto al ser humano. No existe un rasgo innato y previamente dado; más bien, nos hacemos humanos a través de nuestras prácticas y relaciones. Así, en primer lugar, exploramos las nociones de ser singular-plural y coexistencia, tomando como base los aportes de Jean-Luc Nancy. Según este autor, la existencia es a la vez singular y plural; no se da de manera aislada para luego reunirse, sino que se ve posibilitada por la coexistencia con otros seres. Es la infinitud de relaciones, que no pueden ser reducidas a sustancias o entidades fijas, la que nos constituye, otorgándonos las propiedades que nos caracterizan.

Finalmente, nos basamos en los conceptos de cáliz y espada propuestos por Eisler Riane para confrontar la ontología relacional winnicottiana, vinculada a la ética del cuidado y al símbolo del cáliz, con la perspectiva freudiana, que presenta similitudes con la ética de la justicia y el concepto de espada. Desde su formulación de la pulsión de muerte, Freud refuerza un modelo en el que la violencia, la guerra y la dominación entre grupos aparecen como rasgos inevitables del ser humano. Winnicott, en cambio, plantea una propuesta teórica que puede asociarse con el cáliz, representando una organización social basada en la colaboración, el cuidado y la responsabilidad ética con el otro.

Crueldad, guerra y dominación en *The Wall*: una mirada desde Freud y Foucault

¿Es posible evitar la crueldad humana, especialmente cuando se manifiesta de manera tan extrema como en las guerras? Esta pregunta nos sirve como punto de partida, aunque lejos estamos de pretender respuestas definitivas. Antes que respuestas, lo que encontramos son nuevas preguntas que se abren y se entrelazan.

Toda tentativa de análisis, entonces, no es más que eso: una búsqueda, una aproximación situada, que tiene como objetivo principal generar reflexión y abrir la posibilidad de pensar de otro modo. En este marco, analizaremos primero posibles respuestas desde la concepción freudiana del ser humano, para luego profundizar en la propuesta de Foucault sobre las relaciones de poder que, desde su perspectiva, nos constituyen como seres humanos.

Con el giro de la década de 1920, la metapsicología de Freud experimenta una transformación significativa. Durante esta época, Freud se vuelve más reflexivo respecto a las cuestiones culturales y políticas que afectaban su contexto. Europa, en esos años, estaba marcada por un clima de posguerra, caracterizado por la desesperanza, el pesimismo y la destrucción masiva provocada por los conflictos bélicos. Autores como Roudinesco y Plon (2008) sostienen que, en este contexto, Freud comenzó a formular nuevas hipótesis desde el psicoanálisis con el fin de explicar los procesos civilizatorios de su época.

Uno de los conceptos más relevantes que el autor introduce en este período es el de la pulsión de muerte, fundamental para abordar la cuestión planteada al inicio. Hasta 1920, Freud había propuesto un primer dualismo pulsional, que incluía las pulsiones de autoconservación o yoicas y las pulsiones sexuales. Sin embargo, en diversos escritos, comienza a modificar estos conceptos, ya que no lograban explicar adecuadamente ciertos fenómenos.

En Más allá del principio del placer (1920/1995), Freud introduce un segundo dualismo pulsional, que mantiene hasta el final de su obra. De esta manera, plantea que el ser humano está esencialmente conformado por dos pulsiones opuestas: por un lado, las pulsiones de vida, o Eros, que buscan reunir y conservar; y, por otro, las pulsiones de muerte, o Tanatos, que son más silen-

ciosas y tienen como fin la destrucción y la aniquilación. Estas pulsiones de muerte son más originarias y Freud las define como una tendencia inherente a todo ser vivo de regresar a un estado anterior, al cual se vio forzado a abandonar debido a perturbaciones externas. Según Freud, aunque ambas pulsiones son opuestas, todos los fenómenos de la vida humana son el resultado de su conjugación necesaria. Las pulsiones de muerte, aunque menos ruidosas, están presentes en todos los seres humanos y se manifiestan mezcladas con las pulsiones de vida. Estas últimas, orientadas hacia la conservación de la vida, buscan constantemente neutralizar las pulsiones destructivas para evitar que logren su objetivo.

En este marco, es relevante retomar el texto *¿Por qué la guerra?* (1933/1992), en el que Freud y Einstein mantienen un intercambio de cartas sobre los conflictos bélicos, pocos años antes del estallido de la Segunda Guerra Mundial (1939). En este texto, Freud retoma sus concepciones sobre las pulsiones y explica que la facilidad con la que los hombres se sienten atraídos por la guerra puede deberse a que algo los moviliza internamente: una pulsión de odiar y aniquilar, haciendo referencia a las pulsiones de destrucción.

Freud aclara que la pulsión destructiva es, de hecho, una manifestación de la pulsión de muerte. Sin embargo, en lugar de dirigirse hacia uno mismo, se proyecta hacia el exterior, lo que permite al individuo preservar su vida y experimentar alivio. Incluso Freud (1933/1992) afirma que *la muerte del enemigo satisface una inclinación pulsional* (p. 188). Esto se fundamenta en la idea de que, para Freud, las pulsiones que generan la violencia tienen una base biológica, universal y necesaria en la naturaleza humana. Por tanto, deberíamos dejar de resistirnos a ellas y aceptarlas como parte de nuestra condición inherente.

Profundizando aún más en la destructividad como esencia del ser humano, Freud sostiene en este intercambio de ideas que, en los orígenes de la humanidad, lo que predominaba era la violencia y el sometimiento por parte del más fuerte. En este contexto, el *otro* se percibía como un enemigo potencialmente peligroso para los propios intereses. El paso de esta guerra originaria hacia una comunidad organizada se dio mediante la unión de los más débiles, quienes coincidieron en no permitir que ninguno volviera a considerarse más poderoso que los demás, con el fin de preservar la comunidad. Así, podríamos decir que, desde una concepción freudiana, en un primer momento, existirían individuos constituidos esencialmente por pulsiones agresivas, que buscan destruir a los demás para satisfacer sus propios intereses. Luego, el tránsito hacia la comunidad se logra mediante la suma de estos individuos, quienes crean leyes, normas y lazos afectivos que permiten sostener la convivencia. Sin embargo, a pesar del largo proceso de desarrollo cultural, surgen relaciones de poder desiguales dentro de la misma. Por lo tanto, a pesar de los esfuerzos de la cultura por mantener la comunidad, esta resulta difícil de sostener, y la agresión inherente a la naturaleza humana vuelve a ser la manera en que se resuelven los conflictos.

En el curso *Sociedad punitiva* (Foucault, 1972/1973), Foucault retoma las nociones de guerra desarrolladas por Hobbes y las debate con el fin de brindar su propia perspectiva. En *El Leviatán* Hobbes describe la condición natural del ser humano como un estado de guerra de todos contra todos, en el que cada ser humano recurre a la fuerza y la violencia para preservar su vida. Es solo a través del derecho que el ser humano puede establecer un conjunto de leyes que logren instaurar la paz y poner fin a ese estado de guerra. El Estado, en este contexto, se convierte en el garante de la ley, amenazando con castigar a quienes infringen las

normas establecidas. En cierto sentido, se pueden identificar puntos de convergencia entre Hobbes y lo mencionado previamente sobre Freud, al concebir ambos el estado de guerra entre los seres humanos.

Por su parte, Foucault (1972/1973) ofrece una interpretación diferente de la guerra, centrada particularmente en la guerra civil. Para él, la guerra civil constituye la matriz de todas las disputas por el poder. Es a partir de ella que se generan tanto las estrategias mediante las cuales el poder se ejerce, como las resistencias que se oponen a él. De este modo, relaciona la guerra a las relaciones de poder que configuran una sociedad estructurada, las cuales están marcadas por tensiones y diferencias entre distintos sectores sociales que se perciben como enemigos.

La guerra civil, entonces, no se da entre los seres humanos en su estado primitivo, como proponían Hobbes o Freud, sino entre colectividades en conflicto con intereses contrapuestos. Para el autor (Foucault, 1972/1973) es en ese espacio de relaciones de poder donde se despliegan todas las tensiones y disputas entre el poder ejercido en la sociedad y los individuos o colectivos que, de diversas maneras, buscan escapar a su control, cuestionar o desafiar sus normas, en distintas esferas, desde lo local hasta lo global. Foucault destaca que el poder se ejerce en sociedades ya organizadas, y la guerra no es el retorno a un estado de naturaleza, sino una lucha constante dentro de los marcos jurídicos y sociales ya existentes. Así, la guerra no es la ausencia de una comunidad organizada, sino la manifestación continua de tensiones dentro de esas estructuras.

Es fundamental señalar que, cuando Foucault habla de grupos o colectividades con intereses contrapuestos, se refiere al contexto de una sociedad capitalista, en la que las clases privilegiadas, que ejercen el poder, se benefician de su posición y, a

través de diversas estrategias y discursos, buscan consolidar y mantener un orden hegemónico. Foucault muestra cómo, por ejemplo, el sistema judicial y punitivo se convierte en un instrumento fundamental para conservar el poder de una clase sobre otra, utilizando instituciones que controlan y vigilan de manera constante a la población. En este contexto, cualquier persona que interfiera o amenace el sistema productivo, ya sea un vagabundo, alguien considerado improductivo o un crítico del orden establecido, es etiquetado como criminal, controlado, perseguido y excluido de la legalidad. Sin embargo, el autor sostiene que este poder dominante no es absoluto ni estático; está marcado por una lucha constante. En esta dinámica, existen resistencias y subversiones que desafían y modifican las estructuras de poder establecidas.

Ahora bien, aunque Foucault discute la concepción esencialista de Hobbes, que considera al ser humano como agresivo y violento por naturaleza, su propia visión también plantea una constante guerra civil. Según Foucault, las relaciones entre los seres humanos están siempre atravesadas por el poder, por la imposición de discursos y prácticas de un bando sobre otro.

En una de las escenas más impresionantes de *The Wall* (1982), Pink, transformado en un dictador, avanza con pasos militares hacia un espectáculo en vivo, seguido por otros hombres que marchan detrás de él, imitando a tropas militares. Al llegar al evento, se observan símbolos de martillos cruzados, entre la multitud de personas que aplauden su llegada. El protagonista, al hacer su entrada, realiza gestos de martillo con sus brazos y los seguidores responden imitando sus movimientos. Desde el escenario, Pink señala públicamente a minorías, mujeres, negros, pobres, personas LGBT, judíos, entre otros, y pronuncia la frase: *Esta noche averiguaremos de qué bando están*. Poco después,

ordena que sean llevados “contra el muro” y dice: *Los mandaré a fusilar a todos*. Otra escena, a continuación, refuerza esta lógica de violencia y odio. Mientras Pink desfila por las calles con su ejército, exclama: *Vamos a acabar con los débiles, romper sus ventanas, patear sus puertas... por la solución final para fortalecer la raza*. La canción que suena de fondo, “*Waiting for the Worms*” (Pink Floyd, 1979), incluye frases como: *iremos con fuerza a cortar la madera muerta, a limpiar la ciudad y abrir las duchas y encender los hornos*, evocando de forma explícita a las atrocidades del Holocausto. De esta manera, vemos cómo el enemigo es nombrado y reducido a etiquetas que lo deshumanizan: *los maricas, los mapaches, los rojos, los judíos*. Toda esta escena se superpone con imágenes de violencia en las calles, destrucción y represión. En el contexto de los conflictos bélicos, se produce la aniquilación concreta de un otro, aquel que ha sido previamente construido como enemigo. Por lo tanto, esta figura del enemigo no surge de manera innata, sino que se construye discursivamente mediante categorías que lo deshumanizan y lo presentan como una amenaza: “raza inferior”, “inmigrante”, “negro”, “judío”, “homosexual”, “mujer”, entre otras, que permiten justificar su persecución, exclusión o eliminación. Estos discursos no solo habilitan la violencia, sino que la hacen parecer legítima, necesaria o incluso innata.

Estas escenas permiten comprender cómo la guerra, así como toda forma de violencia, se sostiene en una lógica que presupone la existencia de esencias incompatibles. Desde una ontología de sustancias, el otro no es constitutivo de nuestro ser, sino que es reducido a una identidad fija que lo esencializa y lo convierte en algo ajeno a nosotros que, por lo tanto, debe ser aniquilado.

A partir de estos razonamientos, nos preguntamos: ¿es el conflicto interhumano inevitable, ya sea por las estructuras sociales que nos atraviesan o por las pulsiones destructivas que nos constituyen esencialmente? ¿Está todo vínculo humano necesariamente atravesado por relaciones de poder, como sostiene Foucault? ¿Existen formas alternativas de pensar(nos) en relación, que nos permitan superar el conflicto que parece surgir de estas dinámicas?

Outside the Wall y la ontología del ser singular plural: un llamado a la coexistencia

*Nunca somos / a solas sino vértigo y vacío /
muecas en el espejo, / horror y vómito [...].
La vida no es de nadie, ¿todos somos la vida? /
pan de sol / para los otros /
¿los otros todos que nosotros somos? [...] /
para que pueda ser / he de ser de otro /
salir de mí buscarme entre los otros /
los otros que / no son si yo no existo /
los otros que me dan plena existencia.
Piedra de sol, Octavio Paz (1957).*

En esta segunda parte, comenzamos interrogándonos sobre la existencia de una "naturaleza humana". ¿Realmente hay una esencia que nos define y nos determina como seres humanos? ¿Por qué una persona asume una determinada forma de ser y no alguna de las otras infinitas posibilidades existentes? El propósito que nos guía es establecer ontologías relacionales que permitan

superar la noción de la inevitabilidad de la guerra, comprendiendo al ser humano no como un ente predeterminado, sino como un ser que emerge siempre con relación a otros. Para ello, primero exploramos algunos de los conceptos más significativos propuestos por Jean-Luc Nancy, como el ser-singular-plural y la coexistencia, los cuales demuestran la ontología relacional desde la cual el autor piensa la existencia.

En su obra *Ser singular plural* (2006), Nancy sostiene que los seres humanos somos singulares plurales, lo que significa que nuestra existencia está siempre arraigada en la pluralidad. No llegamos al mundo como individuos aislados, definidos únicamente por una individualidad preexistente. Nuestra existencia tiene lugar en la pluralidad, en la diferencia y en la relación constante con los demás seres. En esta pluralidad, que nos configura como seres, se encuentra nuestra singularidad, pero lo singular jamás está separado de lo plural. La posibilidad de pensar en lo singular surge porque nos relacionamos con los otros; la existencia de un "uno" solo puede concebirse a través de la relación existencial con otros.

Desde esta perspectiva, Nancy introduce el concepto de coexistencia. Somos seres singulares plurales porque nuestra existencia depende, en última instancia, de la coexistencia. Es necesario no confundir la singularidad con la individualidad. Ninguna subjetividad preexiste a la red infinita de relaciones que constituyen nuestra existencia. No hay un individuo que, previamente, esté dado y luego se relacione con otros, como se plantea en las ontologías de sustancias; sino que aquello que podríamos clasificar como individuo, solo existe en función de las relaciones que lo constituyen y le brindan sus características. Siempre llegamos a ser a través de la interrelación y la coexistencia.

Como señala el propio Nancy:

Porque no poder decir “nosotros” es lo que precipita a cada “yo” —individual o colectivo— en la locura de no poder tampoco decir “yo”. Querer decir “nosotros” nada tiene de sentimental, nada de familiar ni de “comunitarista”. Es la existencia que reclama lo que se le debe o su condición: la coexistencia (2006, p. 57).

En esta afirmación, Nancy insiste que la existencia es, en su esencia, coexistencia, no solo en lo que respecta a los seres humanos, sino en relación con todos los entes del universo. También busca evitar el peligro de que se conciban las relaciones como una sustancia o entidad fija. Las relaciones son ese “entre” que no puede ser cosificado, que ocurre en cada momento y lugar, y que nos define de manera contingente. Las relaciones nos dan las propiedades que nos constituyen, pero estas son siempre una infinita red de posibilidades. Por eso estamos en constante transformación según las múltiples interacciones que nos suceden.

En este punto, resulta interesante reflexionar sobre una escena final de la película *The Wall* (1982), donde suena la canción *Outside The Wall* (Pink Floyd, 1979). Allí vemos a ciudadanos, en su mayoría niños, reconstruyendo los estragos del ecocidio provocado por la guerra. Un momento impactante ocurre cuando uno de ellos toma un cóctel molotov y, en vez de lanzarlo, lo vacía en el suelo. Este gesto encarna un acto de renacimiento después de la destrucción, un llamado a reconstruir el lazo social roto.

La letra de la canción citada previamente expresa:

Solos, o de a dos / los que realmente te quieren / caminan de un lado a otro fuera del muro... / Algunos de la mano / algunos reunidos en grupos / los corazones sangrantes y los artistas / se posicionan... (Pink Floyd, 1979). [La traducción es mía].

La canción nos demuestra que, incluso cuando el protagonista se encierra tras su muro, el otro no desaparece. El ser, desde una ontología relacional, siempre está en red, aunque las lógicas dominantes intentan invisibilizarlo. Pink representa al sujeto moderno de la sociedad capitalista, fragmentado, escindido de los vínculos que lo sostienen. Pero desde la perspectiva relacional, comprendemos que no es posible vivir de forma aislada, porque somos esencialmente seres-en-relación.

Outside The Wall (Pink Floyd, 1979) es una canción de cierre que posibilita una apertura hacia otros modos de ser. Después del encierro, después del aislamiento, sigue existiendo la posibilidad del encuentro, del reconocimiento del otro como lazo que nos constituye. Esta posibilidad no es una utopía, es una necesidad ontológica, una reivindicación a nuestra condición fundamental de ser con otros.

A partir de estos aportes, sostenemos que, en realidad, no existe una esencia predeterminada. Lo que nos constituye, nuestra personalidad, actitudes, formas de ser y de vivir, es el resultado de nuestras prácticas y de las redes de relaciones que dan forma a nuestra existencia.

En este sentido, la humanidad no es algo dado, sino algo que se adquiere y se construye de manera continua. Más que individuos marcados por características esenciales, en nosotros se manifiesta la contingencia y la posibilidad de realizarnos o no como seres humanos. Siempre estamos siendo, de manera abierta e inacabada, aquí y ahora, a través de las relaciones que nos habitan.

La espada freudiana y el cáliz winnicottiano

En esta última parte del trabajo retomamos algunas ideas desarrolladas por Minhot (2012) en *Ética y psicoanálisis*: supuestos filosóficos compartidos, no con la intención de abordar la complejidad de sus planteos, sino para recuperar ciertos puntos clave que sirvan como base para contraponer la ontología freudiana con la winnicottiana, y que más adelante permitirán vincular ambas con los conceptos de espada y cáliz propuestos por Eisler Riane.

Minhot (2012) sostiene que tanto el psicoanálisis freudiano como las éticas de la justicia comparten tres supuestos fundamentales: una concepción del sujeto identificado con individuo; la universalización tanto del sujeto como de las normas, lo que produce una abstracción; y una idea del sujeto como esencialmente agresivo. A lo largo de su obra, Freud construye tres modelos de aparato psíquico que pretenden tener validez universal: no solo buscan explicar la neurosis, sino también fenómenos cotidianos como los sueños, los actos fallidos o los chistes. Se trata de modelos que no distinguen entre sujetos sanos y enfermos, y que se presentan como independientes del contexto histórico o social. En este sentido, representan a un sujeto abstracto y universal, separado de antemano de todo lazo social. Del mismo modo, las éticas de la justicia parten de una concepción del sujeto como autónomo e independiente de las relaciones sociales.

Sin embargo, si desde el psicoanálisis se sostiene que la autonomía no es un rasgo esencial del ser humano, sino que también en este orden hay leyes que determinan, entonces deben existir condiciones que hagan posible dicha autonomía. El debate por esas condiciones se vuelve central en el campo de la justicia, que aparece como un requisito necesario para garantizar una vida

autónoma. La justicia se manifiesta, entonces, en normas que regulan la convivencia entre individuos.

La segunda premisa compartida según la autora, que se desprende de esta concepción individualista, es la abstracción. Ni la metapsicología freudiana ni las éticas de la justicia se ocupan del sujeto en su singularidad. En ambos casos se trabaja con un sujeto genérico, sin contexto. Las éticas de la justicia proponen leyes universales que deben aplicarse imparcialmente, sin atender a las particularidades. En la concepción kantiana, por ejemplo, la responsabilidad se basa en una buena voluntad que actúa por principios racionales y no por deseos. La voluntad es lo único que puede ser bueno en sí mismo, lo que implica una desconfianza de base hacia el deseo. El deber no debe depender de los resultados ni de inclinaciones personales. De este modo, la ley moral se define como norma universal que guía la acción, los principios éticos se presentan como necesariamente abstractos. De manera similar, Freud construye sus modelos prescindiendo de la singularidad.

