

Estrategias de revisionismo histórico y pedagogía del odio

ANTONIO BERNAT MONTESINOS

Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Zaragoza

Resumen

En este trabajo se reconoce la importancia de la memoria para la historia, frente al concepto político de «memoria histórica». Se analiza el peligro del revisionismo histórico, clasificado en tres categorías (restaurador, tecnocrático e identitario), que comparten estrategias retóricas y fin persuasivo: cambiar el marco mental interpretativo de los alumnos y modificar su repertorio sentimental. Contra el revisionismo generador de odio, que entre otros recursos utiliza los libros de texto, se propone una educación que recupere la autonomía del individuo y que desarrolle el pensamiento y la capacidad de empatía.

Palabras Clave: Memoria histórica, Revisionismo, Identidad, Pedagogía del odio, Libros de texto, Enseñanza de la historia, Manipulación.

Abstract

This work recognizes the importance of memory to history, facing the political concept of «historical memory». It discusses the danger of historical revisionism, classified into three categories (restorer, technocratic and nationalism identity), which share the same strategies rhetorical and persuasive purpose: to change the interpretative mental frames of the students, and to modify their repertoire sentimental. Against revisionism generator of hatred, which among other resources used textbooks, it is proposed an education based on the recovery the autonomy of the individual, and the development of the thought and the capacity of empathy.

Key words: Historical memory, Revisionism, Identity, Pedagogy of the hatred, Textbooks, Education of history, Manipulation.

Cuando a mediados de este siglo los investigadores estudien la educación actual, se van a encontrar con no pocas dificultades. Deberán desentrañar la difícil encrucijada epistemológica en la que hoy se encuentra el historiador, reconocer el uso instrumental de su disciplina en la construcción de las llamadas identidades, así como descubrir cómo desde la historia, como disciplina curricular, se ha podido contribuir en España no sólo a interpretar sesgadamente el pasado, sino a sentar las bases de una pedagogía de la confrontación y del odio.

En estas líneas voy a reflexionar sobre la cuestión, compleja y controvertida, del sentido actual de la historia, así como de su papel al servicio de la ideología política. Soy consciente de que se trata de un análisis limitado y, en cierta medida, extensible a otros ámbitos disciplinares de las ciencias sociales y de las humanidades. Pero en el caso de la historia tiene particular relevancia.

El primer aspecto que se analizará será el de la hegemonía que tiene en la España actual el concepto de «memoria histórica», asociada a su recuperación, que ha desatado profusas controversias políticas y, en menor grado, académicas. Igualmente se estudiará cómo existe un proceso de reescritura histórica, cuya finalidad es más política que científica. Se trata de la cuestión del «revisionismo» que, a pesar de contar con una larga tradición, en la cual se sitúan las posiciones «negacionistas» del Holocausto, en España se ha manifestado en los últimos años de modo significativo en la reinterpretación de la II República, de la Guerra Civil y de la era franquista. A este revisionismo hay que añadir el que me parece más urgente y difícil de desenmascarar, que es el dirigido a fomentar la construcción de unas identidades muy alejadas del programa de modernización que ha inspirado las políticas educativas a lo largo de más de dos siglos.

I. ¿HISTORIA O MEMORIA?

1. El historiador como testigo. La memoria imprescindible y el oxímoron de la «memoria histórica»

Testimonio, conmemoración e historia constituyen expresiones de la memoria (Todorov 2002, 155). Memoria y testimonio, a su vez, son dos conceptos estrechamente relacionados con la historia. En la *Iliada* (18, 497-501), la palabra «historia» se asocia a la acción de ver. En el poema homérico, ante un contencioso entre dos hombres, se reclama la presencia de un testigo de vista —*ἴστωρ*—, para dirimir el conflicto. En expresión de Lledó (1978, 94), «las palabras del testigo expresan lo que ha visto, pero, en esa expresión, lo pasado vuelve a adquirir, a

través de él, una decisiva presencia. [...] En la presencia del testimonio, se recupera la ausencia del momento pasado o de la realidad perdida. El “haber visto” se convierte en “estar viendo”».

El historiador es, pues, el que ha visto, el que sabe, el testigo. Guarda una memoria personal y directa de lo visto o indirecta a través de documentos y monumentos. Narra e interpreta. Bacon, al relacionar las distintas ciencias con una facultad psicológica propia, asocia la historia a la memoria; a diferencia de las matemáticas y de la filosofía, que vincula a la razón, y de la poesía, que remite a la imaginación (Bueno 2006, 211).