Esta concepción tiene consecuencias importantes: al pensar vínculos entre individuos ya separados, estos tienden a pensarse como conflictivos. En ese marco, la justicia actúa como regulador de tales vínculos mediante la ley. Ahora bien, si tal como plantea Freud, el deseo es una disposición fundamental del individuo, la conflictividad se vuelve aún más intensa, ya que el deseo se presenta como una fuente permanente de disputa. En este contexto, la ley se impone desde afuera como límite necesario al deseo, con el fin de proteger a los otros del daño que podría provocar. La ley, entonces, aparece como freno ante una humanidad concebida como esencialmente agresiva. Como desarrollamos en apartados anteriores, el sujeto es visto como naturalmente hostil, competitivo

y destructivo, por lo cual necesita ser regulado mediante normas que aseguren la convivencia y la seguridad.

En contraste con esta perspectiva, Minhot (2012) destaca ciertos puntos de encuentro entre la teoría de la maduración de Winnicott y las llamadas éticas del cuidado, las cuales surgieron en oposición a las éticas de la justicia. Ambos discursos se sostienen más en prácticas concretas que en principios abstractos. El cuidado no se concibe como una norma universal, sino como una actividad relacional, situada y atenta a las singularidades. En este marco, es la necesidad, y no la autonomía, lo que se reconoce como rasgo constitutivo del sujeto, definido como un ser en relación, inmerso en redes concretas y cotidianas de dependencia y sostén.

Tanto la ontología winnicottiana como la ética del cuidado toman como modelo para sus desarrollos la crianza. Todo niño nace en una situación de dependencia respecto a otro que le brinda el sostén necesario para su desarrollo físico y emocional, a través de interpretaciones culturalmente mediadas sobre lo que se considera que ese niño necesita. Winnicott introduce la noción de una zona intermedia de la vida humana, que no se ubica ni dentro ni fuera del individuo, sino en un espacio potencial de realidad compartida, sostenida por la confianza entre el bebé y la madre (Winnicott, 1971/2007, p. 146).

Esta perspectiva niega una separación tajante entre ambos y propone una unidad relacional donde bebé y ambiente forman un todo indivisible. Esta dependencia temprana genera en el bebé, por un lado, sentimientos de impotencia y poder frente a otros, y por otro, una necesidad vital de conexión emocional que hace posible la supervivencia. La dinámica de estos primeros vínculos favorece el desarrollo de una autoconciencia relacional, cuya forma varía según los marcos culturales, sociales y familiares.

Winnicott también describe una forma de cuidado que no puede ser reducida a lo normativo ni a lo puramente intelectual. Propone el concepto de *preocupación maternal primaria* (Winnicott, 1971/2007, p. 28) para dar cuenta de un estado en el que la madre, justamente porque también fue bebé, se identifica empáticamente con el estado de necesidad del bebé. Esta entrega no responde a normas ni protocolos universales: es una identificación sensible, espontánea. Cuando esta identificación se interrumpe, el cuidado se vuelve mecánico e impersonal, y la maduración del bebé se ve obstaculizada.

De manera coherente con esto, las éticas del cuidado también se oponen a una lógica basada en principios universales. Parten de sujetos situados y de necesidades concretas, lo que exige una clara contextualización: toda evaluación ética requiere un conocimiento situado de las relaciones y necesidades implicadas.

A diferencia de Freud, que construye una metapsicología centrada en un sujeto identificado con un individuo abstracto y universal, en Winnicott podemos ver una ontología relacional. La persona es pensada como un ser concreto y total, siempre en relación, sostenido por un ambiente que lo constituye. En esta perspectiva, el ambiente no se entiende como lo que rodea a un individuo ya dado, sino como relación en sí misma: *el bebé es el ambiente y el ambiente es el bebé* (Winnicott, 1963/2007). La maduración, en este marco, es una tendencia innata, pero que solo puede concretarse si el ambiente brinda los cuidados necesarios. El ambiente es, entonces, una condición de posibilidad: lo que permite que el sujeto comience a ser. La necesidad aquí muestra que el ser humano no nace individuo ni autosuficiente, sino que solo puede empezar a existir bajo ciertas condiciones relacionales.

Las diferencias ontológicas entre Freud y Winnicott, ya planteadas, pueden pensarse también bajo una lectura simbólica a

partir del trabajo de Riane Eisler. En *El cáliz y la espada* (Eisler, 1987), la autora propone una relectura de la historia humana a través de evidencias basadas en descubrimientos arqueológicos, arte, mitos leyendas, escrituras. Así, distingue entre dos formas fundamentales de organización social: el modelo de dominación, representado por la espada, y el sistema de solidaridad, simbolizado por el cáliz.

Lejos de aceptar como natural o inevitable el predominio de la guerra, la violencia y la jerarquía, Eisler recupera la existencia de sociedades prehistóricas no patriarcales ni matriarcales, sino organizadas a partir de principios de colaboración, cuidado y solidaridad, sin prácticas sistemáticas de violencia o sometimiento. Estas culturas, que existieron durante extensos períodos, no muestran evidencias de estructuras jerárquicas marcadas, conflictos bélicos ni supremacía masculina. La fuerza física de los hombres no constituía una base para el belicismo ni para la concentración de poder, y tampoco había una superioridad simbólica de los valores considerados “masculinos” sobre los “femeninos”. Por el contrario, lo que predominaba en estas sociedades era la figura femenina, y la divinidad se representaba en forma de Diosa.

Simbolizados por el cáliz, se atribuía el máximo valor a los poderes creativos y sostenedores de la existencia, en lugar de glorificar la destrucción o el sometimiento. En su arte predominaban imágenes ligadas a la fertilidad, la naturaleza y el vínculo entre todos los seres, no concebían al ser humano como un ente separado de su entorno, sino que vivían en estrecha comunión con el mundo natural. No se buscaba dominar a la naturaleza, sino convivir con ella.

En este sentido, los desarrollos de Eisler no solo cuestionan la forma en que se nos ha transmitido la historia, sino también las bases filosóficas que han definido al ser humano en la tradición

occidental. La autora sostiene que gran parte de lo que hemos aprendido como historia está dado por interpretaciones muchas veces sesgadas por la visión hegemónica aún vigente. Las sociedades igualitarias, solidarias o centradas en lo femenino no solo fueron ignoradas, sino activamente deslegitimadas por no encajar en ese relato. Sin embargo, el predominio masculino, la violencia y el autoritarismo no son algo inevitable, sino que surgieron en un momento mucho más tardío en la historia, cuando el orden social comenzó a estructurarse a través de jerarquías y el ideal del poder pasó a asociarse con la capacidad de destruir.

La metáfora de la espada alude a esta estructura social basada en la jerarquía, el sometimiento y el ejercicio violento del poder. En este modelo, el vínculo con el otro se construye a partir de la amenaza, la defensa y el control. Esta lógica resuena con la ontología freudiana, que concibe al sujeto como esencialmente agresivo y con impulsos potencialmente destructivos. Así, es necesario un orden externo, la ley, que lo limite y permita la vida en común. Por eso, este modelo también se corresponde con la ética de la justicia.

Frente a esta concepción, Eisler propone recuperar el símbolo del cáliz como representación de otra forma de sociedad: basada en la solidaridad, el cuidado mutuo y la cooperación. El poder, en este modelo, no opera por imposición, sino como capacidad de crear condiciones para una vida en común. Estas sociedades, muchas de ellas centradas en lo femenino, no exaltaban la violencia ni la dominación. Como señala Eisler, el antiguo amor por la vida y la naturaleza, y las prácticas de compartir antes que arrebatar, cuidar antes que oprimir, no desaparecieron del todo, sino que fueron relegados a un plano secundario, al igual que las mujeres y las cualidades asociadas con la femineidad. La búsqueda por la belleza, la verdad, la justicia y la paz permaneció, pero bajo un

orden que reprimía toda forma de poder que no se fundara en la fuerza o la superioridad.

La ontología relacional de Winnicott se articula con esta lógica del cáliz; en lugar de concebir al sujeto como un individuo aislado, lo piensa desde la necesidad y la dependencia originarias entre seres. El concepto de ambiente, la figura de la madre suficientemente buena, su preocupación empática y su respuesta sensible a la necesidad singular del bebé encarnan este tipo de modelo, donde el sujeto puede comenzar a emerger como ser-en-relación.

Eisler sostiene que la humanidad ha oscilado en diversos períodos históricos entre estos dos modelos. El dominio de la espada no debe confundirse con una verdad absoluta ontológica, sino entenderse como el resultado de procesos civilizatorios patriarcales que tornaron hegemónicas ciertas formas de estructurar las relaciones. Reconocer estos cambios permite visibilizar que otras formas de sociedad no solo existieron, sino que son posibles. En este sentido, la propuesta de Eisler es profundamente transformadora: se trata de recuperar aquello que fue sistemáticamente negado e invisibilizado, y de mostrar que es posible una cultura donde existan oportunidades de nutrir, cuidar y sostener la vida.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos analizado cómo los supuestos ontológicos dominantes, basados en una lógica de sustancia y esencialismo, sostienen discursos que naturalizan la guerra y la violencia como fenómenos inevitables. A partir de las perspectivas de Freud y Foucault, se evidencia que tanto las pulsiones agresivas constitutivas de la naturaleza humana como las relaciones de poder configuradas socialmente, refuerzan esta inevitabilidad y legitiman la dominación y la exclusión.

Sin embargo, al introducir ontologías relacionales como las que podemos leer en las obras de Jean-Luc Nancy y Winnicott, y al contrastar los símbolos de la espada y el cáliz según Eisler, se abre un horizonte posible donde el ser humano es entendido como ser singular-plural, en coexistencia y vinculado a otros, superando la lógica del sujeto-individuo agresivo y aislado para pensar en un ser-con-otros. Este lente pone fundamentalmente en el centro el cuidado y la responsabilidad ética con el otro.

De este modo, la película *The Wall* funciona como una denuncia poderosa de cómo la violencia y la exclusión se sostienen en discursos hegemónicos, pero también nos permite imaginar la posibilidad de reconstrucción del lazo social, representada simbólicamente en escenas como la de *Outside the Wall*, donde la renuncia a la destrucción permite el surgimiento de la coexistencia.

Por lo tanto, lejos de resignarnos a la lógica de la espada y la guerra, podemos afirmar que otra ontología, ética y prácticas son posibles, basadas en el reconocimiento de la interdependencia y la necesidad como condiciones fundamentales para construir un mundo donde la paz y la solidaridad sean sostenibles.

Referencias

- Eisler, R. T. (1987). *El cáliz y la espada*. Editorial Pax.
- Foucault, M. (1972/1973) *La sociedad punitiva: curso en el Collège de France*, Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S., (1920/1995). Más allá del principio de Placer. *Obras Completas*. Volumen XVIII. Amorrortu Editores.
- . (1933/1992). ¿Por qué la guerra? En *Obras completas* (Vol. 22, pp. 181-198). Amorrortu Editores.

- Hobbes, T. (2014). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. (Trad. M. Sánchez Sarto). Fondo de Cultura Económica.
- Minhot, L. (2012). Ética y psicoanálisis: supuestos filosóficos compartidos. *Winnicott e-prints*, 7(1), 126-147. Recuperado em 11 de julho de 2025, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2012000100006&lng=pt&lng=es.
- Nancy, J. L. (2006) Ser singular plural. Editorial Arena.
- Parker, A. (Director). (1982). *Pink Floyd The Wall* [Película]. Metro Goldwyn Mayer.
- Paz, O. (1957). *Piedra de Sol*. Fondo de Cultura Económica.
- Pink Floyd. (1979) Outside the Wall [Canción]. En *The Wall*. Harvest/EMI
- . (1979) Waiting for the Worms [Canción]. En *The Wall*. Harvest/EMI
- Roudinesco, E. & Plon, M. (2008) Diccionario de Psicoanálisis. 2da ed. (Trad. J. Piatigorsky) Editorial Paidós.
- Winnicott, D. W. (1971/2007). El lugar en el que vivimos. En D. W. Winnicott (2007/1971a), *Realidad y juego*. Editorial Gedisa.
- . (1971/2007). El concepto de individuo sano. En D. W. Winnicott (2007/1986b), *El hogar nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista*. Editorial Gedisa.
- . (1963/2007). El valor de la depresión. En D. W. Winnicott (2007/1986b), *El hogar nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista*. Editorial Gedisa.

El olvido como arma de dominación: la transmisión generacional del trauma

Lucía Re

Introducción

La guerra es un dispositivo de dominación social que funciona a partir de la clasificación del mundo en sectores normalizados o peligrosos. Esto implica entender que la misma se articula desde la inclusión/exclusión, siendo aquel sector excluido el que es visto como enemigo y que debe ser eliminado, legitimando de esta manera la presencia de dicho conflicto bélico.

Se trata de una estrategia clave del poder, en la que el Estado ejerce opresión sobre su población y los utiliza en ésta como meros peones del juego, como simples ladrillos que contribuyen a la reproducción del poder, lo que nos deja entender a la guerra como mecanismo de control social, orientada a consolidar estructuras de poder.

Esto no queda ahí, sino que, una vez finalizados los conflictos bélicos, el Estado desconoce todo lo sucedido utilizando al olvido como un dispositivo. Borrar es una estrategia deliberada con el objetivo de poder tener un control sobre lo escrito de la historia, arrojando al pasado a sus protagonistas.

Ahora bien, la guerra es un fenómeno devastador, violento, atroz, hasta tal punto que lleva a olvidar que quienes forman parte de ella son personas, deshumanizando a sus participantes. Martín Baró (1984) expresa cómo en estas situaciones se antepone ante

todo la violencia como recurso principal, y todos los recursos se ponen al servicio de la destrucción, cuando en tiempos de paz es inaceptable y vista como última alternativa. Esta exacerbación de violencia tiene una alta conmoción en la salud física y mental, como así también en las relaciones sociales. Vemos pérdida de sentido, estrés post traumático, miedo, insomnio, entre otros. Es decir, hay una elevada probabilidad de que se produzca un trauma.

Cuando hablamos de trauma nos referimos a una situación de alto impacto, que sobrepasa la capacidad de la persona para procesarla en el momento que ocurre. Implica una amenaza real o simbólica de la vida. La misma, puede dejar una huella duradera en la memoria, el cuerpo y la subjetividad del individuo.

Ahora bien, decimos que este se transmite generacionalmente cuando tuvo tal impacto en la persona que no solo afecta a la que presenció la guerra, sino a todo su alrededor, va mucho más allá de ella.

Hay algo que permite que esto pase, hay algo que hace que este padecimiento continúe, y es este olvido que promueve el estado. No solo el estado se ha encargado de llevar a su propia población a la guerra, sino que después de defender a la nación en los conflictos bélicos y ser testigos de las atrocidades cometidas, es el mismo estado quien da la espalda a sus individuos por medio del olvido.

El olvido no solo impide el reconocimiento de un daño, sino que abre nuevas heridas, deja impunidad, crea deshumanización de las víctimas, y permite que haya un control selectivo de la narrativa nacional. Si un trauma no puede ser hablado, no puede ser simbolizado, jamás podrá ser integrado a la biografía de un sujeto, entonces se repite de formas invisibles o disruptivas.

Entonces es aquí donde surge la gran necesidad de crear una memoria colectiva, que nos permita historizar hechos como estos, darles un sentido. Una memoria entendida no como algo estático escrito una vez y para siempre, sino como algo plural, crítico, activo, que invite a la constante reflexividad y sobre todo al recordar, porque por medio del recuerdo es que se detiene la repetición de las violencias.

Este artículo tiene como principal objetivo revelar la existencia de una transmisión generacional del trauma de la guerra a causa del olvido promovido por el Estado y la necesidad de una memoria colectiva. Para ello, en primer lugar, se mostrará cómo se configura la transmisión generacional del trauma de la guerra a partir del olvido, explicando las formas en que se presenta y relacionándolo con situaciones de la película *The Wall*. Luego, se elucidará el concepto de “memoria colectiva”, analizando su importancia para la salud mental.

Guerra y trauma: entre las cenizas y el silencio

*¿Alguna vez te preguntaste por qué tuvimos
que correr a refugiarnos cuando la
promesa de un mundo feliz se desplegaba
bajo un cielo azul despejado? [...].
Las llamas se apagaron hace tiempo,
pero el dolor persiste [...].*

Goodbye Blue Sky, Pink Floyd (1979).

[La traducción me pertenece].

Estos versos son los que acompañan la escena que inspira este texto; pertenecen a la canción “Goodbye Blue Sky” de Pink Floyd (1979). La misma habla de un cielo azul despejado representando

una idea de paz y tranquilidad que es arrebatada por la oscuridad de los horrores de la guerra. Vemos cómo las llamas de ésta, es decir, sus huellas, aún siguen presentes en nosotros, como se impregna en nuestra subjetividad y se transmite. Más adelante volveremos sobre la historia contada en esta película.

La guerra funciona como un dispositivo de dominación y sumisión que organiza el mundo desde una lógica binaria: un nosotros, amigo y legítimo y un ellos, enemigo e ilegítimo. Estos conceptos planteados por Schmitt (1932/1992) nos hacen entender como no se trata simplemente de conflictos armados, sino de una forma de poder que produce y organiza relaciones sociales, jerarquiza poblaciones y legitima la violencia, justificando políticas represivas. Así, bajo esta lógica del enemigo, también naturaliza desigualdades, opera como un mecanismo que asegura reproducir el orden hegemónico, produce y reproduce subjetividades, que son funcionales a dicho orden. La guerra así concebida, no es algo limitado al campo militar, sino que actúa sobre lo social y cultural.

El enemigo se vuelve una figura amenazante, ajena y deshumanizada, invalidando a este otro, extraño y anormal, que pone en peligro ese orden, dejando su eliminación como única opción. Esto se convierte en una estrategia clave para justificar y facilitar la guerra, que emerge como una forma de dominación y opresión. Mientras que el deber de defender la nación se transforma en una obligación moral ineludible. Así, se moviliza a miles de personas hacia el conflicto bélico, muchas veces sin que éstas comprendan realmente por qué luchan ni a quién benefician.

Ahora bien, la guerra es un fenómeno tan brutal e inhumano que es casi imposible que no deje huellas en las psiquis de quienes la han presenciado. El trauma como una situación de indefensión, en donde la persona se enfrenta a un peligro en donde su vida o parte de su proyecto de vida está en riesgo. Los recursos

que tiene para enfrentarse a él son escasos, por lo que la situación sobrepasa al sujeto dejándolo vulnerable y sin defensas.

A lo largo de toda la obra freudiana podemos observar el lugar central que ocupa el concepto de trauma. Esta noción aparece desde sus primeros escritos, no es objeto de este artículo hacer un recorrido por todos sus trabajos, sin embargo, destacamos que en su texto *Más allá del principio del placer* (1920) es cuando más elabora sobre el mismo. Para escribirlo, Freud se basa en sus experiencias clínicas derivadas de la primera guerra mundial, en donde logró acercarse a los horrores que habían vivenciado sus propios pacientes. Es en este contexto que se ve inspirado a formular un *más allá del principio del placer*.

Aquí, entiende al trauma como una experiencia que irrumpe al psiquismo de manera violenta, provocando una sobrecarga de excitación que excede la capacidad del yo para procesarla. Esta imposibilidad de elaboración hace que la vivencia quede reprimida en lo inconsciente, dando lugar a síntomas como expresión de lo no tramitado.

Freud destaca en este texto que el trauma no solo se basa en vivencias intensas, sino que éstas también contienen la particularidad de ser un factor sorpresa. Es decir, existe un terror frente a este hecho, un estado de peligro que se siente cuando uno no está preparado para vivirlo (no angustia o miedo ya que estos suponen un objeto al que temer, y cierto estado expectante frente a las amenazas). Así, plantea las neurosis de guerra en la que los conflictos se originan en experiencias reales de amenaza o peligro absoluto. El autor observa cómo estos pacientes reviven la experiencia traumática en forma de sueños repetitivos o síntomas persistentes, lo que le permite elaborar la hipótesis de una compulsión a la repetición que no busca el placer sino la reproducción de lo traumático. Esta observación lo lleva a cuestionar la primacía

del principio del placer en la economía psíquica y a introducir la noción de pulsión de muerte, como fuerza tendiente a la desintegración y al retorno a un estado inorgánico.

La guerra es destructiva, pero destruye más que las ciudades y personas involucradas, hay una destrucción subjetiva. Los traumas que nacen en la guerra no se terminan cuando callan los fusiles: se incrustan en la piel y en la memoria, y muchas veces son tan profundos que logran atravesar a las generaciones que no estuvieron allí. Algo ajeno irrumpe en la psiquis, y se repite una y otra vez, sin poder ser asimilado.

A esto podemos sumar los aportes de Martín Baró (1989) quien define al trauma desde una perspectiva psicosocial. Entendiendo que el mismo no es solo algo individual, sino que abarca a todo el entramado social. Es un daño profundo que desorganiza las psiquis de las personas, así como los lazos y estructuras sociales. En base a esto, el autor subraya dos aspectos:

- a) que la herida que afecta a las personas ha sido producida socialmente, es decir que sus raíces no se encuentran en el individuo sino en su sociedad, y
- b) que su misma naturaleza se alimenta y mantiene en la relación entre el individuo y la sociedad, a través de diversas mediaciones institucionales, grupales e incluso individuales (Baró, 1989, p. 136).

Esto, nos da pie a pensar en una transmisión del trauma entre generaciones, al no estar localizada únicamente en la subjetividad del individuo, sino en su inscripción dentro de una sociedad marcada por la violencia, la opresión o la exclusión, el trauma se transmite a través de múltiples mediaciones: instituciones, vínculos familiares, prácticas culturales, narrativas históricas y silencios.

En este sentido, el trauma no solo se hereda por vía afectiva o relacional, sino también por los marcos sociales que siguen reproduciendo las condiciones que lo originaron. Así, nuevas generaciones pueden cargar con las marcas de violencias pasadas que no han sido elaboradas colectivamente, perpetuando la desorganización psíquica y social en el tiempo.

Pero estas heridas que se traspasan por generaciones no solo lo hacen por ser profundas, sino que vienen acompañadas de un factor que es determinante a la hora de hacerlas más profundas: el olvido.

Yerushalmi (1989/1998) define al olvido como aquel que ocurre cuando ciertos grupos sociales no consiguen (por decisión propia, desinterés, rechazo, pasividad o debido a algún acontecimiento histórico traumático que rompió la continuidad de la vida) transmitir a las generaciones futuras los saberes adquiridos del pasado.

En este caso, el olvido se presenta inmediatamente después de los conflictos bélicos, el estado se intenta deshacer de todas las crueldades que sucedieron en ese entonces, y así caen con ellas las personas que formaron parte de estos.

Ahora nos preguntamos, ¿por qué es qué surge este olvido? Siempre tiene que haber alguna estrategia para justificar lo sucedido. Es lógico que lo que aconteció fue una atrocidad, no hay manera de poder negarlo. Por ello, se crea una excusa, y directamente se niega aquello que pasó (no solo el hecho de que fuera terrible). El silencio y la desmemoria se manifiestan como mecanismos recurrentes, excluyen de la narrativa dichas brutalidades, y en este accionar, también excluyen a quienes fueron sus protagonistas.

Valko (2010) afirma que es desde aquí desde donde surgen los discursos hegemónicos anteriormente desarrollados, porque

es necesaria alguna teoría convincente, algún pretexto persuasivo que permita librarse de la culpa de lo sucedido.

Esta lógica también se reproduce en la historia y, por lo tanto, en la educación. Se trata de un ciclo que se retroalimenta: el Estado moldea cuerpos dóciles a través de sus instituciones, los conduce a la guerra y, una vez finalizado el conflicto, esos sujetos pueden ser marginados u olvidados. En su lugar, se impone una versión oficial de los hechos (la versión de los vencedores) que responde a los intereses del Estado. Esa narración legitimada es la que se transmite en las escuelas, contribuyendo así a la formación de nuevas generaciones de cuerpos dóciles.

El Estado no solo promueve la guerra, sino que silencia el sufrimiento que ella produce, negando el daño psíquico en nombre del “honor nacional”. El olvido se configura como un dispositivo de dominación que sirve para poder elegir cómo contar los hechos históricos, y por supuesto, que parte de ellos entra en esta identidad nacional. La historia se vuelve, al fin y al cabo, también un dispositivo de control social.

Además, no es simplemente un olvido, sino que éste se convierte en rechazo, en exclusión del resto de la sociedad. Los soldados son simples ladrillos de este sistema, que contribuyen a mantener el orden establecido, y una vez que cumplieron con su papel pueden ser prescindibles.

Esto lo podemos ver reflejado en el personaje principal de la película *The Wall* (Parker, 1982), Pink, quien constantemente tiene recuerdos de la guerra. La realidad es que ésta ocurrió hace muchos años, y que él no participó de la misma, sino que fue su padre, quien falleció en la misma, cuando Pink era tan sólo un bebé. Es decir, él no tiene un recuerdo real de esta guerra, sin embargo, la muerte de su padre deja un vacío tan inmenso que hace que este trauma crezca en él. Saber que su padre fue un

ladrillo más de ese ejército y que ahora solo es recordado por unos pocos, pensar que la pérdida de su vida fue insignificante, afecta a Pink.

Él se queda solo con su madre, que también sufre por esta pérdida y que contribuye a que este vacío que siente sea aún mayor. Solo anhela un padre, intenta ponerse en su lugar, se disfraza con su traje de soldado, se mira al espejo, él siente lo que su padre pudo sentir. Ve imágenes de muertos, bombardeos, soldados marchando y trincheras, es como si estuviera viviendo en carne propia lo que vivió su padre.

En un punto, la película se vuelve animada, se muestra un águila que arranca una ciudad completa, dejándola ensangrentada: refleja una violencia despiadada, indiscriminada, que destruye no solo estructuras físicas sino también la vida cotidiana, dejando heridas abiertas.

Luego el cielo se llena de aviones que poco a poco se convierten en tumbas sin nombre: cada avión parece llevar consigo una muerte segura, y con ella, la banalidad de su existencia. Sirvieron a este país, ahora ya pueden ser olvidados junto con las atrocidades que se cometieron en la guerra.

Todos estos acontecimientos fueron cruciales en la vida de Pink, e inician la construcción de un "muro" emocional en su mente, un muro que lo separará del resto del mundo. Estas heridas que no pudieron ser tramitadas se hacen aún más profundas con este olvido, y emergen en este trauma que se transmite de manera silenciosa.

Memoria colectiva como principal pilar de la salud mental

Sabemos muy bien que, si un trauma no puede ser expresado en el momento en que se produjo, tarde o temprano emerge ya sea en la persona que lo vivió o en generaciones subsiguientes, o allegados. Esto afecta al desarrollo de la identidad, tanto individual como colectiva, genera rupturas en lo personal y con respecto a los lazos sociales. Si no hay nadie que recuerde, si uno es negado, queda en el vacío, entonces ¿cuál es mi identidad? Aquí el dolor no tiene lugar ni valor social.

El Estado es el garante de la identidad nacional, es más, uno de sus principales objetivos es lograr la conformación de esta de manera consolidada. Para lo cual, el Estado es cada vez más rígido en su concepción, se implantan reglamentos, controles y se pone en marcha toda la maquinaria de producción para difundir la ideología codiciada.

Como dice Cuche (1999), el estado moderno tiende a la mono-identificación, solo reconoce a una única identidad como la identidad nacional: la identidad colectiva se declina en singular, se reduce un conjunto colectivo de diferencias a una personalidad cultural única. Los individuos son cada vez menos libres de definir por sí mismos quienes son, se insertan etiquetas, se imponen definiciones de quién ser y se busca que los mismos se reconozcan a través de estas. Aquí el olvido emerge como parte de estas estrategias de control.

Por eso proponemos la construcción de una memoria colectiva, en la cual todos los integrantes de una sociedad reconstruyen el conjunto de recuerdos, experiencias y significados compartidos. No se trata solo de lo que ocurrió, sino de cómo se recuerda, qué se transmite y qué se ha omitido en las tan conocidas “historias oficiales”.

Esta memoria, no es fija, sino que nunca termina de plasarse, va cambiando constantemente en el tiempo, se reescribe una y otra vez. Está viva. Permite otorgar nuevos sentidos. Es colectiva, ya que emerge en la urdimbre de las relaciones, por eso es la clave para la salud mental, ya que la misma no es algo únicamente individual, sino que está influida por las condiciones sociales y culturales. Anteriormente, dijimos que el trauma es algo social, pues también lo es la salud: vivimos en vínculos, y es desde esta vinculación de donde parte la posibilidad de sanar.

La salud mental no se construye en el aislamiento, sino en el encuentro con otros, en la posibilidad de narrar lo vivido, de ser escuchados y reconocidos. Así como el trauma deja marcas en los cuerpos y en las memorias colectivas, también es en lo común donde pueden tejerse las formas de reparación. La comunidad, entonces, no solo es escenario del daño, sino también territorio de cuidado.

Que haya memoria colectiva nos asegura dos cosas. Por un lado, nos da lugar a que haya un aprendizaje, previniendo que no cometamos los mismos errores. Es un intento de salir de este ciclo de retroalimentación que hemos mencionado anteriormente. Por otro, nos asegura la reconstrucción de esta identidad afectada, darle un lugar en la trama histórica y social, y con eso, que exista su significación pura. Si estos traumas tienen un origen psicosocial, la manera de elaborarlos va a surgir siempre desde ahí: de los lazos sociales.

Faúndez y Cornejo (2010) expresan que debemos entender que la memoria y la transmisión son fenómenos que se encuentran entrelazados. Para poder lograr una mayor comprensión de estos, no podemos verlos como separados. Recordar permite reelaborar, resignificar el pasado, poder hacer de estas heridas y traumas un lugar en la historia vital, integrándose a la biografía.

La paz no se declara con el fin de la guerra. Se declara con el recuerdo constante.

Conclusión

A lo largo de este escrito hemos resaltado cómo la guerra, más allá de ser un evento puntual y bélico, se configura como un dispositivo de dominación que moldea subjetividades, jerarquiza poblaciones y legitima la violencia a través de mecanismos institucionales, el discurso oficial y, fundamentalmente, el olvido.

Este olvido, lejos de ser un simple vacío o una falta de registro, se presenta como una herramienta deliberada de control que permite al Estado establecer qué partes de la historia merecen ser recordadas y cuáles deben ser silenciadas. Así, el sufrimiento de quienes vivieron los horrores de la guerra queda relegado al margen, sin encontrar lugar en la narrativa nacional.

En este contexto, el trauma no solo se inscribe en el cuerpo y en la psiquis de quienes participaron directamente en los conflictos, sino que se transmite de manera silenciosa y persistente a las generaciones siguientes. Esta transmisión es social, ya que el trauma encuentra su anclaje en los silencios compartidos y en las omisiones estructurales de los discursos. La historia de Pink en *The Wall* lo ilustra con crudeza: el vacío que deja la muerte de su padre en la guerra se transforma en una marca subjetiva que estructura su dolor y lo lleva a levantar su propio muro de aislamiento.

Frente a esto, se vuelve necesario romper con la lógica del olvido y avanzar hacia la construcción de una memoria colectiva crítica y plural. Una memoria que no se limite a conservar el pasa-

do, sino que permita resignificarlo, elaborarlo, ponerlo en palabras y transformarlo en una herramienta de reparación psicosocial.

Solo mediante esta elaboración colectiva del trauma será posible interrumpir su reproducción silenciosa y detener el ciclo de violencia que atraviesa generaciones. La memoria, entonces, no es solo una condición para la justicia y la reparación, sino también un acto político de resistencia frente a los discursos hegemónicos que intentan despojar a los pueblos de su historia.

Recordar no solo honra a quienes padecieron el horror, sino que se convierte en una afirmación de vida frente a las lógicas de muerte que impone el poder. En definitiva, la paz (entendida no como la mera ausencia de guerra, sino como la posibilidad de vivir con dignidad, con memoria y con voz) solo podrá construirse si reconocemos que el olvido no puede ser el cierre de ninguna herida.

Referencias

- Cuché, D. (1999). Cultura e Identidad. En *La noción de Cultura en las Ciencias Sociales*. Editorial Nueva Visión, pp. 106-113.
- Faúndez, X., & Cornejo, M. (2010). Aproximaciones al estudio de la transmisión transgeneracional del trauma psicosocial. *Revista de psicología*, 19(2), 31. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2010.17107>
- Freud, S., (1920/1995). "Más allá del principio de Placer". *Obras Completas*. Volumen XVIII. Amorrortu editores.
- Martín-Baró, I. (1984). Guerra y salud mental. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 39(429-430), 503-514. <https://doi.org/10.51378/eca.v39i429-430.8790>
- . (1989). La violencia política y la guerra como causas en el país del trauma psicosocial. *Revista de Psicología de El Salvador*. Vol. VII, N° 28, 123-141.

Parker, A. (Director). (1982). Pink Floyd-The Wall (película). Metro Goldwyn Mayer.

Pink Floyd (1979). Goodbye Blue Sky [Canción]. En The Wall. Harvest/EMI.

Schmitt, C. (1927/1999). *El concepto de lo político*. Editorial Alianza.

Valko, M. (/2010) *Pedagogía de la desmemoria: crónicas y estrategias del genocidio invisible*. Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

Yerushalmi, Y. (1989/1998). Reflexiones sobre el olvido. En *Usos del Olvido*. Segunda edición, Editorial Nueva Visión, pp. 13-26.

3.

Educación



Un encuentro a lo desconocido

Nahuel Nicolás Verdú

Si de compartir mi experiencia se trata, tengo que sincerarme y decir que la primera vez que vi *The Wall* (Parker, 1982) no entendí nada. Un cúmulo de imágenes psicodélicas, estallidos, gritos, sangre y canciones histriónicas invadieron mi pantalla y llenaron de ruido lo que se suponía era una madrugada en silencio. Frente a mí se desenvolvía una película de insurrección. La densidad visual y sonora de la película, como así también sus momentos de calma, eran el interjuego perfecto para no poder parar de intentar significar lo que veía.

Recuerdo ver la película con mi mamá una noche de tormenta. El clima de viento, lluvia y rayos era el momento ideal para comprender la tormenta que sucedía en el interior de la pantalla. Teníamos que frenar la película cada cinco minutos para decir algún que otro comentario o interpretación, siempre buscando entender qué era lo que estaba pasando. También acudí a mis amistades conocedoras de cine. Noches de ver y repetir escenas y canciones donde pedía explicaciones y mi comprensión aumentaba en gran medida. Pero cuando vi la película acompañada de las letras de las canciones, finalmente entendí todo. No estaba viendo solo una película, estaba viendo un eco de la historia.

La guerra ocupa gran parte de la película. Soldados, aviones, armas, bombas, sangre y muerte es lo que destaca a la Segunda Guerra Mundial, algo que la película retrata de una manera literal, metafórica y potente. La muerte de familiares, la posguerra, la

sociedad militarizada y la iglesia guiaban los mandatos de la sociedad. Los muros del imperio se construían con ladrillos de sangre. De por sí, una situación bélica es jamás, bajo ningún punto de vista, algo a admirar, y eso es algo que se expresa y padece en *The Wall* (Parker, 1982).

La educación se presentaba como un bisturí que fragmentaba partes del alma. Un sistema restrictivo, punitivo y hostil, era el encargado del modelado colonial de los muros del imperio. El momento donde el alumnado es triturado en una masa amorfa, es sin duda la escena específica que grafica la mutilación en masa de cuerpos, así como su homogenización. Cuerpos coloniales eran forjados bajo una educación de opresión y sistematización.

Si de salud mental se trata, el borramiento de identidades y el aplanamiento de lo afectivo era la condición forzosa y obligatoria de ingreso a la sociedad. La alienación impresa sobre el psiquismo de la población desembocaba en traumas a flor de piel y en comportamientos histriónicos y delirantes. Los muros que la guerra requería fragmentaban, aislaban y contraponían el interior del exterior y la salud de la enfermedad. Mentes, cuerpos, corazones y personas eran desaparecidas. La locura se presentaba como una respuesta a la violencia social, simbólica e histórica.

Estos tres aspectos (guerra, educación y salud mental) conforman una matriz indivisible en el análisis y entendimiento de la película. Si bien no voy a detenerme a explicitar algo que se trabaja a lo largo de todo este libro, si quisiera hacer una breve mención sobre la interrelación de estos tres aspectos. Algo que excede a la película, pero que la misma representa de manera excelente, es una forma de gobierno que se ejerce en el mundo actual. La educación no es un principio o un quehacer etéreo heredado de fuerzas angelicales con propósitos humanistas.

La educación, en tanto fuerza intelectual de opresión, ha sido históricamente la encargada de la transmisión de paradigmas racionales que han quebrantado las fuerzas y saberes del cuerpo y la voz. Esta fragmentación minuciosa del estudiantado (en mente, cuerpo, alma y corazón) es el elemento a través del cual se obtiene mano de obra dócil y barata, y por extensión, soldados dóciles y baratos. Esto tiene implicancias directas e inminentes en la dicotomía salud mental-enfermedad mental. Una educación de opresión y fragmentación no es posible sino es a través de una opresión y fragmentación del psiquismo.

Ninguna adherencia a paradigmas racionales es gratis o inocente, por el contrario, tiene la firma directa a un contrato de suscripción constante e ininterrumpida de formación ontológica y epistemológica del psiquismo. La educación, en el contexto de *The Wall* (Parker, 1982), es una educación para la enfermedad mental, y es lo que permite justamente esta adherencia (forzosa) a paradigmas racionales de patologías y alienación mental.

Por lo que, a la guerra, no llegan simples personas buenas con buenas intenciones de patriotismo y defensa de la república (una excusa recurrente para justificar el asesinato a mansalva). Llegan seres minuciosamente fragmentados, educados y enfermos, que aseguran una mano dócil y barata para jugar en la vida real a soldaditos pintados como héroes de la nación. Si la educación es el punto crucial para la fragmentación del psiquismo, a la guerra no se llega, a la guerra se la conoce como el único camino. El gobierno del odio y del salvajismo, no está compuesto sino, por estos tres aspectos fundamentales.

Frente a todo este despliegue, no puedo dejar de pensar que lo que se nos ofrece no es solo una obra de arte, sino también una forma de conocimiento. No es el saber institucionalizado de la academia ni el discurso autorizado del experto; es un saber que

nace desde el desborde, desde el grito, desde la herida. Cada escena, cada canción, cada fragmento visual interpela lo que creemos conocer sobre la guerra, la educación o la locura. La película propone un saber encarnado, sensible y situado, una epistemología que no se construye desde la distancia “objetiva”, sino desde la cercanía incómoda de la experiencia. En ese sentido, la película fue una forma de aprender un saber que no se aprende en manuales, sino que se siente en el cuerpo, desde la herida, la incomodidad y el temblor. Ahí, donde la razón se quiebra, algo nuevo empieza a decirse.

Al momento de escribir estas palabras, un fuerte empuje de mi corazón me lleva a ese momento de entendimiento pleno de *The Wall* (Parker, 1982), donde reflexionaba acerca de los muros de mi interior. Profusos y erráticos momentos de una especie de espeleología intensa del alma me llevaban a buscar sensibilidad y entendimiento sobre la persona que soy, sobre la construcción que me subyace. Fue inevitable, si sigo hablando de rock, conectar con Sui Generis y el saber del alma que la banda posee. Sin una relación concretada o explicitada, “Rasguña las piedras” (1973)¹, es una canción, al igual que las de la película, que susurran calor al corazón.

Muchas cosas podrían y deberían ser destacadas frente a tan bestial producción audiovisual. Su espíritu de fuego graba marcas imborrables en el campo de lo político y lo epistémico. No vengo, por lo pronto, a hacer en este apartado un desarrollo conceptual, sino una recomendación. Si estás en búsqueda de un momentáneo viaje psicodélico, de rock progresivo y experimental, de gritos y confusión, pero también de reflexión y asombro de lo que la guerra significó, *The Wall* (Parker, 1982) también es para vos.

Notas

¹ Detrás de las paredes
que ayer te han levantado
te ruego que respires todavía.

Apoyo mis espaldas
y espero que me abracés
atravesando el muro de mis días.

Y rasguña las piedras
y rasguña las piedras
y rasguña las piedras
hasta mí.

Apenas perceptibles
escucho tus palabras
se acercan las bandas de rock and roll.

Y sacuden un poco
las paredes gastadas
y siento las preguntas de tu voz.

Y rasguña las piedras
y rasguña las piedras
y rasguña las piedras
hasta mí.

Y si estoy cansado de gritarte
es que solo quiero despertarte
y por fin veo tus ojos
que lloran desde el fondo
y empiezo a amarte con toda mi piel.

Y escarbo hasta abrazarte
y me sangran las manos
pero qué libres vamos a crecer.

Y rasguña las piedras
y rasguña las piedras
y rasguña las piedras
hasta mí.

Y rasguña las piedras
y rasguña las piedras
y rasguña las piedras
hasta mí.

Referencias

Parker, A. (Director), (1982) Pink Floyd-The Wall [Película]. Metro Goldwyn Mayer.

Sui Generis (1973) Rasguña las piedras [Canción]. En Confesiones de invierno. Talent.

Cementerio de saberes en terreno colonial: la descolonialidad como la luz que por siempre alumbrará

Nahuel Nicolás Verdú

Introducción

En las tierras del nuevo mundo resuenan vestigios evolutivos a muerta y sofocada voz. Nos preguntamos si acaso somos capaces de escuchar ese sonido interior, y tememos no entender el idioma que se perdió ¿qué lenguaje tenían esas almas que se silenciaron? ¿Serán también esas voces las nuestras? El lenguaje animal que en nuestro interior se encontró, ¿nos hace por extensión animales pasibles de domesticación? ¿Serán las almas subyugadas, ladrando un lenguaje animal, quienes desean tener paz? ¿Quién las domesticó? Y ¿qué hizo con las que no lo logró? ¿Qué muros crearon las fronteras y divisiones en el proceso de humanización? ¿En qué parte del muro estás vos?

Estas preguntas fueron hechas muchas veces, innumerables veces contestadas y, sin embargo, sigue condenado al silencio y al dolor, el horror que significó. Existe actualmente abundante teoría y bibliografía relacionada a la colonización, a sus procesos e incluso su producción. Este apartado es el reflejo de cómo las disciplinas pueden ser descolonizadoras en su accionar, qué modalidades relacionales perpetúan dinámicas jerárquicas de organización y cómo revertir su reproducción.

Siguiendo a la producción audiovisual de *The Wall* (Parker, 1982), como sujetos insertos en procesos de educación, y la educación como herramienta de civilización, buscamos entender si la sociedad de hoy es por la educación de hoy, un modelo colonial de sociedad. Muchas fibras de nuestra composición son la génesis de los vaivenes disciplinares que nos recorren. Estas fuerzas que nos mueven, como latidos en silencio y pensamientos repetidos, nos fragmentan y dejan limitadas posibilidades de ser. En la dicotomía de la subyugación epistemicida y la posibilidad de una vida digna de ser vivida, y frente a las incoherencias impuestas entre las fuerzas de la vida y las fuerzas de la explotación, nos dedicamos en este escrito a explorar la interrelación entre la psicología descolonial y la educación. Encontramos como una forma de resistencia epistémica y ontológica, la inspiración de revisar los procesos disciplinares de liberación de la vida y la subjetividad, por lo que nos preguntamos sobre los efectos de la psicología descolonial sobre los procesos de descolonización en la educación y en el saber.

En estos aires de descolonialidad, en la primera sección de este escrito, vamos a revelar cómo a través de la colonialidad del saber y del poder se producen modelos coloniales de sociedad. Expondremos principalmente desde los aportes de Löwy, en Matamoros, (quien da cuenta del paradigma colono desde el cual se asienta la dinámica-dicotomía colono-colonizado), Foucault (con quien exponemos a los mecanismos disciplinares y su reproducción), Rolnik (desde la cual conceptualizar la articulación entre el sistema capitalista y la colonización), Finola y Quijano (quienes desarrollan conocimiento en relación a la dinámica epistemicida de inferiorización y flagelación social que produce el modelo colonial), Figueroa (junto a su propuesta de colonialidad del saber)

y finalmente desde Fanon (quien explica la inequívoca interdependencia del colono y del colonizado).

Posteriormente, en el segundo apartado vamos a ahondar en los efectos de la psicología descolonial sobre la colonización, la educación y sus procesos, fundamentalmente a través de los planteos de Freire (que junto a sus obras “Pedagogía del oprimido” y “Pedagogía de la esperanza” damos cuenta de cómo el accionar de diferentes pedagogías producen diferentes modelos de sociedad), Ocaña, Bravo, Osorio, Orellano y González (y sus aportes dentro de la posición crítica de la psicología descolonial, el cambio epistémico y ontológico que la misma supone, y su papel dentro del accionar disciplinar en el tejido de la ciencia y la comunidad), y desde Connell (quien desarrolla la relación recíproca entre la currícula escolar y modelos de sociedad).

Finalmente, expresamos en las conclusiones, entre otras cosas, las herramientas brindadas por la posición crítica de esta disciplina y la reconfiguración necesaria de prácticas pedagógicas que reconozcan saberes diversos, y que, en base a la esperanza de otro mañana, se habiten modelos pacíficos y democráticos de educación, civilización y sociedad.

De martillos, ladrillos e inhumanidad

Poder disciplinar, colonialidad del poder y del saber

A firme paso marchan los cuerpos de la homogénea automatización. Queremos con esta frase dar inicio al comienzo de esta sección, para ver cómo a través del influjo productor de los conceptos que traemos a colación, se explica la configuración de las tramas coloniales superpuestas y yuxtapuestas que se habitan, y cómo se justifican en la necesidad ontológica de ciertas formas de exterminio y alienación.

Adherimos a las palabras de Löwy (2016), quien retoma a Matamoros, en cuanto este autor expone que sobre las tierras del nuevo mundo perdura un paradigma colonial donde se establece la imagen del indio como algo salvaje que requiere de un proceso civilizatorio de humanización. La aparición de estas formas de representaciones sociales no ha sido producida por las voces que en estas latitudes habitaron, sino que descendieron de barcos provenientes de viejas, europeas y blancas tierras. Este descenso geopolítico da apertura a la existencia de las colonias, una forma de organización territorial, poblacional y económica, caracterizada por una pronunciada asimetría de poder y libertad, donde el amo colono se da a la “tarea humanitaria” de convertir a los salvajes semihumanos en humanos, a través de múltiples modalidades disciplinatorias. Estas modalidades, no fueron más que la expresión política de un orden que se erigió en alto y que pretendía mantenerse.

Desde los aportes de Foucault (1975) destacamos que la dimensión disciplinaria es excluyente de la inocencia. Lo que busca producirse es en orden de unos resultados que buscan alcanzarse, y que se van a mantener a través de un régimen compuesto de clausura (un lugar cerrado sobre sí mismo que no permita distracciones), un espacio disciplinario (dividido en parcelas que permitan la vigilancia y fiscalización constante) y lugares específicos y determinados (donde puedan sectorializarse los cuerpos y asegurar un espacio de producción útil, e interferir comunicaciones peligrosas). Así, el autor va a denominar a la disciplina como:

A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad (Foucault, 1975, pp. 159-160).

Esta organización busca disciplinar al colonizado, transformándolo en un territorio corporal y subjetivo, y es en este cuerpo donde se imprime una concepción utilitarista y nociva de vida orientada al uso y la explotación. Este poder de impresión forzosa sobre las fibras constitutivas del colonizado no es otro más que el poder disciplinar.

Como decía Smith (1999), el concepto de disciplina es también una forma de organizar sistemas de conocimiento de personas y sus cuerpos. Foucault (1975) explica que el poder disciplinar no es algo que posea, en este caso, el amo colono, sino que es algo que éste ejerce frente a lo que pretende colonizar. Empleando todos aquellos instrumentos estructurales que necesite para provocar una sujeción minuciosa, constante e ininterrumpida, produce cuerpos dóciles.

Estas fuerzas disciplinarias que se imprimieron en toda la extensión del territorio dieron lugar a la creación y reproducción de la colonialidad, este paradigma que hoy en día ha transmutado junto a las diversas expresiones del capitalismo, y que no busca más que la mantención de un orden jerárquico de organización justificado por el paradigma dominante de ciencia y conocimiento. En la actualidad, Rolnik (2019) denuncia que esta contemporánea fase del capitalismo va más allá de la sujeción de cuerpos, se apropia de la propia vida, de su capacidad utilitaria y de su singularidad. Esta fase potencia la productividad y la aliena de sus destinos éticos.

Esto se expresa en la explotación que en un principio de la colonización se inculcó, y cómo ahora esta lógica se reproduce incesantemente en la auto inculcación de una disciplina que oriente a los no-saberes-del-cuerpo a continuar siendo el engranaje de la monstruosa maquinaria disciplinaria que da soporte al control del sistema social. Se evidencia una mutilación y quirurgización

del cuerpo, donde se extraen aquellos elementos y partes que se crean innecesarios para el sistema.

Inevitablemente traemos ahora la metáfora que le da imagen a estas palabras. Hay una vasta cantidad de escenas en la película *The Wall* (Parker, 1982) donde se expresa lo que aquí se desarrolla, sin embargo, hay una escena específica a la cual se aludirá a lo largo de este artículo.

En la escuela a la que el protagonista de la película asiste, se desarrolla una dinámica disciplinaria conservadora, que funciona en base a maltratos, castigos, humillación pública y violencia física.

Vemos una escena donde los cuerpos de los estudiantes son puestos en una gigantesca maquinaria donde son quebrantados y triturados en una masa amorfa correspondiente al uso que se les pretende explotar. La escena es acompañada de una canción titulada *Another Brick in the Wall, Pt. 2* (Pink Floyd, 1979)¹ que creemos necesaria en su interpretación.

Invitamos a leer la letra de la canción detenidamente, aunque por supuesto no reemplace a la película, para poder extraer la riqueza metafórica que de ella se desprende, y cómo se pretende la materialización de un automatismo homogéneo, prácticamente robótico, de producción y fiscalización de cuerpos.

*Nosotros no necesitamos educación
nosotros no necesitamos control de pensamiento
no sarcasmo oscuro en el aula.
¡Profesor! Deje a los chicos.*

*¡Ey, profesor, deje a los chicos!
Después de todo, solo sos otro ladrillo en la pared
después de todo, solo sos otro ladrillo en la pared.*

*Nosotros no necesitamos educación
 nosotros no necesitamos control de pensamiento.
 no sarcasmo oscuro en el aula.
 ¡Profesor! Deje a los chicos.*

*¡Ey, profesor! ¡A los chicos nos dejás!
 Después de todo, solo sos otro ladrillo en la pared
 después de todo, solo sos otro ladrillo en la pared.*

*¡Si no te comés tu carne, no vas a comer nada de postre!
 ¿Cómo vas a comer postre, si no comiste nada de carne?*

¡Vos! (¡Sí, no te comes la carne!)

*¡Sí! ¡Vos, que estás atrás del ciclero! (¡No podés tener nada de
 postre!)*

(¿Cómo vas a comer postre, si no comiste nada de carne?)

¡Quédate quieto muchacho!

Pink Floyd (1979). [La traducción es mía].

Asimismo, esta mutilación disciplinaria de los cuerpos va acompañada de una dimensión simbólica-epistémica-ontológica. Como expone Quijano (1997, citado en Finola, 2017), la colonización y colonialidad implicaron la existencia justificada de una subordinación multidimensional que catalogó de inferiores a los pueblos colonizados. Así, se estableció la ecuación simbólica donde por extensión no solo los pueblos colonizados son inferiores, sino también sus prácticas, dinámicas y saberes. Tan fuerte es la imposición de esta creencia en la propia percepción identitaria, que creemos pertinente cuestionarla a través de la concepción de colonialidad del saber, que para Figueroa (2021), tiene que ver con la sujeción de los sujetos al paradigma epistemicida dominante, y la eliminación de la posibilidad de un paradigma otro que regule la sociedad y el saber.

Recuperamos ahora las preguntas que hacemos al inicio de la introducción de este artículo, para poner en acción conceptual lo que venimos desarrollando. Esta amputación física-simbólica-epistémica-ontológica producida por el modelo colonial, es tan fuerte que deshumaniza al colonizado, y se refiere a él desde un lenguaje zoológico. La pérdida de la humanidad propia del colonizado, y su constitución como un semihumano animalado, es el silenciado ruido de las almas de los subyugados. La constitución del muro que separa al viejo del nuevo mundo, a la sociedad de la barbarie, y al educador del educando, no se construye más que con los ladrillos colonialmente producidos. La homogenización de los ladrillos que van a construir los muros que nos rodeen depende del rol desde el cual se presuponga la existencia de los individuos a usar. En el modelo colonial de sociedad, sostener el martillo es muy diferente a ser el clavo por ser martillado.

Es fácilmente visible la aplicabilidad de esta metáfora en la dicotomía colono-colonizado, donde se despoja al segundo del universo simbólico que le dio vida, para ser utilizado como el sostén de un sistema que sistemática y estructuralmente garantiza las condiciones necesarias de explotación, sumisión y exterminio. Saber en qué parte del muro te encontrás puede ser tanto un paraíso como un infierno, porque el despojo necrófilo de la vida del colonizado no es más que la condición de su explotación. El amo colono es eso, un carnicero de semihumanos, dispuesto a mutilar de ellos lo que necesite para convertirlos en esa masa amorfa que vemos en *The Wall*, pero ¿quién nos enseñó a naturalizar e ignorar el dolor de la colonización? ¿Bajo qué amo se nos mintió para apagar el corazón? Deberíamos preguntarnos de dónde vienen las sangres que usaron para las tintas de las plumas con las que escriben sobre la educación, sobre su educación, sobre su modelo de educando y de educador.

Modelos coloniales de sociedad

Para finalizar esta sección, queremos explicar lo que vamos a entender por “Modelos coloniales de sociedad”, y vamos a hacer referencia a ellos como la imposición colonial de determinada estructura, su producción y reproducción, en el seno de una sociedad donde se articulen vertical y jerárquicamente las modalidades relacionales, y donde también se perpetúen como necesarias todas aquellas mutilaciones que del colonizado deban hacerse, para darle un estatuto correspondiente a la humanidad.

Para sorpresa de nadie, el concepto de humanidad que posee el amo colono no es el mismo que el del colonizado, y es esta diferencia la que va a justificar los disciplinamientos necesarios en la construcción de los muros que nos separan. En el modelo colonial de sociedad se anhela la infinita imperturbabilidad del amo colono, ya que es éste quien ha creado a esa sociedad y es éste su dios.

El origen del paradigma contemporáneo tuvo y sigue teniendo las mismas coordenadas geopolíticas en las producciones de sangre eurocéntrica donde encontramos las armas que callaron a los subyugados. Aunque como advierte Quijano (2014), el eurocentrismo no es una perspectiva cognitiva exclusiva a europeos, sino habitable para todas aquellas configuraciones sociales creadas desde su matriz. De ahí radica la importancia de vivir-resistencia-política, una forma descolonial de vivir sin a priori universales, sino con situacionalidad. El compromiso con una posición responsable de crear conocimiento, con una posición descolonial, es una urgencia y no una simple necesidad.

Como explica Fanon (2016), si el amo colono no muere, el colonizado no vive. Es el modelo colonial de sociedad, la encarnación epistémica y ontológica de la maquinaria que produce cuerpos dóciles pasibles de explotación y sumisión. El conocimiento

de la vida y que da vida a los colonizados, no puede florecer si se encuentra por debajo del zapato colonial. Re-habitar los modos de concebir a la naturaleza y al saber propios del colonizado, es una deuda histórica, epistémica y ontológica.

Los modelos coloniales de sociedad no se pueden reproducir en un territorio donde la heterogeneidad de saberes convive, su organización no dicotómica —que niega la existencia de una dominadora y otra dominada— corrompe su bagaje conceptual.

Como dicen Ocaña, López y Conedo:

El buen vivir riñe y agrieta la epistemología moderna/colonial, desde la cual nos informan —e imponen— que el conocimiento nos permite llegar al mundo. El buen vivir nos exhorta a asumir otra mirada epistemológica, que tiene sentido para la gran mayoría de los seres humanos: el mundo nos permite acceder al conocimiento, por lo tanto, no pienso, luego existo; más bien pienso según donde vivo. El vivir determina el pensar y no al revés como nos lo hace ver la epistemología eurocéntrica (2018, p. 202).

Quisiéramos retomar algo que planteamos anteriormente. En el modelo colonial de sociedad, se anhela la infinita imperturbabilidad del amo colono, ya que es éste quien ha creado esa sociedad, es éste su dios.

En este deseo de interminable sumisión colonial, han triunfado los mecanismos disciplinares que exponemos desde Foucault (1975). Se logra la autosujeción de cuerpos-mentes-corazones, a una epistemología agresiva encarnizada a la tarea de poseer y crear ladrillos para una pared. La visión naturalizada de la sumisión colonial es el reflejo del accionar del modelo colonial de sociedad.

De alteratividad disciplinar y esperanza comunal y descolonial colonialidad

La humanización que se aplica sobre el colonizado es inhumana. Comenzamos el desarrollo de esta sección profundizando sobre la colonialidad como el sistema que domina mundialmente, y en especial, en las aristas del saber, en la extensión de la ciencia y en el conocimiento que regula a las configuraciones sociales.

Dicho anteriormente, los modelos coloniales de sociedad son producidos por la máquina ontológica del colonialismo. Un mecanismo de alienación y subyugación que destierra del colonizado el universo simbólico que le pertenece. Esta alienación tiene que ver con la posición que se le concede al colonizado. Es, como vemos en *The Wall* (1982), la quirurgización y militarización de los cuerpos, una modificación cosificadora que transforma cuerpos y subjetividades en simples ladrillos para una pared. No vamos a repetir los horrores que implican esta mutilación de cuerpos y de subjetividades, sin embargo, queremos referirnos a las posiciones que se adoptan en la dicotomía de colonizador-colonizado y cómo, a su vez, se alimenta la reproducción de prácticas y discursos que legitiman las posiciones de poder.

Como expresa Freire:

Uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la prescripción. Toda prescripción es la imposición de la opción de una consciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado consciencia que “aloja” la consciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescripto. Se conforma a base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores (1968, p. 28).

Podemos acercar la noción de Freire de prescripción a la noción de colonialidad del saber que desarrollamos anteriormente. Esta prescripción practicada sobre los colonizados no es más que el destierro del universo simbólico que habitan. Es este nocivo proceso de humanización que lleva a cabo el colono, según su paradigma, el de civilización. La prohibición de acceder al mundo y regular a la sociedad desde el propio paradigma que habitan los colonizados, la prohibición de sus prácticas y sus lenguajes es una censura alimentada por la eurocéntrica modalidad de racionalidad. Como expresa Ocaña (2022) la violencia epistémica entrelaza a la colonialidad del saber, del poder y del ser. Aunque esta prescripción no se da sólo en el plano individual, si bien comienza en él, también se da en toda la superficie subjetiva y social del territorio. Es la introducción de nuevas premisas normativas en la reproducción de ciertas instituciones de la vida que componen a la sociedad. Esta prescripción se produce, legitima y reproduce en estas instituciones normativas. Dicho por Itzá (2016), el propio hecho del colono de narrar los procesos de la colonización es la herramienta de su legitimación. Porque en términos literales, sabemos muy bien, que los libros de las guerras, siempre los escriben los ejércitos que las ganaron.

El subyugado resta por marchar firme en el nuevo orden colonial que reside. Esta marcha del subyugado en el nuevo orden colonial es de lo que hablamos como la colonialidad del poder. La capacidad de subalternizar a todo lo otro, de reducirlo por perturbar el paradigma colono, a un ladrillo en la pared. Porque, como se dijo anteriormente, la zona que habita el colono excluye a la zona que habita el colonizado, quien tiene el martillo, no es el clavo para ser clavado.

Estas dinámicas, discursos y saberes coloniales, son los transmitidos a través de la educación —lo que más adelante

trataremos— y que buscan, desde Freire (1968), la acomodación a una sociedad de la opresión.

El ser o no ser colonial, no se reduce solo a eso, pero es también una forma de identidad. Su dinámica se introyecta en la sociedad y va a configurar identidades que respalden a ese sistema. Como vemos en *The Wall* (1982), el profesor violento es el que fiscaliza las identidades y accionares de los estudiantes, y regula cualquier desviación con violencia y agresión. La policía de la identidad es quien conforma y protege a los modelos coloniales de sociedad.

Psicología descolonial

La multiparadigmaticidad de la ciencia de la psicología compone un obstáculo en la evaluación de los efectos de la colonización. Si bien en este escrito no pretendemos analizar a la colonización como un proceso de irrupción (proceso de irrupción y rompimiento) e imposición subjetiva, ni en cómo las diferentes corrientes de la psicología difieren en un objeto de estudio para sistematizar análisis de la colonización, queremos ahondar en los efectos de la psicología descolonial sobre la colonización y sus procesos, además de ahondar en la posición, colonial o no, de la psicología. Asimismo, también nos interesa explorar en cómo la psicología puede componer un accionar descolonial.

Frente a las vastas posibilidades de posicionamientos no solo teóricos, sino también políticos, que pueden hacerse ante el accionar disciplinar de la psicología, creemos fundamental permanecer en aires y escrituras críticas de la realidad social a estudiar. Adherimos a Bravo y Osorio cuando afirman que:

Los psicólogos críticos no conciben la psicología como algo diferente del mundo cultural, histórico, económico, social y político, sino como su manifestación: como una manifestación del orden patriarcal, de las clases sociales, de la civilización occidental grecorromana y judeocristiana, del colonialismo y el neocolonialismo, de la época moderna, del sistema capitalista, de la sociedad burguesa individualista, de la organización disciplinaria, de la ideología liberal y neoliberal. Todo esto se manifiesta en la psicología y debe criticarse al criticar la psicología (2022, pp. 50-51).

Habitar, producir y reproducir modalidades de posicionamientos críticos frente a la ciencia psicológica, tiene que ver con la crítica a las condiciones materiales de la realidad que producen malestares subjetivos. Los discursos donde se relacionan delincuencia con pobreza, no son más que el reflejo de discursos sociales que se pretenden “científica y culturalmente respaldados” y que buscan separar a estos malestares subjetivos de las condiciones materiales que los provocan.

Pensar en términos de posicionamientos críticos, tiene que ver con no pasar por alto estas negligencias disciplinares, que frente a enunciados, discursos y acciones concretas, como se ven en *The Wall* (Parker, 1982), “ellos son así”, “sálvese quien puede”, “al mundo se viene solo y solo se va”, “no debe haber piedad con el enemigo”, etc., hacen del deber del psicólogo crítico, el pago de una deuda histórica que frente a los colonizados y oprimidos se debe reconocer.

La concepción de semihumanos, imperfectos, carentes de raciocinio, espiritualistas, vagos y salvajes, proviene de la metodología colonizadora que han utilizado las ciencias sociales para catalogar como inferiores a los colonizados, y justificar la masacre y las violencias impartidas.

Como explica Löwy, en Matamoros (2016), el acercamiento de la sociología a las diferentes áreas del saber da cuenta del funcionamiento colonial de estas metodologías.

De esta manera, presentamos a la psicología descolonial como una herramienta crítica y transgresora en los efectos de la colonización, que cuestiona estructuras sociales legitimantes de jerarquías coloniales, reproducidas históricamente por el sustento y sujeto disciplinar de ciencias y metodologías coloniales.

El accionar metodológico de la psicología descolonial es producto, según Orellano y González (2015), de un cambio ontológico y epistemológico que trasciende las categorías dicotómicas y reduccionistas. Los autores destacan que el futuro de esta posición crítica de la psicología es en el amparo de la desideologización, la recuperación de la sabiduría popular como una postura filosófica, producto del sujeto comunitario que comparte una matriz histórica. Como señala Ocaña (2022), este enfoque implica reconfigurar los métodos de investigación y las prácticas psicológicas, rechazando el dualismo entre sujeto y objeto que subyace en la metodología tradicional, proponiendo una objetividad científica que, comúnmente entendida como un principio universal, sea reinterpretada como una construcción subjetiva y comunitaria que debe estar orientada hacia la emancipación de los pueblos colonizados.

Esta propuesta ontológica y epistemológica de conocimiento, promueve lo que Ocaña (2022) denomina "Altersofía", una filosofía que valora las formas otras de sentir, ser y vivir de los subalternos. Este enfoque se fundamenta en la idea de un pensamiento alterativo, no alternativo, que incluye, reconoce y visibiliza al otro desde un "nosotros" emancipado que practica la autodescolonialidad. Según el autor, este pensamiento se configura en el marco

de la comunalidad, reformulándose desde una ontología comunal, una teleología descolonial y una epistemología situada.

Esto quiere decir que la altersofía no establece epistemes, sino conocimiento situado que responde a las configuraciones del sentir subalterno. Es la base, para Ocaña (2022), de acciones fundamentales como el contemplar comunal, el conversar alterativo y el reflexionar configurativo, para constituir “díadas sóficas” en la construcción de convivires comunales.

Finalmente, el proceso descolonizante es un resultado histórico basado para Ocaña (2022) en el amor, comprensión, reflexión y cooperación entre la comunidad, que se traduce en una autorreflexión configurativa donde el actor descolonial expone su posición política e ideológica. Como exponen Ocaña, López y Conedo (2018), el amor y la felicidad emergen como pedagogías útiles para desarrollar un pensamiento configuracional que reconfigure la educación desde el Sur Global, impulsando metodologías de investigación descolonizantes.

Desde el accionar antidisciplinar de la psicología descolonial, toda declaración de amor es urgente, pues estamos en tiempos de opresión, mutilación y colonialidad.

Educación y pedagogía

En una sociedad que educa para competir, el compañerismo es una decisión política. Pretendemos en esta sección hablar de cómo se han dado diversas retroalimentaciones entre educación y pedagogía en la configuración de modelos de sociedad.

Como explica Connell (1997), el conocimiento es social en sí mismo porque es atravesado y forjado por diferentes procesos sociales, a través de determinadas personas, que, a su vez, crean y crearon diferentes puntos de vista. Lo que el autor transmite acá

es muy simple, él habla de cómo la articulación de lo que se conoce como conocimiento, y que va a sistemáticamente ser transmitido en los dispositivos de educación, fue pensado desde cierto paradigma racional y desde ciertos intereses políticos, en función de un modelo específico de sociedad y de sus distinciones internas, es decir, de sus dinámicas de jerarquía. Este aspecto de la jerarquía tiene que ver con una forma competitiva de enseñar donde el contenido se distribuye en el educando como si fuera algo individual a ser adquirido, e individualmente reproducido para su evaluación. De esta manera se establecen estándares de normalidad-anormalidad donde los primeros dictan las normas hacia los segundos, articulando discursos que alimenten esas dicotomías, y que finalmente justifiquen la dinámica vertical de jerarquía en la sociedad. En términos de Freire (1992) en donde solo se transfiere conocimiento, el educador domestica y el educando duerme, al igual que su capacidad crítica. Quien todavía pueda ser más que los demás, se encargará de oprimir. Como también dice Freire (1968) en su pedagogía del oprimido:

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta siempre se encuentre en el otro (p. 52).

Por eso frente a metodologías y pedagogías maquínicas de educación opresora y de sistematización, se ven necesarias herramientas comunitarias de resistencia y de construcción, de lazos, unión y colaboración. Como expone Freire (1992), su pedagogía de la esperanza es la antítesis de la concepción de educación donde las mentes del educando son agujeros vacíos a la espera

de llenado de contenidos. El autor critica fuertemente esta concepción transferencial de saberes, donde se ve inhabilitado el diálogo entre las partes, donde una habla y la otra calla, donde una disciplina y la otra obedece. Por eso también la necesidad del diálogo como una forma descolonial de educación, como una forma de construcción de saberes que conlleve la actuación de las diversas subjetividades y racionalidades que componen tanto al educando como al educador. La pedagogía de la esperanza en tanto acción es una metodología de respeto, escucha y amor. Es un devenir descolonial en la lucha contra transmisiones sistemáticas y transferenciales que buscan homogenizar a oprimidos y opresores. Este diálogo como una metodología amorosa de descolonización, es lo negado y reprimido en el modelo colonial de sociedad.

La pedagogía de la esperanza encarnada en la educación no es una educación de competición, es una educación de amor, solidaridad y transformación, que busca emancipar al educando a través del diálogo, el respeto y la construcción colectiva de conocimiento y comunicación.

Confrontación de conceptos y convergencia entre ellos

La educación en *The Wall* (Parker, 1982) es una “misericordiosa humanización” del colonizado en preparación a la opresión. Buscamos cerrar esta sección interrogándonos ¿diferentes modelos de pedagogía y educación darían como resultado diferentes metodologías disciplinares de conocimiento en creación? A su vez, ¿diferentes metodologías disciplinares de conocimiento en creación darían como resultado diferentes modelos de pedagogía y educación? ¿Qué lugar ocupa la psicología descolonial en la pedagogía y educación?

Nos parece fundamental interrogarnos estas cuestiones como un ejercicio crítico frente al accionar disciplinar que la ciencia psicológica posee. Como disciplina que ha conformado, junto a otras ciencias, sentidos y parámetros de normalidad-anormalidad, de cuantificación de malestar y tratamientos de enfermedad, debemos críticamente cuestionar el conocimiento que ha transmitido y legitimado a través de discursos y saberes en la conformación de prácticas curriculares de educación y, por lo tanto, de modelos de sociedad y colonización. La relación que posee la psicología descolonial y la educación se encuentra en un campo de tensiones epistemológicas y ontológicas que requieren de una confrontación y retroalimentación crítica. Si bien ambas pueden poseer el mismo objetivo emancipador, operan desde diferentes ámbitos. La psicología descolonial va a centrarse en el estudio de las condiciones institucionales que influyen en la conformación de la subjetividad del sujeto creado por un proceso colonial, y la educación va a centrarse en la transmisión sistemática del saber y la configuración de prácticas pedagógicas o de dominación o de resistencia y emancipación de la colonización. Por eso encontramos necesario destacar sus puntos de encuentro y lejanía.

Debemos partir desde la diferencia ontológica y epistemológica que posee su objeto de intervención. Como anteriormente nombramos, la psicología descolonial al estudiar los procesos coloniales de subjetivación, y la educación la transmisión de saberes al educando, encontramos una tensión en tanto la aplicación de estrategias de descolonización.

Esta diferencia en sus objetos de intervención genera una tensión a través de la cual lo que pueda ser efectivo de ser aplicado a una subjetividad individual, carezca de efectividad en una transmisión en un lugar de colectividad. Asimismo, una modalidad

grupal de transformación de subjetividad puede operar mediante negligencias en la individualidad.

Otra tensión digna de atención es el riesgo de la instrumentalización, es decir, que la psicología descolonial se instrumentalice como una herramienta pedagógica sin cuestionar las estructuras institucionales de la educación que perpetúen la colonialidad. De igual manera, podría la educación absorber conceptos psicológicos sin una crítica y reflexión profunda.

Sin embargo, también poseen estas áreas del saber y del hacer, convergencias epistemológicas y prácticas. Ambas disciplinas denuncian la posición privilegiada y dominante del paradigma eurocéntrico que invisibiliza saberes ancestrales y no hegemónicos. En este sentido, ambas disciplinas buscan rescatar formas de conocimientos situadas y comunitarias, no universales, alejadas de una negligente imposición pretendida racional.

Asimismo, ambas disciplinas reconocen subjetividades plurales y promueven la inclusión de subjetividades marginadas, promoviendo la necesidad de superar las dicotomías coloniales de jerarquización (educador-educando, civilizado-salvaje, racional-irracional, etc.). Específicamente, la posición crítica de la psicología descolonial se encarga de aportar una dimensión más profunda de análisis en los procesos externos e internos de resistencia y alienación, a la vez que la educación en un paradigma de descolonización dota de capacidad de agencia a los sujetos en la construcción de una sociedad democrática.

Finalmente, queremos rescatar un último punto de convergencia, el diálogo como metodología de conocimiento en creación. Esta práctica metodológica de ambas disciplinas, basadas como vimos anteriormente en la comprensión, la solidaridad y el amor, es una herramienta descolonial de transformación. El diálogo múltiple de diversas formas de saber en una construcción de

comunidad y colectividad es una praxis liberadora de las cadenas de la imposición colonial. Ambas permiten prácticas pedagógicas situadas que involucren saberes ancestrales y saberes otros, como una forma de transformación estructural de los procesos subjetivos de la colonialidad.

Adoptar posiciones críticas frente a ambas disciplinas, conlleva un esfuerzo descolonial, que corrompe al modelo colonial de poder y sociedad.

Conclusiones

La exploración de la relación entre psicología descolonial, educación y colonialidad revela una problemática central: la perpetuación de un modelo colonial de sociedad que homogeniza subjetividades, mutila saberes y normaliza jerarquías verticales de dominación, epistemológicas y ontológicas. Este modelo no solo ha reducido la diversidad de los saberes al paradigma dominante eurocéntrico, sino que también ha imposibilitado la emergencia de epistemologías situadas y comunitarias que respondan a las necesidades históricas de los pueblos colonizados.

Frente a este escenario, la psicología descolonial se presenta como una herramienta crítica y transformadora, capaz de desnudar las estructuras de poder que subyacen en la subjetivación colonial. Al mismo tiempo, la pedagogía descolonial ofrece una alternativa educativa que desafía la transferencia vertical del conocimiento y promueve un diálogo horizontal, construido desde el respeto por la diversidad epistémica y social. Ambas disciplinas convergen en su rechazo a las dicotomías jerárquicas y en su apuesta por la construcción colectiva de saberes y subjetividades emancipadoras.

Sin embargo, estas propuestas enfrentan tensiones fundamentales. La instrumentalización de la psicología descolonial en sistemas educativos que no cuestionan sus estructuras coloniales, o la falta de concreción en las prácticas pedagógicas descoloniales, representan desafíos que requieren una constante revisión. Es aquí donde emerge la urgencia de habitar una epistemología situada, no universal, que permita a los saberes diversos coexistir en un espacio de resistencia y complementariedad.

La descolonización de la educación no es solo un desafío metodológico, sino un imperativo ético y ontológico. Habitar la heterogeneidad de paradigmas no implica la sustitución de un conocimiento dominante por otro, sino la apertura de espacios para la pluralidad, donde las epistemologías ancestrales, comunitarias y populares puedan dialogar en igualdad de condiciones con las perspectivas hegemónicas. Este desafío exige repensar no solo lo que enseñamos, sino cómo lo enseñamos y desde dónde.

Reconfigurar la educación y la psicología desde el reconocimiento de la diversidad epistémica es un acto de resistencia política frente a la colonialidad. Es construir un modelo de sociedad donde las fronteras entre lo humano y lo no humano, lo colono y lo colonizado, sean disueltas en favor de una convivencia fundada en el respeto, el amor y la solidaridad. Así, la pedagogía, la educación y la psicología descolonial no solo deben ser herramientas de emancipación, sino también una praxis cotidiana que reoriente los procesos educativos hacia una organización social verdaderamente inclusiva y democrática.

Finalmente, y, en definitiva, la tarea no es asunto menor: se trata de restituir el derecho al conocimiento como un espacio colectivo de construcción, donde todas las voces y saberes encuentren lugar. Solo habitando esta heterogeneidad será posible imaginar y construir futuros que desafíen las lógicas del

poder colonial y que celebren la riqueza de las diferencias como la base de una nueva humanidad. Como dijimos anteriormente, habitar y reconocer la existencia de diferentes formas de saber, ser y hacer, no es una simple necesidad, es una urgencia para accionar. Es un llamado al amor como micro-pedagogías de esperanza y libertad.

Notas

¹ We don't need no education

we don't need no thought control.

No dark sarcasm in the classroom

teacher, leave them kids alone.

Hey, teacher, leave them kids alone!

All in all, you're just another brick in the wall

all in all, you're just another brick in the wall.

We don't need no education

we don't need no thought control.

No dark sarcasm in the classroom

teachers, leave them kids alone.

Hey, teacher! Leave us kids alone!

All in all, you're just another brick in the wall

all in all, you're just another brick in the wall.

If you don't eat yer meat, you can't have any pudding!

How can you have any pudding if you don't eat yer meat?

You! (if you don't eat yer meat).

Yes! You, behind the bike stands! (you can't have any pudding).

(How can you have any pudding if you don't eat yer meat?).

Stand still, laddie!

Referencias

- Bravo, O. y Osorio, J. (2022) *Caminando por las veredas de la psicología*. Editorial Universidad ICESI.
- Connell, R. (1997) *Escuela y justicia social*. Ediciones Morata, S. L.
- Fanon, F. (2016) *Los condenados de la tierra*. Editorial Ministerio de trabajo, empleo y previsión social.
- Figueroa, S. M. (2021). La ecología de los saberes y la multitud plebeya como trascendentales de una ciencia solidaria y popular. *Heterocronías. Feminismos y Epistemologías Del Sur*, 3(1), 45–71. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterocronias/article/view/33988>
- Finola, H. A. (2017). *Colonización, razón colonial y construcción de identidades en el pensamiento latinoamericano: los antecedentes de la opción decolonial en Miguel León-Portilla, Leopoldo Zea y Rodolfo Kusch*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Quilmes] Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2044>
- Foucault, M. (2010) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1992) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- . (1968) *Pedagogía del oprimido*. Editorial Paz e Terra.
- Itzá, E. (2016) Invención, colonización y memoria indígena en la narrativa de Fray Bernardino de Sahagún. *Revista Diálogo Andino*, N° 49, pp. 57-72l. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812016000100008>
- Löwy, M. (2016) El pensamiento colonial. [Reseña del libro F. Matamoros Ponce (2015) *El pensamiento colonial: Descubrimiento, conquista y “guerra de los dioses en México” Tla-Melaua, revista de Ciencias Sociales*. N° 40, pp. 208-210.
- Orellano, C. y González, S. (2015) Acerca de la opción decolonial en el ámbito de la psicología. *Perspectivas en psicología: revista de psico-*

- logía y ciencias afines*, 12(2), pp. 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483547667001>
- Ortiz Ocaña, A. (2022) Decolonizar las ciencias sociales: altersofía y hacer decolonial. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), 2022. Universidad del Zulia, <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615732>
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018) Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestra América*, 6 (12), 195-222. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551957465009>
- Parker, A. (Director). (1982). *Pink Floyd-The Wall* [Película]. Metro Goldwyn Mayer.
- Pink Floyd. (1979) Another Brick in the Wall, Pt.2 [Canción]. En *The Wall*. Harvest/EMI.
- Quijano, A. (2014) Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Editorial Clacso.
- Rolnik, S. (2019) *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. (Trad. de C. Palmeiro; M. Cabrera; D. Kraus) Editorial Tinta Limón.
- Smith, L. (1999) *Decolonizing methodologies: Research and indigenous people*. Editorial Zed Books.

Mirar al vacío sin promesas seguras: las instituciones e identidades después de la caída del muro

Valentina Tabbia Oppermann

*If you should go skating
on the thin ice of modern life
dragging behind you the silent reproach
of a million tear stained eyes.
Don't be surprised, when a crack in the ice
appears under your feet.
The Thin Ice, Pink Floyd (1979).*

Introducción

Las escuelas son organizaciones que reúnen un conjunto de técnicas y herramientas que moldean el cuerpo y la socialización. Esto se ha producido históricamente, a través de su orden tradicional preparan al individuo para responder de manera eficiente a ciertos mandatos capitalistas.

Estos mandatos se enmarcan en una serie de instituciones como la mencionada anteriormente, las cuales poseen un respaldo epistemológico que contribuye a la construcción de subjetividades limitadas.

Es importante dimensionar la responsabilidad que poseen las instituciones en la construcción de las existencias humanas. Si bien este artículo indaga en la educación y su base epistémica, las consecuencias de las identidades sociales —ya sean actuales o

anteriores— se ven atravesadas por muchos otros factores que sobrepasan la extensión de este análisis. Sin embargo, es el *reconocimiento de la responsabilidad* lo que puede generar un factor de cambio en los espacios donde se ven articuladas las diversas relaciones de poder.

En un momento que es atravesado por el hedonismo, la innovación, la caída de las grandes verdades. Vacío de fijezas, la identidad social dependiente del contexto histórico se ve profundamente inestable. Frente a este panorama nos preguntamos ¿de qué forma la educación atraviesa la identidad social en el contexto posmoderno?

Este artículo se propone examinar el rol que ocupa la educación en la construcción de la identidad social, situando al conocimiento científico como eje principal de análisis.

En primer momento, durante la era moderna, la escuela cumplía un rol crucial en la construcción de alumnos competentes para su posterior introducción en trabajos que demandaban una rapidez en consonancia con una capitalización del tiempo; aprender más en el menor tiempo posible, se organizaba un orden que propiciaba el control de los cuerpos y la consciencia de que son controlados. En coherencia con la homogeneización de la multitud.

Foucault explora la enseñanza desde su carácter de institución que produce sujetos, frente a esta lectura, nos posicionamos pensando ¿para qué o para quienes se producen los sujetos?

Como segundo momento, resulta pertinente introducir al conocimiento científico, enseñado como único pensable dentro de estos espacios. El conocimiento moderno, representante epistemológico clave del pensamiento abismal, resulta en completo una manifestación clara de las enseñanzas guiadas por el mecanismo colonial-capital que sustenta su base a través de los límites entre posibilidad de ser comprensible e imposibilidad. Desapareciendo

toda epistemología que no pueda ser medible por metodologías hegemónicas.

De esta forma, el aprendizaje escolar se da en términos de epistemologías occidentales como únicas válidas, procurando la reproducción de las lógicas de poder del conocimiento.

Retomando la pregunta anterior, surge como impronta la necesidad de articular el vínculo estrecho de estas dos instituciones en relación con la construcción de identidades sociales que se ven atravesadas por el contexto socio histórico que se va desarrollando.

En un tercer momento, para definir la identidad social, se reconoce a ésta como una elaboración propia del escenario social, político y cultural que acontece. Siendo una característica móvil y en constante tensión, puesto que ningún contexto es por sí mismo homogéneo, más bien se encuentran involucrados varios factores y en ese sentido la identidad social es producida y produce diversas narraciones.

Teniendo en cuenta la identidad como dependiente de su contexto es por ello, que finalmente nos proponemos hacer una articulación con diversas características que produjeron y producen a la identidad desde una distinción entre los ideales que gobernaban el modernismo; como era de la razón, orden y progreso, en contraste con la posmodernidad; como era de la inmediatez, fragmentación y vacío, se hace necesario para entender con mayor profundidad el impacto de los dispositivos de poder en esta noción.

En instancia final, frente a la crisis del paradigma moderno de la ciencia, la oportunidad de contemplar conocimientos alternos, difundirlos, producir conocimiento desde la intervención en la realidad y, en consecuencia, permitir que se expanda la identidad

social desde formas distintas de reconocernos y ordenar nuestra forma de ser resulta crucial.

Como futuros profesionales de la Salud Mental se vuelve entonces una tarea de compromiso con nuestro Sur global.

Manifestaciones de poder: el panóptico escolar

Dentro de la educación, hay ciertas manifestaciones de un poder ejercido que manipula los cuerpos de los estudiantes homogeneizando su deseo.

La cartilla de poder se expande sobre la mesa distribuyéndose a través de diversas instituciones que históricamente han constituido un orden, en suerte de legitimación social.

El colegio, espacio delimitado por una distribución de aulas comunes que se conectan por pasillos con grandes ventanales que no dejan esquinas sin ver, aún en ausencia de cámaras —o en todo caso en presencia puesta a gran vista de los alumnos intencionalmente— la arquitectura institucional forma un cuerpo de panóptico escolar que construye sentidos de vigilancia constante.

El sujeto no tiene la capacidad de saber si está siendo visto en ese mismo instante o no, porque la eficacia de esta manifestación de poder se halla en el mensaje que transmite: hay una mirada omnipresente que puede castigar en cualquier momento.

Se internaliza la vigilancia, el castigo no consiste solo en un daño físico, sino más bien, en el discurso que comunica la escuela como dispositivo de poder que produce un sujeto controlado, donde las posibilidades de existencia más allá de lo funcional a la productividad del sistema económico se invisibilizan.

Los estudiantes comparten una serie de características que borran las fronteras de diferencias entre los unos y los otros, se

mueven todos de la misma manera, usan un uniforme, son evaluados mediante los mismos mecanismos. En esa anatomía política del detalle, como lo define Foucault (2009), donde a través de técnicas premiadas por la rapidez, se vigila que siempre se esté enseñando y aprendiendo a una masa disciplinada.

Con esta motivación para obedecer, el cuerpo pierde fuerza política desde las edades más tempranas, limitando las capacidades de resistencia y controlando lo más subjetivo como el accionar, ámbito que se asume como íntimo, sin embargo, es justamente en lo más cotidiano donde el poder se ejerce sin sospechas, al naturalizarse en espacios como el educativo.

Siguiendo este planteamiento, la película muestra una escena donde los niños pasan por cintas corredizas como si fueran productos de una fabricación, primero están parados, luego todos sentados de la misma forma en pupitres, para caer, finalmente, en una trituradora de carne: es la manifestación pura de ese sujeto que ha sido absorbido por las limitaciones del sistema educativo normativo.

Otra escena de relevancia para continuar sucede cuando se muestra que la maquinaria por la que caminan todos por igual, es mucho más grande que el espacio físico del colegio. De forma metafórica, los profesores también fueron alumnos disciplinados que responden a un poder más grande que ellos, aunque ilusoriamente en el contexto educativo, ellos tengan el control, dicho mensaje es reforzado por el coro de la canción *Another Brick in The Wall* (Pink Floyd, 1979) *después de todo, no eres más que otro ladrillo en el muro*¹ (la traducción me pertenece).

Ese cuerpo ya dosificado, que repite la dosificación a otros cuerpos más jóvenes, ilustra de forma concisa cómo, a través de la repetición, tanto circunstancial; en la enseñanza a los niños a aprender de forma pasiva sin cuestionar las ideas, como en la

repetición histórica donde los sujetos crecen, se forman y se vuelven ejecutores de un poder ajeno a ellos que mantiene un orden. Se ilustra cómo el poder no lo tiene una persona en particular, sino que abarca la complejidad de toda la sociedad, es un poder que se ejerce, incluso de forma inconsciente, a través de todo un sistema que funciona para que se reproduzca.

Nada menos que poemas: nada más que ciencia y educación

Luego de la escena donde Pink (Bob Geldof) de niño es humillado por escribir poesía, los alumnos comienzan a repetir al unísono un postulado matemático. Este fragmento de la película se puede relacionar íntimamente con la forma de entender al conocimiento moderno que plantea Sousa Santos en *Más allá del Pensamiento Abismal* (2010), postulando la existencia de una producción científica hegemónica que coloca ciertas disciplinas por sobre otras. Las prácticas científicas atraviesan la formación de los individuos de forma trascendente en su paso por la formación educativa.

Profundizando en la noción de conocimiento moderno, una de las formas a través de las cuales opera es dentro del campo de lo que puede ser considerado verdadero o no y por lo tanto reconocido como científico. Este proceso se produce a través de diversas reglas: se delimita que puede ser objeto de conocimiento, bajo ciertos métodos específicos, terminando por dejar de lado alternativas como la teología y la filosofía.

Sin embargo, abundan formas de conocimiento que ni siquiera pueden entrar dentro de la categoría de verdadero o falso. Aquellos saberes que son producidos como no existentes, funcionan como subsistemas de distinción invisible del conocimiento

moderno enmarcado como distinción visible, puesto que los primeros no pueden ser adaptados a ningún procedimiento que lo valide, a través de la inconmensurabilidad se borra su existencia.

Al negar la copresencia de dos líneas —entiéndase como espacios delimitados que no se reducen a lo geográfico, sino que son producto de un colonialismo que coloca ciertas epistemologías por encima de otras— presentando solo una de las líneas: la occidental como la autorizada para determinar que es verdadero o no. Todo aquello que se exima de esta línea se encuentra entonces, más allá de lo verdadero o falso y, por ende, dentro de estos territorios no hay lugar para el desarrollo del paradigma regulación/emancipación, que es regido bajo valores que posibiliten que la calidad de un conocimiento pueda ser disputado.

La fundamentación de una población con mayor evolución da paso a considerar a otros conocimientos disidentes como invisibles, porque forman parte de un tiempo que ya no existe para la organización moderna que está más avanzada. Este relato corresponde a la modernidad occidental.

Asimismo, el paradigma aplicado en las áreas alternas a la modernidad occidental se moldea como apropiación/violencia, entendiendo a la apropiación como explotación, cooptación y a la violencia en sus diversas expresiones, a través del daño físico, cultural, humano.

Esta dominación de una sola forma de conocer y habitar el mundo reduce las posibilidades de conocimientos que no encajan en los métodos científicos, por lo tanto, quedan fuera de lo relevante para las instituciones. A pesar de que la película no muestra epistemologías alternativas, es la escena de la burla hacia el poema de Pink —el arte— una expresión clara de cómo el conocimiento moderno ya es de por sí, violento con las disciplinas que

aun estando dentro de la misma lógica occidental no hacen uso de la metodología científica.

A través del pensamiento abismal y su actuación directa sobre la epistemología: el conocimiento moderno, se expone una herramienta crucial para comprender de qué forma un conocimiento específico se impone eficazmente y logra segregar o eliminar a otros. Este conocimiento es presentado en la institución educativa como el único relevante, teniendo efectos directos en los estudiantes. Al operar una educación basada en la epistemología colonial, se reducen formas de existencias y metodologías disidentes, limitando el campo del pensamiento.

Los efectos de una epistemología colonial

Haciendo un salto en el tiempo, nos situamos cuando Pink ya es adulto, está en una fiesta y comienza a sonar Young Lust (Pink Floyd, 1979) el coro de la canción repite *Necesito una mujerzuela*.²

A pesar de que hay hombres y mujeres, solo las mujeres se desvisten, en una escena donde su cuerpo como consumo es el atractivo principal. *¿Alguna mujer en este desierto, me podrá hacer sentir un hombre verdadero?* canta Roger Waters (la traducción me pertenece).

Este momento es el resultado de varias problemáticas que incluyen la visión de la mujer como objeto, sin embargo, nos vamos a centrar en las instituciones educativas y científicas. La relación entre esta escena y las instituciones educativas y científicas puede no ser evidente a simple vista, lo cual resulta significativo: el poder que moldea subjetividades no siempre se presenta de forma explícita. Siguiendo la línea de Foucault, por un lado, tenemos a cuerpos producidos desde la subjetividad más

pequeña, un poder que opera con el detalle está en los gestos. En las acciones divididas como masculinas y femeninas, cabe destacar que la escena solo muestra relaciones heteronormativas.

Por otro lado, esta objetivación de la mujer, por más alejada a la ciencia que parezca a simple vista, es de hecho una expresión mucho más típica de lo que se cree. Históricamente, la ciencia moderna ha tenido una mayoría masculina que ha participado en la construcción de la mujer como un objeto, incluso negándole la capacidad de pensar por sí misma, como se observa en el ensayo de Kant (1784) sobre la ilustración, haciendo alusión a una dependencia intelectual inherente.

Si bien la película no pertenece al mismo período histórico, muchos de los valores de la Ilustración, como la razón y la libertad, se prolongaron durante la modernidad, reproduciendo formas de exclusión y jerarquización que aún persisten.

Retomando la lectura de esta escena, al hablar de instituciones educativas como dispositivos de control, y de las instituciones científicas como sostenedoras de una epistemología colonial y patriarcal, no estamos refiriéndonos a sistemas aislados, sino a manifestaciones diversas de un mismo eje de poder, que expresa de distintas maneras y va adaptándose según el contexto sociocultural, para sostener relaciones de dominación.

Identities sociales en construcción

Para el avance del artículo, resulta esencial introducir desde una perspectiva construccionista el concepto de **identidad social**, entendiendo que no se reduce a la esfera individual del sujeto, como así tampoco es una suma de individualidades.

En *Introducción a la Psicología Social*, Pujal (2004) desarrolla una concepción de la identidad social como una construcción recíproca entre el individuo y su entorno social, mediada por el lenguaje, el cual narra realidades situadas y está mayormente articulado por dispositivos de dominación.

Cabe destacar el carácter socio histórico y situado de la identidad: esta no existe independiente del contexto en el que se encuentra, porque se produce —a través de las interacciones sociales, conformación de grupos— y se reproduce —por instituciones y organizaciones que ordenan la vida social— dentro de un mundo de significaciones.

La identidad, sujeta a las narrativas construidas que poseen valores sociales, categorizan y separan/dividen grupos, producen discursos que otorgan sentido y delimitan lo pensable en una época específica. Esta noción de la identidad social como situada, resulta de suma importancia para el análisis siguiente en relación con periodos culturales de gran influencia como la modernidad y la posmodernidad.

Nos detenemos en el lenguaje como organizador de la realidad y delimitación de lo pensable. En este caso desarrollaremos la noción de Sentido siguiendo a Castoriadis, este autor define al **Sentido** como un significado ordenador y como impulso y valor. Nos enfocaremos en esta primera dimensión ya que permite comprender cómo las instituciones articulan y sostienen significados colectivos a través del lenguaje.

El autor utiliza estas dimensiones para describir a las significaciones imaginarias sociales, las cuales son el marco y trama que sostienen las creencias conscientes, cabe indagar en cuáles son algunas de las bases que funcionan como trama y qué efecto produce en la identidad social.

Las significaciones imaginarias sociales se encuentran en íntima relación con el concepto que estamos desarrollando en el presente artículo. Se reconoce un ordenamiento de los sentidos que posibilita la producción de significaciones comunes. Para ello, lo instituido cobra un papel crucial a través de las instituciones que aparentan fijeza. Conlleva en consecuencia, una coherencia que opera como ordenador de la vida social por medio de diversas expresiones de poder, como el lenguaje.

Berger y Luckmann, en su trabajo *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido* (1997) exploran algunas de las causas por las que una sociedad puede experimentar una crisis de sentido en referencia al **pluralismo**; entendido como la diversidad de sistemas de significado y formas de experimentar el mundo dentro de una misma población. Al no existir un único marco orientador que configure un mundo homogéneo, se debilita la autoridad de las tradiciones, entonces se plantea un conflicto estructural de sentido.

De esta manera, hemos desarrollado una conceptualización de identidad social desde una mirada socioconstruccionista atendiendo al énfasis que adquiere el lenguaje como sistema que estructura la vida social y está íntimamente relacionado con las instituciones que poseen el poder para ordenar la realidad.

Este sentido que se instaura es inestable, aún más atendiendo a nuestra realidad pluralista, bajo este contexto resulta oportuno explorar ciertas características de la identidad social situándose en momentos históricos específicos, entendiendo que esta indagación es parcial y se presenta como una invitación a seguir animando a realizar análisis bajo autores que complejizan y enriquecen los fenómenos sociales sin reducirlos a una esfera únicamente biológica o sociológica.

Ninguna identidad fue ni es estática: ¿qué hacemos ahora que lo sabemos?

Una vez conceptualizada la identidad social, nos vamos a detener en describir dos períodos históricos claves: la modernidad y su posterior momento, la posmodernidad. Para esto el sociólogo y filósofo Lipovetsky (1990) ofrece una mirada enriquecedora sobre el curso que sigue la sociedad entre estas etapas.

En primer lugar, identifica a la modernidad como una sociedad escasa de fundamentos divinos. Podríamos reducir la lectura de este período al rebajamiento de las instituciones, al disciplinamiento de la subjetividad. Sin embargo, es en este primer punto donde se produce un cambio de la religión a la ciencia, advirtiendo un tambaleo de las instituciones como figuras de poder.

La sociedad moderna en su posición antiburguesa genera una serie de cambios que marcan profundamente la identidad social de esta época. La vanguardia en la transformación cultural, por ejemplo, se sitúa como una expresión principal de las narrativas que va a transmitir; una rebelión a las normas artísticas instituidas.

Con respecto a la vanguardia, Lipovetsky (1990) señala:

El callejón sin salida de la vanguardia está en el modernismo, en una cultura profundamente individualista y radical, en el fondo suicida, que solo acepta como valor lo nuevo. El marasmo posmoderno es el resultado de la hipertrofia de una cultura cuyo objetivo es la negación de cualquier orden estable (p. 83).

Los autores Berger y Luckmann (1997) también señalan como característica primordial de la modernidad la pérdida de poder por parte de las instituciones, que antes estaban asumidas como dadas. La sospecha en cuanto a los roles y los análisis de valores de éstas es un elemento central para que su mantenimiento

comience a generar recelo en las identidades sociales. En el caso del renacimiento, tenía como característica imprescindible un universo de leyes fijas. La modernidad, sin embargo, rompe con varias de esas leyes para establecerse con un eje central: la democracia. La cual está basada en la voluntad del individuo, aparejada bajo lógicas capitalistas, sobre todo teniendo en cuenta que la lectura que realiza Lipovetsky se sitúa en un espacio de cultura colonial.

Otra característica ampliamente mencionada es la igualdad, ésta se relaciona con los valores democráticos. Funciona como un arma de doble filo, ligada a narrativas meritocráticas, en esta dirección las instituciones responden a estos valores individuales.

Hay espacio para la individualidad basada en la aparente libre elección —como ya se mencionó en apartados anteriores, el sujeto siempre es moldeado—, quienes no pueden ser funcionales al capitalismo por cuestiones de clase, etnia, orientación sexual, padecimiento psíquico, etc., quedan fuera. Esta justificación es aceptada por las ideas de una responsabilidad únicamente personal, invisibilizando violencias institucionales y simbólicas.

Continuando el diálogo con los sociólogos Berger y Luckmann, en su trabajo ponen como núcleo transformador de esta época, a la tecnología, basada en la ciencia. En coincidencia con Lipovetsky, consideran la extensión de la gama de posibilidades, la compulsión por la elección, como uno de los caracteres centrales que, en consecuencia, genera una crisis de sentido y la profundización de una sociedad individualista.

En contraparte a la modernidad, la vanguardia se corre del eje de discusión porque el orden y la tradición ya no son defendidos. La posmodernidad, en este caso, está marcada por una revolución del consumo, cada vez más individualista que alcanza su plenitud pasada la Segunda Guerra Mundial, donde se tiende a rechazar

las estructuras uniformes como las instituciones de poder y se generalizan sistemas más personalizados. La publicidad, los medios masivos de comunicación, la moda rápida, son algunos ejemplos de esta revolución de la era del consumo.

La responsabilización por parte del individuo en su aparente libertad, lo obliga a elegir y cambiar constantemente lo que termina por generar una identidad fragmentada. La desmotivación por la cosa pública y la desestabilización de la personalidad son rasgos característicos de esta época.

Siguiendo esta línea, nos gustaría mencionar la canción *Tear Me Down* (Mitchell y Trask, 1999) del musical *Hedwig and The Angry Inch* que expresa de manera concisa la esencia de la posmodernidad. Así Miriam Shor exclama:

Pensábamos que el muro se mantendría en pie para siempre, pero ahora que ha desaparecido, ya no sabemos quiénes somos.³ (La traducción me pertenece).

En este contexto, donde el muro de Berlín cayó y con ello los últimos valores de fijeza, los relatos unificadores que podían rastrearse en la modernidad, ya no tienen peso alguno.

Ahora, hay una apatía, una indiferencia social. La cultura del consumo ya no está en el fondo suicida sino en la superficie más exaltada porque ignora la mortalidad, trata a los recursos como infinitos y presenta una pérdida del sentido histórico, solo hay lugar para pensar el presente.

Lipovetsky (1990) menciona que, “esa es la personalización narcisista: la fragmentación disparada del yo” (p. 112). Entonces, nos encontramos con una identidad social que se caracteriza principalmente por un consumo en masa, que busca el hedonismo inmediato y está profundamente dividida.

La esperanza después del muro

Finalmente, frente al panorama actual, resulta pertinente explorar formas alternativas de producción de conocimiento y construcción de identidad, en tanto las epistemologías dominantes han demostrado su carácter excluyente. Desde la Epistemología del Sur, Sousa Santos (2010) propone una ecología de saberes, que no jerarquiza el conocimiento occidental sobre otros, sino que reconoce la copresencia de múltiples saberes, prácticas y modos de existencia.

Aquí se pone de manifiesto que la idea no es destruir la ciencia, sino realizar críticas que señalan los caracteres dañinos que fueron planteando históricamente, para poder seguir haciendo ciencia, pero ahora con una mirada descolonizadora que se posicione “al lado” de otros saberes y no “sobre” ellos.

Para este planteo, situándonos en el período posmoderno que atravesamos, las identidades pueden servirse de mayor apertura, no definidas por los moldes de la modernidad, sino en diálogo con contextos específicos y resistencias colectivas.

A pesar de estar atravesados por la fragmentación, el hedonismo como fin último y otras características descriptas, también podemos rastrear nuevas posibilidades de construir sujetos múltiples, situados, que resisten a responder a una sola identidad capital y colonial.

Si retomamos la película *The Wall* (Parker 1982), el derrumbe final del muro puede leerse también como una metáfora de esta apertura a otras formas de existencia y conocimiento, más allá de las lógicas disciplinarias, coloniales y patriarcales que intentaron construir al sujeto en base a un único modelo válido.

Por ello, la lectura de la realidad resulta crucial para poder situarnos, reconocer de dónde venimos para, en consecuencia,

definir hacia dónde queremos ir. En este sentido, la canción Hey You (Pink Floyd, 1979) nos sirve como suerte de brújula cuando Roger Waters, canta:

*No me digas que no hay ninguna esperanza
juntos permaneceremos, divididos caeremos.⁴*

[La traducción me pertenece].

Conclusiones

A lo largo del trabajo se ha analizado a través del recorrido tanto conceptual como artístico, cómo la educación, atravesada por los discursos científicos dominantes, desempeña un papel central en la producción de subjetividades e identidades sociales.

Ambas instituciones no son neutras, sino que operan como dispositivos de poder señalando lo que es válido, verdadero o aceptable. En el contexto posmoderno, caracterizado por la fragmentación, el pluralismo y las crisis de sentido, dichas prácticas continúan actuando, aunque ahora coexisten con resistencias y alternativas que posibilitan nuevas formas de producción de conocimiento y de construcción de identidades.

La educación, entonces, atraviesa a la identidad social de manera fundamental, moldeando no solo lo que podemos conocer sino cómo podemos ser. Desde esta perspectiva, la Epistemología del Sur se presenta como una vía para pensar una educación menos excluyente, capaz de reconocer saberes diversos y, por ende, de fomentar subjetividades más plurales y situadas.

La identidad social se ve atravesada por muchos otros factores que exceden el desarrollo de este artículo, aun teniendo en cuenta que por su carácter situado no es un concepto ni por lejos con una definición fija.

Situados en la posmodernidad, no se trata de identificar a un período mejor que otro, ambos poseen sus ventajas y desventajas. Lo que resulta de suma importancia es poder analizar qué dispositivos de poder se ejercen y de qué forma, para poder realizar una lectura de realidad que sea consciente de sí misma. En ese sentido, el presente artículo utiliza para ello autores que complejizan aspectos sociales que pueden pasar desapercibidos si no nos detenemos a reflexionar sobre la realidad que nos rodea, el impacto que nos causa y que también causamos.

Actualmente estamos inmersos en el posmodernismo con todo lo que conlleva; mayor fragmentación, individualismo, consumo en exceso. No obstante, también estamos en un período clave donde las instituciones han perdido su valor de discurso, frente a esto nos preguntamos ¿qué posición tomar? No hay una respuesta última, porque nunca la hubo, sin embargo, podemos pararnos frente a nuestra realidad, por más incómoda que sea y dejar que el vacío nos atraviese.

Ese vacío que durante todo el artículo se expuso con sus intentos por ser llenado, ya sea por poderes legitimadores, o por el hedonismo en su sentido más seco. Sí, una parte de nosotros como sociedad está vacía. Cuando el muro cayó, cuando los últimos ladrillos de la ilustración se arrojaron al suelo, un sueño se rompió, pero no era cualquier sueño, era el sueño del progreso capitalista.

Ahora, sin afán de buscar una verdad universal, resulta necesario inmiscuirnos en prácticas y saberes epistemológicos diversos que planteen alternativas distintas a lo que una y otra vez ya se ha demostrado que no funciona. En este sentido, la esperanza colectiva opera como un último recurso de resistencia. El futuro nos pertenece a los jóvenes, aunque creamos que no existe y la desesperanza sea un hábito cotidiano. No es que se terminó la

vida, es que todavía no la hemos vivido bajo nuestros propios términos territoriales, artesanales y tecnológicos.

Como manifiesta Paulo Freire: “No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico” (1992 p. 24). Después de toda la lucha, como país que fue colonizado, pero también como país que a través de la unión logró hacerse oír, nos queda como legado a los jóvenes, desde las prácticas más íntimas hasta las más colectivas, continuar reivindicando existencias que resisten.

Notas

¹ All in all, you're just another brick in the wall.

² I need a dirty woman
will some woman in this desert land
make me feel like a real man?

³ We thought the wall would stand forever
and now that it's gone
we don't know who we are anymore!

⁴ Don't tell me there's no hope at all
together we stand, divided we fall.

Referencias

- Berger, P., & Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: La orientación del hombre moderno*. Editorial Paidós.
- Cristiano, J. (2009). *Lo social como institución imaginaria: Castoriadis y la teoría sociológica*. Editorial Eduvim.

- de Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Editorial Trilce.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1992) *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Kant, I. (2004). *¿Qué es la Ilustración?* Editorial Alianza.
- Lipovetsky, G. (1990). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama.
- Mitchell, J. C., & Trask, S. (1999). Tear Me Down [Canción]. En Hedwig and the Angry Inch [Película]. New Line Cinema.
- Parker, A. (Director). (1982). Pink Floyd-The Wall [Película]. Metro Goldwyn Mayer.
- Pink Floyd. (1979). The Thin Ice [Canción]. En The Wall [Álbum]. Harvest Records.
- Pujal i Llombart, M. (2004). La identidad (el self). En T. Ibáñez Gracia (Coord.), *Introducción a la Psicología Social*. Editorial UOC.

El aula como campo de batalla: la guerra por las subjetividades

María Victoria Segretin

Introducción

Desde sus orígenes, la escuela moderna ha sido una institución central en la constitución de las sociedades occidentales. Sin embargo, lejos de representar un espacio neutral orientado exclusivamente a la transmisión del saber, diversos desarrollos teóricos han evidenciado su papel activo en la producción de subjetividades funcionales al orden social vigente. En particular, las herramientas analíticas aportadas por Michel Foucault permiten comprender a la escuela como un dispositivo disciplinario que, en el marco de una racionalidad moderna, regula los cuerpos, organiza los tiempos y configura modos de ser, sentir y actuar acordes con las exigencias del orden capitalista. A esta perspectiva se suman los análisis de Rita Segato, que abordan la trama institucional de la modernidad como estructuralmente colonial y patriarcal, identificando en el sistema educativo un engranaje más de los mecanismos de normalización y control cultural.

Asimismo, el psicoanálisis, especialmente a través de las lecturas freudianas sobre la constitución del yo y la función socializadora de las instituciones, aporta herramientas para comprender los procesos mediante los cuales la escuela se inserta en el entramado de mediaciones que conforman al sujeto moderno. En esta línea, se vuelve indispensable articular estos marcos conceptuales

para indagar cómo la institución escolar participa en la producción de subjetividades que no solo reproducen las normas sociales hegemónicas, sino que también son funcionales a estructuras de poder que sostienen desigualdades materiales y simbólicas.

La pregunta que orienta este trabajo es, entonces, ¿cómo opera la educación en la producción de subjetividades? Partimos de la hipótesis de que la escuela moderna funciona como un dispositivo disciplinario, cuyo accionar resulta funcional a un orden capitalista, colonial y heteropatriarcal, y que su intervención en los procesos de subjetivación contribuye a la reproducción de dicho orden. Desde esta perspectiva, el objetivo principal consiste en revelar de qué modo la escuela moderna produce subjetividades normalizadas, integradas a las lógicas de poder, y cómo esta operación alimenta prácticas sistemáticas de exclusión y aniquilamiento de la alteridad.

A fin de abordar esta problemática, se propone un recorrido teórico que articule tres líneas de indagación. En primer lugar, se exploran los fundamentos conceptuales que permiten comprender a la escuela como una institución no neutral, sino inserta en un entramado de dispositivos disciplinarios que moldean la vida social según criterios de eficiencia, utilidad y obediencia. Para ello, se analizarán textos de Michel Foucault, en especial *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1975/2002), junto con aportes de Rita Segato sobre la violencia estructural y el rol de las instituciones modernas. Esta línea argumental será desarrollada en el primer apartado del trabajo.

En segundo término, se aborda la cuestión de la subjetividad, indagando cómo las lógicas de poder que operan en el ámbito escolar configuran formas subjetivas adaptadas a las exigencias del orden dominante. A partir de una lectura psicoanalítica freudiana, y en diálogo con las concepciones foucaultianas, se buscará

problematizar el modo en que la escuela actúa como instancia de mediación entre los imperativos sociales y la constitución psíquica del sujeto. Esta reflexión será desplegada en el segundo apartado del artículo.

Por último, se examinan las consecuencias de esta operación subjetivante en términos de exclusión y violencia estructural. Tomando como referencia el trabajo de Nurit Peled-Elhanan (2016) sobre el sistema educativo israelí, se mostrará cómo la formación escolar puede producir subjetividades predispuestas a la deslegitimación de la alteridad y no solo instruidas sino preparadas para llevar a cabo prácticas de ocupación y exterminio. Este análisis permitirá evidenciar cómo la escuela moderna no solo normaliza, sino que también contribuye a perpetuar violencias simbólicas y materiales hacia lo otro y lo diferente. El desarrollo de este eje estará ubicado en el tercer apartado del trabajo.

Cada uno de estos tramos analíticos se articula metodológicamente con actividades de lectura, interpretación y comparación crítica de textos teóricos, lo que garantiza una aproximación rigurosa a la problemática planteada. El recorrido propuesto busca, así, complejizar la comprensión de la institución escolar, desmontando su aparente neutralidad y evidenciando su función en la reproducción de las lógicas de poder que sostienen el orden social contemporáneo.

La escuela moderna, un engranaje de la lógica del poder

Comenzaremos el artículo analizando los aportes de Michel Foucault, para pensar la escuela como una institución no neutral. El autor postula que la misma opera como una pieza fundamental dentro de las lógicas del poder disciplinario. Esta perspectiva se

enraíza en la genealogía del poder, una forma de poder que se desarrolla entre los siglos XVII y XIX (Foucault, 1975/2002).

A diferencia de las formas tradicionales de soberanía o represión, esta no prohíbe ni castiga mediante medios violentos, sino que, para Foucault, es productiva. El autor sostiene que la lógica del poder moldea los cuerpos para hacerlos dóciles y útiles, incrementando su rendimiento económico y disminuyendo su fuerza política. Este poder se ejerce de manera capilar y reticular, extendiéndose por todo el tejido social (1975/2002). Leyendo a Foucault (1975/2002), la escuela moderna, junto con el ejército, el hospital y la fábrica, conforman un conjunto de instituciones centrales en la constitución de una “sociedad disciplinaria”. Su función es la fabricación de individuos que respondan a las demandas de normalización impuestas por el modelo social y económico dominante. En el anudamiento entre saber y poder se manifiesta la no neutralidad del dispositivo escolar. Foucault postula que:

[...] no hay ejercicio del poder sin cierta economía de los discursos de verdad que funcionan en, a partir y a través de ese poder. El poder nos somete a la producción de la verdad y sólo podemos ejercer el poder por la producción de la verdad (Foucault, 1975/2000, p. 34).

No hay saber que no engendre poder, ni poder que no se sostenga sobre una producción de saberes. La escuela, como espacio privilegiado de legitimación de saberes, opera a través de procesos de jerarquización, selección, normalización y centralización del conocimiento. Desde esta perspectiva, no se trata de un lugar inocente de transmisión, sino de un campo estratégico donde se disputa la configuración de las subjetividades y los modos de habitar el mundo.

En síntesis, la escuela impulsa una homogeneidad normalizada y objetivada. Cuerpos observados, clasificados y evaluados. La penalidad disciplinaria se expresa en la sanción por inobservancia: “todo lo que no se ajusta a la regla, todo lo que se aleja de ella, las desviaciones” (Foucault, 1975/2002, p. 166). La alteridad queda excluida, catalogada como anormal, salvaje o invisible. En este sentido, la escuela actúa como engranaje imprescindible del dispositivo disciplinar, tecnología eficaz de una sociedad de normalización. Subjetividades dóciles, útiles, homogéneas: el resultado de una urdimbre social sostenida por el entrelazamiento entre saber y poder.

Ahora bien, si bien Foucault brinda herramientas fundamentales para comprender la escuela como dispositivo disciplinario, es necesario ampliar esta mirada incorporando otras dimensiones del poder, como el género, la raza y la colonialidad. En este sentido, los aportes de Rita Segato permiten complejizar el análisis y reubicar a la escuela en un entramado institucional que no solo disciplina, sino que civiliza, domesticando cuerpos y saberes desde una lógica patriarcal y colonial.

Para Segato, la escuela moderna no puede pensarse por fuera del proyecto civilizatorio occidental, el cual impone un patrón de poder epistémico y moral basado en la supremacía de lo masculino, blanco, racional y europeo. La escuela no solo reproduce normas de conducta, sino que funciona como molde de domesticación y jerarquización, un proceso orientado a producir sujetos obedientes y uniformes.

En este marco, la autora destaca el papel del higienismo como estrategia civilizatoria para la europeización de los cuerpos y saberes (Segato, 2018). En consonancia con Foucault, la escuela, como instrumento homogeneizante, lima las asperezas de la diferencia que no encaja en los marcos normativos:

Todo lo que no podrá ser procesado, digerido y traducido de alguna manera por el tamiz del referente universal se transformará en resto, en residuo, en anomalía de la masa ciudadana (Segato, 2018, p. 97).

En esta línea, Segato (2018) conceptualiza la *pedagogía de la crueldad* como un conjunto de prácticas que enseñan y habitúan a los sujetos a transformar lo vivo —su singularidad, imprevisibilidad y vitalidad— en cosa. Se trata de un proceso de cosificación estructural de la vida, la objetiviza, captura su fluidez y la convierte en mercancía estandarizable, intercambiable, vendible y descartable, tal como exige el orden capitalista moderno. Esta pedagogía, según la autora, no solo habilita la violencia, sino que la normaliza al producir subjetividades entrenadas para no solo tolerar, sino reproducir e incluso ejercer prácticas de exclusión y despojo. Así, la *pedagogía de la crueldad* resulta *esencial para forjar sujetos dóciles al mercado y al capital* (Segato, 2013, p. 56).

En definitiva, tanto desde la genealogía del poder foucaultiana como desde los aportes críticos de Segato, se muestra que la escuela moderna no puede comprenderse como una institución neutral. Lejos de ser un espacio exclusivamente destinado a la transmisión de saberes, este se configura como un dispositivo clave en la producción y reproducción de un orden social fundado en la normalización, la jerarquización y la exclusión y que responde a lógicas de poder.

La escuela participa activamente en la conformación de un entramado social donde el poder opera de forma estructural, modelando cuerpos, saberes y prácticas desde una racionalidad disciplinaria y civilizatoria. Como un engranaje esencial de la maquinaria de domesticación que responde tanto a las exigencias de productividad del capital como a las normativas morales y epistémicas del patriarcado y la colonialidad.

Esta perspectiva nos habilita a interrogar no solo el rol de la escuela en la organización social, sino también a cuestionar su papel en la constitución de las subjetividades. ¿Qué tipo de sujetos se producen en este entramado institucional? ¿Cómo se inscriben las marcas del poder en el psiquismo y en los modos de habitar el mundo escolar?

Estas preguntas nos conducen al siguiente eje de análisis, en el que abordaremos cómo las lógicas de poder que operan en la institución educativa participan activamente en la producción de subjetividades funcionales al orden hegemónico, articulando los desarrollos teóricos de Michel Foucault con aportes del psicoanálisis, especialmente desde la perspectiva freudiana.

Subjetividades escolarizadas

Luego de haber caracterizado a la escuela moderna como una institución atravesada por lógicas de poder que operan sobre los cuerpos y los saberes, resulta necesario avanzar en el análisis de sus efectos subjetivos. Es decir, no solo preguntarnos a qué lógicas es funcional la escuela, sino también sus efectos en los cuerpos y sus subjetividades, cómo las forma, moldea. En este sentido, este apartado se propone identificar los modos en que la escuela participa en la producción de subjetividades funcionales al orden hegemónico, articulando para ello los aportes del psicoanálisis freudiano con la perspectiva genealógica de Michel Foucault.

La pregunta que guía este desarrollo es cómo se configuran las subjetividades escolarizadas —sus deseos, sus ideales, sus modos de percibirse a sí mismos y a la alteridad— en un entramado institucional que responde a fines de normalización, productividad y control. La institución escolar no actúa únicamente

sobre lo visible y lo medible, sino que configura lo inobservable, anormal. Este recorrido busca entonces explorar y comparar ambas perspectivas (foucaultiana y freudiana) para interrogar la escuela como una maquinaria de subjetivación que produce no sólo saberes y disciplinas, sino también formas de subjetividad acordes a los imperativos del sistema.

Retomando a Freud podemos decir que, si bien la educación y su rigidez no excluye la posibilidad del desarrollo de un superyó severo:

[...] sería incorrecto pretender exagerar esa independencia; no es difícil convencerse de que la severidad de la educación ejerce fuerte influjo también sobre la formación del superyó infantil (Freud, 1930/1992, p. 126).

De este modo, podemos decir que la educación no sólo introduce restricciones externas al principio de placer, sino que también promueve la constitución de una instancia psíquica (el superyó) que opera como vigilancia interna. Esta instancia, formada bajo la influencia de figuras de autoridad, representa una forma de poder internalizado que orienta el comportamiento del sujeto, moldeando sus deseos, emociones y acciones en función de las exigencias culturales y sociales. La institución educativa, lejos de ser un espacio neutro de transmisión de saberes, participa activamente en la configuración de subjetividades que responden a la lógica del orden social dominante.

En el mismo texto, Freud (1930/1992) le atribuye una “naturaleza muy semejante” (p. 135) al nexo entre la educación del individuo y el proceso cultural de la humanidad. El autor postula que el segundo proceso es una abstracción “más elevada” (p. 135) de la primera instancia. Sin embargo, establece una distinción estructural entre ambos —el desarrollo individual y el proceso

cultural—. Mientras que el primero está guiado prioritariamente por el principio del placer, orientado a la obtención de satisfacción y felicidad personal individual, la integración social aparece allí como una condición externa e ineludible que se impone como límite a esa búsqueda.

En este sentido, el sujeto se constituye en la tensión entre una aspiración egoísta —la dicha individual— y una exigencia altruista —la pertenencia comunitaria—, siendo esta última vivida habitualmente como restricción. En contraste, el proceso cultural tiene como finalidad principal la constitución de una unidad colectiva, es decir, la cohesión social, desplazando el objetivo de la felicidad individual a un segundo plano. Incluso, enfatiza Freud, que dicha meta podría alcanzarse con mayor eficacia si no fuese necesario atender al bienestar subjetivo de los individuos. Así, el desarrollo individual y el devenir cultural si bien se inscriben con rasgos particulares:

[...] solo en la medida en que aquel primer proceso tiene por meta acoplarse a la comunidad coincidirá con el segundo (Freud, 1930/1992, p. 136).

Para Freud toda cultura se edifica sobre una compulsión (individual) al mismo tiempo que una renuncia pulsional (1930/1992). En el marco de la educación, los mecanismos psíquicos encuentran una organización concreta: la renuncia a ciertas pulsiones, la vigilancia, la represión, la normalización de la conducta operan como tecnologías de subjetivación que orientan la constitución del superyó y la internalización del deber. Así, la educación, además de formar no-inocentemente conocimientos, moldea modos de ser, de vincularse y de habitar el mundo, promoviendo subjetividades funcionales a una sociedad productiva, neurótica y disciplinada.

Freud aporta herramientas para pensar la escuela como un espacio clave en la inscripción del sujeto en la cultura, un lugar donde se pone en juego la tensión entre el deseo individual y las exigencias del orden social. Foucault, por su parte, permite comprender cómo esas formas de subjetivación no son espontáneas ni naturales, sino que responden a tecnologías de poder que configuran modos específicos de ser, de pensar, de hablar y de habitar el mundo.

En *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Foucault (1975/2002) enumera técnicas específicas del poder disciplinario, como por ejemplo la distribución espacial organizada en lugares cerrados y en cuadrícula, con posiciones fijas que habilitan una vigilancia constante.

Otra técnica eficaz es el control del tiempo, mediante el cual, a través de señales sonoras, se establecen períodos estrictos. En cuanto al tiempo individual, este se "capitaliza" dividiéndolo en segmentos y serializando actividades sucesivas. Así, el disciplinamiento del tiempo se vuelve un modo de subjetivación: forja individuos funcionales a los ritmos y lógicas del orden social establecido.

El "ejercicio" es, para el autor, una técnica central: tareas repetitivas y graduadas que permiten la "perpetua caracterización del individuo" (Foucault, 1975/2002, p. 149), en relación con su progreso, dando lugar a un tiempo evolutivo (cronológico-lineal-moderno).

El instrumento más visible —aunque simple— es el examen, producto de la combinación entre la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora. Este, según Foucault, garantiza "el éxito del poder disciplinario" (Foucault, 1975/2002, p. 158). El examen implica una visibilidad que diferencia y sanciona al evaluado/observado.

La escuela, entonces, aparece como un perpetuo y sistemático examen de comparación. Lxs evaluadxs son descriptxs, y su lugar de objeto barre cualquier singularidad potencial. La homogeneidad normal y calculable debe poder ser leída y comparada: estandarizada.

Estas lecturas convergen en algunos rasgos y se distancian en otros, en tanto ambas perspectivas reconocen que el poder no sólo se impone desde fuera, sino que atraviesa al sujeto, constituyéndolo. Ambos autores despojan de neutralidad a la educación. Para Freud, implica una posible forma de reforzar el superyó mediante la renuncia a ciertas thanato-pulsiones, como expresión de los límites que la cultura impone al principio de placer. Mientras que, para Foucault, la educación funciona como una tecnología del poder que produce sujetos a partir de dispositivos concretos de vigilancia, disciplina y normalización. Desde ambas perspectivas podríamos pensar en la educación como un campo de lucha en el que se juega la tensión entre el deseo singular y la exigencia de adaptación al orden social.

En este marco, resulta significativo considerar sus reflexiones en torno a la guerra. Freud afirma:

Ahora bien, la guerra contradice de la manera más flagrante las actitudes psíquicas que nos impone el proceso cultural, y por eso nos vemos precisados a sublevarnos contra ella, lisa y llanamente no la soportamos más (Freud, 1933/1992, p. 198).

Esta cita refuerza la idea de que la cultura, y en ella la educación, apunta a la inhibición de los impulsos destructivos del sujeto (thanato-pulsiones), moldeando subjetividades pacificadas, aptas para la vida en común. En cambio, Foucault no apela a una noción unificadora de cultura ni reconoce una teleología pacificadora, sino que parte del supuesto de que las relaciones sociales

están estructuradas por relaciones de poder que no eliminan la violencia, sino que la gestionan. En *Defender la sociedad: Curso en el Collège de France*, invierte el teorema de Carl von Clausewitz y plantea que *la política es la continuación de la guerra por otros medios* (Foucault, 2000, p. 29).

Desde esta tensión entre perspectivas, el presente análisis permite concluir que tanto para Freud como para Foucault la escuela constituye un dispositivo clave en la constitución de subjetividades, aunque desde lógicas distintas: una, centrada en los conflictos psíquicos y la internalización del deber; la otra, en los efectos de las tecnologías de poder sobre los cuerpos y las prácticas. Ambas, sin embargo, coinciden en mostrar que el sujeto escolarizado no es un ente libre o autónomo, sino el producto de múltiples operaciones de normalización, represión y vigilancia. De este modo, la escuela se presenta como una maquinaria de subjetivación funcional al orden hegemónico, que no sólo distribuye saberes, sino que modela formas de ser, sentir, pensar y actuar, en sintonía con los imperativos del sistema social vigente.

Si, tal como sostiene Freud, la educación puede funcionar como un dispositivo cultural y, por ende, a la minimización de las pulsiones destructivas individuales que podrían desembocar en la guerra, al servicio del lazo social y del desarrollo de la cultura, ¿cómo entender entonces su participación en contextos donde no solo no se evita la guerra, sino que se alimenta la producción de subjetividades preparadas para la exclusión, la deshumanización y la aniquilación del otro? ¿Qué sucede cuando la institución escolar, lejos de inhibir las pulsiones tanáticas, participa en su canalización hacia formas de exclusión, odio y violencia estructural? Esta tensión nos impulsa a interrogar cómo la escuela moderna puede constituirse también en una maquinaria de legitimación simbólica de la invisibilización y producción de subjeti-

vidades predispuestas a la aniquilación simbólica y material de la alteridad, cuestión que será explorada en el siguiente apartado a partir del caso israelí-palestino.

Entre fronteras simbólicas, fabricando alteridades

En continuidad con los desarrollos previos, donde se abordó la función estructurante de la educación en la constitución subjetiva desde una lógica de poder, este apartado se propone profundizar en los efectos concretos que dicho moldeamiento genera en relación con la alteridad. El objetivo es analizar críticamente cómo la escuela moderna no solo forma subjetividades funcionales al orden hegemónico, sino que también opera como un dispositivo que habilita prácticas de exclusión, deshumanización y aniquilamiento —simbólico y material— de aquello que se presenta como disidente o incompatible con la norma.

Para ello, se trabajará a partir del caso israelí-palestino, utilizando los aportes de Nurit Peled-Elhanan, quien muestra cómo el sistema educativo israelí produce subjetividades preparadas desde la infancia para negar, deslegitimar e incluso destruir al otro. A través de contenidos curriculares, imágenes, omisiones e invisibilizaciones, se construye un sujeto que internaliza la lógica de la ocupación y reproduce violencias estructurales con un alto grado de naturalización. Este análisis permitiría visibilizar los vínculos entre las formas escolares de producción de subjetividad y las dinámicas sociales más amplias de opresión, racismo y exterminio.

El documento Palestina en los textos escolares de Israel: ideología y Propaganda en la Educación (2016) de Nurit Peled-Elhanan, y el marco teórico anteriormente abordado, revelan cómo

la educación israelí está estructurada ideológicamente para formar ciudadanos que acepten y, si es necesario, implementen una política de dominio y violencia hacia los palestinos. La autora, entre otras, identifica tres vías a través de las cuales se construyen subjetividades que legitiman actos violentos y genocidios.

En primer lugar, la educación, según la autora promueve la legitimación de masacres y violencia. Los textos escolares que la autora recopila reinterpretan, relatan y justifican acciones violentas, incluyendo masacres, intentando generar la creencia de que fueron y son necesarias, con resultados "positivos" (Peled-Elhanan, 2016, p. 134). Un ejemplo paradigmático es la Masacre de Deir Yassin en 1948, que es descrita como un evento que "resolvió un horroroso problema demográfico" debido a la huida de los palestinos (Peled-Elhanan, 2016, p. 302). En la mayoría de los libros según Nurit (2016) las masacres no se relatan como acciones determinadas, "las razones para los asesinatos generalmente se ocultan" (p. 261) y los efectos son puestos en el foco, funcionando como justificación.

El horroroso problema demográfico no se presenta como la razón para la masacre, pero se vuelve su causa legitimante a posteriori. (Peled-Elhanan, 2016, p. 302).

De manera similar, la Masacre de Qibya es presentada por la autora como una acción que no solo devolvió la moral a la Fuerza de Defensa de Israel, sino que también incrementó el sentimiento de seguridad y moral de los ciudadanos israelíes. Esta estrategia incluye el uso de eufemismos, refiriéndose a las masacres como "operaciones" o "acciones represivas", lo que normaliza la violencia y la convierte en una parte aceptable y necesaria de la política de seguridad (cfr, 47). Los informes acerca de estas masacres, como sostiene la autora, prueban que la creación de una narrativa

que minimiza el papel de los perpetradores se hace para legitimar sus reclamos (Peled-Elhanan, 2016).

Las acciones israelíes se presentan en general en los libros de historia como moralmente correctas, según las normas universales y judías, mientras las acciones palestinas se presentan como caprichosas o viciosas. Israel “reacciona a la hostilidad árabe”, realiza “operaciones” en sus medios, y ejecuta “acciones disuasivas punitivas” contra el terrorismo palestino, mientras los “árabes” asesinan israelíes, cometen acciones terroristas contra Israel, se vengan y utilizan lo que ellos llaman su sufrimiento en la propaganda anti-israelí (Peled-Elhanan, 2016, p. 91).

En segundo lugar, según la autora, se emplea la deshumanización y demonización de los palestinos. Los textos escolares construyen una imagen del “otro” (el palestino) a través de estereotipos y prejuicios, donde se sanciona con la inobservancia justificando así la violencia en su contra. Los palestinos son frecuentemente representados con estereotipos negativos, siendo descritos como *matones* o *terroristas*, e incluso como “terroristas, refugiados y agricultores primitivos” (cfr, 23, 46, 51). Esto sirve para justificar su marginación y el conflicto, aludiendo a que su eliminación es una “necesidad para la seguridad de Israel” (Peled-Elhanan, 2016, p. 88). Figuras palestinas, como Arafat, son sometidas a comparaciones con “Hitler” o “Satán” (p. 116), lo que las demoniza y las presenta como una amenaza existencial. Finalmente:

En Israel, los libros escolares son escritos para jóvenes que serán preparados para unirse compulsivamente al servicio militar a los 18 años y llevar a cabo la política de ocupación israelí en los Territorios Palestinos (Peled-Elhanan, 2016, p. 17).

Los palestinos son sistemáticamente presentados como una "amenaza demográfica" para Israel, alimentando la idea de que su presencia es un obstáculo para la propia sociedad y cultura. Para cimentar esta percepción, la educación construye una memoria colectiva sesgada. Esta narrativa disciplina a los estudiantes israelíes en la hostilidad y el desprecio hacia sus vecinos, llevándolos a ver a los palestinos como un "obstáculo a ser vencido o eliminado" para la seguridad de Israel, en lugar de como seres humanos con derechos.

En resumen, la autora argumenta que esta combinación de legitimación de la violencia, deshumanización del "otro" y la inculcación de hostilidad, configura una educación que no solo justifica la política de ocupación, sino que también prepara a los jóvenes para participar activamente en ella, modelando subjetividades que ven la violencia como una herramienta legítima y necesaria para la preservación de Israel.

Conclusión

El presente trabajo se propuso analizar cómo la lógica de poder que atraviesa a la institución educativa configura subjetividades funcionales al orden hegemónico. A partir del recorrido realizado, se pudo constatar que la escuela moderna opera como una tecnología de control que no solo reproduce normas y valores sociales, sino que también participa activamente en la producción de sujetos obedientes, adaptados y alineados con las exigencias culturales dominantes.

Desde la perspectiva psicoanalítica, se abordó cómo el dispositivo escolar interviene en los procesos de constitución subjetiva mediante mecanismos de represión pulsional, vigilancia, control

del cuerpo y del tiempo. El análisis permitió comprender que esta función normalizadora no es secundaria, sino estructural al funcionamiento del aparato escolar moderno.

Finalmente, el abordaje del caso israelí a partir de los aportes de Nurit Peled-Elhanan permitió evidenciar cómo la institución escolar puede ser utilizada como una herramienta eficaz en la producción de subjetividades orientadas a la exclusión del otro, a través de procesos de deslegitimación, negación y aniquilamiento simbólico, que incluso habilitan prácticas de violencia material. Esta dimensión pone en evidencia que el vínculo entre educación y cultura no necesariamente promueve la cohesión social o la renuncia a la destructividad, sino que, bajo ciertas condiciones históricas, puede reforzar mecanismos de dominación y exclusión sostenidos desde el poder institucional.

Referencias

- Foucault, M. (1975/2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (Trad. A. Garzón del Camino). Editorial Siglo XXI.
- . (2001). *La verdad y las formas jurídicas* (Comp. Ó. Terán). Editorial Gedisa.
- . (2000). *Defender la sociedad: Curso en el Collège de France (1975-1976)* (Trad. H. Pons). Fondo de Cultura Económica.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Editorial Prometeo Libros.
- . (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez* (1ª ed.). Editorial Tinta Limón.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. En *Obras completas* (Vol. XXIII). Amorrortu Editores.

- . (1930/1992). El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras (1927-1931) (J. L. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas* (Vol. XXI). Amorrortu Editores.
- . (1914/1995). Sobre la psicología del colegial (L. López-Ballesteros, Trad.). En *Obras completas* (Vol. XIII). Editorial Biblioteca Nueva.
- . (1933/1992). ¿Por qué la guerra? En *Obras completas* (Vol. XXII, pp. 181-198]). Amorrortu Editores.
- Peled-Elhanan, N. (2016). *Palestina en los textos escolares de Israel: Ideología y propaganda en la educación*. Editorial CANAÁN.

Conclusión

*Lucía Re
Martina Villasuso Migliore*

La película *The Wall* es un reflejo crudo del impacto social que tienen algunos mecanismos políticos y discursivos con los que opera el sistema hegemónico dominante. El poder que aquí se ejerce no es neutral, sino más bien opera a partir de intereses que apuntan a que los individuos transiten de forma tal por las instituciones para que se conviertan en cuerpos dóciles para la producción.

Este libro no se trata sólo de criticar al modelo impuesto, sino también de reconocer y recuperar autores cuyas elaboraciones teóricas permiten la construcción de nuevas perspectivas emancipadoras que superen lo anterior. Sousa Santos (2010), en su caso, propone una Epistemología del Sur la cual se fundamenta en la coexistencia de saberes, prácticas y modos de existencia históricamente invisibilizados, rechazando una jerarquización de estos.

Observamos entonces cómo la educación, la guerra y la salud mental constituyen tres dimensiones centrales desde las cuales el poder se ejerce en un entramado complejo de actores. El mismo no es solo impuesto, sino también resistido, resignificado, recreado, desafiado y, por qué no, defendido.

Dentro del eje de salud mental, invitamos a pensar la misma como una experiencia política la cual no puede reducirse a lo individual. Para ello, es importante reflexionar acerca del rol que el Estado juega en la individualización de las problemáticas sociales,

ya que esto constituye un mecanismo de des-responsabilización institucional. El hecho de que los padecimientos de salud mental que se ven fuertemente influenciados por los conflictos en el ámbito social, político, económico, ambiental, etc., sean atribuidos a la persona como un problema que solo le corresponde a ella resolver, es sostener una mirada reduccionista de la salud.

Más bien deberíamos pensarlo como un territorio compartido configurado por un conjunto heterogéneo de aspectos en donde no puede borrarse al otro como interviniente. En esta línea, reconocemos los aportes de Basaglia (1968/2013) quien supo proponer modelos comunitarios para el cuidado de la salud mental entendiéndola como inseparable del contexto sociopolítico.

Un ejemplo claro del reduccionismo de los padecimientos mentales, siguiendo a Agudelo-Vélez (2018), es la comprensión que se tiene del trastorno de estrés postraumático que presentan algunas personas a raíz de conflictos armados en su zona de residencia. Este autor critica una concepción clásica del TEPT basada en una perspectiva de enfermedad, argumentando que la misma es insuficiente al fundamentarse en una comprensión individual del problema. Retomando a Moon (2009, citado en Agudelo-Vélez, 2018), criticamos a los dispositivos estatales que comprenden a este padecimiento como una “alteración psiquiátrica” singular, despojando de importancia a todas las condiciones estructurales y decisiones políticas que permitieron el comienzo de la guerra en primer lugar.

Junto a esto, no sólo reconocemos que los conflictos armados generan un gran impacto en la salud mental de las personas, sino que intentamos ir más allá, para dilucidar que la misma se constituye como un mecanismo empleado por el poder para facilitar la construcción de una diferencia entre cuerpos normales y anormales.

En cuanto a la educación, reconocemos que la escuela es una institución clave en la formación de los individuos dentro de una sociedad. Todos los conocimientos allí impartidos, así como las maneras de enseñanza y el orden que se estipula dentro de cada establecimiento se corresponden con un modelo moderno de educación que apunta a moldear los cuerpos y sus procesos de socialización en pos de los mandatos capitalistas.

La psicología emerge como una práctica descolonial en tanto posibilita comprender al sujeto atendiendo no sólo a la profunda complejidad que lo caracteriza sino también reconociendo que ese sujeto se encuentra en un contexto que lo influencia. Desde esta perspectiva se pueden reconocer diversas prácticas de opresión y silenciamiento a ciertos grupos y saberes, los cuales no son posibles de considerar como casos aislados sino más bien como efectos comunes de una misma maquinaria de poder. Como futuros profesionales de esta disciplina, nos importa reflexionar acerca del lugar desde donde ejerceremos la misma, sabiendo que toda posición tomada es una posición política, debiendo atender a cómo la sociedad, sus instituciones, sus dispositivos y discursos se articulan para moldear las subjetividades, los intereses y los sueños de la población.

Este libro se propone develar un entramado profundo de un sistema que se sostiene sobre pilares capitalistas y coloniales. Como se dijo antes, su finalidad no es meramente descriptiva, sino que se orienta a una crítica transformadora.

Se puede optar por el camino del conformismo, ocupar un lugar de aparente comodidad, reproduciendo sin cuestionamiento las dinámicas opresoras que estructuran el orden social vigente. Esta postura, por supuesto, es más sencilla, ya que no implica ningún esfuerzo, todo queda tal cual está.

Pero también existe la posibilidad de ir más allá, poner en movimiento toda esta estructura que nos rodea a través del uso del pensamiento crítico, teniendo como principal objetivo cambiar modelos de pensamiento, desde una perspectiva anticapitalista y anticolonialista. Este es el fin último de este libro, intentar no ser “un ladrillo más” dentro del muro del sistema, aspirar a ocupar un lugar que no sea de comodidad, sino de desnaturalizar aquello que nos constituye, y de abrir paso a nuevas formas de entender el mundo, de habitarlo y de vincularnos.

Referencias

- Agudelo-Velez, D.M. (2018) Presentación. Impacto del conflicto y la violencia sobre la salud mental: del diagnóstico a la intervención. *Revista de Estudios Sociales*. 66: 2-8. <https://doi.org/10.7440/res66.2018.01>
- Basaglia, F. (1968/2013). *La institución negada: Informe de un hospital psiquiátrico* (Trad. R. Huertas & R. González, Eds.; M. Sacristán). Editorial Nueva Visión.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Editorial Trilce.

Autores

Jesús Antuña

Doctor en Arte y Cultura Visual y Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional de Rosario, artista visual e investigador. Es becario del IECH-UNR, CONICET, donde desarrolla una investigación sobre usos del archivo en el arte contemporáneo, y docente en la UNSAM. Co-edita la revista *Arte de Otra Parte*. Integra la Sociedad de Amigos y Benefactores de las Artes de Cañada Rosquín, colectivo con el que impulsa la Residencia Crespín en la reserva natural Fundación Wildermuth. Realizó el Programa de Artistas de la Universidad Torcuato Di Tella (2019) y fue becario del Fondo Nacional de las Artes. Sus trabajos fueron seleccionados por programas como Orillas Nuevas (Institut Français d'Argentine, Fundación Williams, Fundación Medifé) y exhibidos en el CCK, el Museo Emilio Caraffa, el Museo MACRO, el Museo Palacio Dionisi y la Casa Nacional del Bicentenario, entre otras instituciones.

jesuantunia@gmail.com

Martina Villasuso Migliore

Estudiante de la Licenciatura en Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Integrante del equipo editorial de la revista universitaria “Heterocronías: Feminismos y Epistemologías del Sur” como Coordinadora de la sección Reseñas y Ensayos. Co-autora del libro “Epistemicidio y genocidio como prácticas coloniales. A cien años de la masacre de Napalpí” (2024) de la Editorial Ciencia con Todes, Facultad de Psicología, UNC.

martinavillasuso@mi.unc.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0004-9262-4052>

Lucía Re

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Co-autora del libro “Epistemicidio y genocidio como prácticas coloniales. A cien años de la masacre de Napalpi” (2024), Editorial Ciencia con Todes, Facultad de Psicología, UNC.

lucia.re@mi.unc.edu.ar

Paula Anael Firmapaz Brussa

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Psicología y del Profesorado en Psicología por la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Ayudante alumna en la materia “Problemas Epistemológicos de la Psicología-Cátedra B” en la misma casa de estudios. Editora de la revista Heterocronías, Feminismos y Epistemologías del Sur. Participa en experiencias de acompañamiento educativo, trabajo con infancias y talleres intergeneracionales, en el marco de proyectos extensionistas de la UNC, orientados a la promoción de la salud mental comunitaria.

paula.firmapaz@mi.unc.edu.ar

Celeste Ana Mur Depetris

Estudiante de Licenciatura en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Ayudante alumna de la asignatura “Problemas Epistemológicos de la Psicología-Cátedra B” en dicha Facultad. Integrante del equipo editorial dentro de la Coordinación sección Artículos de la revista Heterocronías.

celestemur1@mi.unc.edu.ar

Santiago Marghetti

Especialista en docencia universitaria, Universidad Católica de Salta, Universidad Católica de Santiago del Estero y Universidad Católica del Norte. Profesor en Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades,

Universidad Nacional de Córdoba. Estudiante avanzado de la Licenciatura en Historia en la misma casa de estudios. Estudiante de cuarto año de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNC. Ayudante alumno en la materia "Problemas Epistemológicos de la Psicología-Cátedra B", Facultad de Psicología, UNC. Editor de la revista *Heterocronías, Feminismos y Epistemologías del Sur*.

santiago.marghetti@mi.unc.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0003-1703-2471>

Martina Ibarra

Estudiante de tercer año de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba. Me entusiasman especialmente la psicología social, la psicología comunitaria y el psicoanálisis, buscando entrelazar estos universos en mi formación académica para pensar y acompañar los procesos de salud mental desde una mirada crítica y comprometida con la comunidad.

martina.ibarra@mi.unc.edu.ar

Nahuel Nicolás Verdú

Estudiante avanzado de la Licenciatura y el Profesorado en Psicología por la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Ayudante estudiante de "Problemas Epistemológicos de la Psicología-Cátedra B". Miembro del comité editorial de la revista *Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur*. Integra el grupo de investigación "Transgresiones como actos creativos en escenarios cotidianos", Línea Consolidar, Secyt, UNC. Entusiasta de todo conocimiento que conlleve a la emancipación y aplicación del pensamiento crítico y a la descolonización y situacionalidad del poder y del saber. Inspirado e impulsado, como forma de resistencia política, en la esperanza de un nuevo y distinto mañana

nahuel.verdu@mi.unc.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0002-3420-9294>

Valentina Tabbia Oppermann

Nació el 28 de septiembre de 2004. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba. Está inmersa en la escritura creativa, como la poesía o el microrrelato. Comienza a incorporar a su campo de experimentación la producción académica, interesada por la psicología social y el psicoanálisis. Ha publicado en la revista *Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur*. Vol. V, Núm. 2. Es ayudante alumna de “Problemas Epistemológicos de la Psicología-Cátedra B”.

vtabbia@mi.unc.edu.ar

Victoria Segretin

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Desarrolló parte de su formación universitaria en la Licenciatura en Ciencia Política de la Universidad Nacional de Río Cuarto y realizó las diplomaturas universitarias en Economía Social y Popular y en Acompañantes Comunitarias contra la Violencia de Género. Es co-autora del libro “Epistemicidio y genocidio como prácticas coloniales. A cien años de la masacre de Napalpí” (2024), publicado por la Editorial Ciencia con Todes de la Facultad de Psicología (UNC). Participa en un coro y una murga, espacios artísticos, militantes y autogestivos donde integra comisiones de trabajo orientadas al cuidado colectivo y a la promoción de la salud mental comunitaria. Sus intereses teóricos viran hacia los estudios de género y las perspectivas críticas sobre la producción de subjetividades y saberes.

victoria.segretin@mi.unc.edu.ar

Tomando como puntapié inicial la película "Pink Floyd: The Wall", el presente libro constituye un abordaje crítico a los discursos dominantes de las sociedades modernas desde una perspectiva psicológica, filosófica y epistemológica. En cada uno de los artículos que conforman esta lectura, transversalmente estructurados en torno a los ejes de salud mental, guerra y educación, el lector podrá descubrir miradas jóvenes y frescas acerca de prácticas profundamente instauradas en el sistema social, reivindicando la importancia de la construcción colectiva en tiempos en donde se privilegia la individualidad.

Co autores

Martina Villasuso Migliore

Lucía Re

Paula Anael Firmapaz Brussa

Celeste Ana Mur Depetris

Santiago Marghetti

Martina Ibarra

Nahuel Nicolás Verdú

Valentina Tabbia Oppermann

Maria Victoria Segretin

Coordinadora

Dra. Leticia Olga Minhot