No obstante, «historia» y «memoria» no son términos equivalentes, sino hasta cierto punto opuestos. Es más, la expresión tan manoseada en la actual política española de «memoria histórica» constituye en rigor un oxímoron. Es evidente que bajo esta formulación puramente política se pretende reparar el daño individual y colectivo producido por la Guerra Civil. Pero este ajuste de cuentas con el pasado, que responde a una legítima necesidad de reconocimiento y desagravio para quienes dejaron su vida en defensa de la legitimidad republicana y de la restauración de la democracia, tal vez no debería haberse realizado con una expresión tan contradictoria en sus términos y semánticamente cuestionable.

La memoria se «dice» de muchas maneras: como valor en sí mismo, por ejemplo, cuando se habla de la historia como maestra de la vida (Cruz 2007, 21); como causa y clave para comprender el presente (íd., 24); como base para el establecimiento de la justicia (íd., 29), y asimilada al duelo (íd., 32). Todorov (o. cit., 146) señala tres estadios de la memoria: el establecimiento de los hechos, la construcción del sentido para comprenderlos y, finalmente, la puesta en acción, dado el carácter motivador de la historia (íd., 154). La ciencia histórica presupone, ciertamente, una construcción de sentido, una reconstrucción de la memoria. Ésta es subjetiva, mientras que la interpretación histórica debe procurar una comprensión de hechos, lo más veraz posible, sometidos siempre a rigurosos criterios de validación. Para Bueno (2006, 212), la historia no es un asunto de la memoria, sino, entre otras muchas cosas, de «contrastes de memorias» llevados a efecto por el entendimiento y la razón. Implica, pues, una depuración de la memoria mediante la crítica de los recuerdos (reliquias y relatos). Historia y memoria se mueven en diferentes escalas. La historia, en su calidad de ciencia, debe destruir la memoria «histórica», para reconstruirla de nuevo mediante interpretación racional (íd., 216).

Matizando la posición radical del filósofo riojano, entiendo que no hay historia sin memoria, o mejor dicho, que si la historia no tiene en cuenta la memoria, depurada críticamente, se escapa el conocimiento pleno del sentido del pasado.

Ciertamente, la historia no es memoria, pero ésta es básica para una adecuada comprensión histórica. Ahora bien, habría que dilucidar qué memoria deberíamos considerar: ¿la reflejada en los documentos?, ¿la de los testigos directos?

Sobre la registrada en los documentos señalaré que no se trata en rigor de memoria, sino de silencio. El mito platónico de Theuth y Thamus alude a cómo la escritura implica el mutismo de la memoria, que exige de una interpretación para volver a darle vida. El escrito es olvido, el documento histórico no es memoria, sino silencio. El historiador, al descubrir significados a partir de documentos, lo que hace no es memoria, sino «reflexión en la subjetividad» (Lledó 1991, 25).

Aunque la memoria personal de los testigos directos, es decir, de quienes han vivido los hechos, es siempre subjetiva y puede estar distorsionada, constituye un recurso valioso para el historiador, siempre que la haya filtrado críticamente. Por ejemplo, la memoria del Holocausto de Primo Levi, las vivencias de Ana Frank y de Petr Ginz (2006) o las historias orales de la Guerra Civil deben analizarse como expresiones documentales insustituibles, que requieren ser tamizadas por el historiador.

Es cierto que la historia debe someter a crítica las memorias testimoniales, incluso cuando sus relatos se presentan sin vacilaciones, ya que muchas veces la duda de los testigos no garantiza necesariamente un indicio de veracidad¹. Sin embargo, entiendo que precisamente esta memoria individual, subjetiva, a veces idealizada y deformada, puede servir como punto de partida valioso para encontrar una dimensión significativa al hecho histórico², es decir, para construir su sentido.

1 «Con frecuencia son precisamente los que creen saber qué habría que recordar quienes esperan que no ponga el acento en la duda y se demore un poco más en ella, como si quien se explicara en las dudas fuera por ello mismo más veraz. En realidad no es sino más débil, y se anticipa a las dudas de los demás con las suyas propias. Lo que con este fin se maquilla es la falsedad; no se atreve a salir al encuentro de los otros sin afeites, sin los afeites de la duda» (Canetti 1987, 102).

2 Al analizar en 1978 los informes de los becarios relacionados con educación de la JAE, me propuse conocer personalmente a los becarios de la Junta supervivientes. Recuerdo con especial afecto mi contacto con D. Pedro Chico Rello, del que sólo conocía su bonita metodología de la Geografía que habíamos tenido como lectura complementaria en la Normal de Barcelona. No renunciaba a efectuar una interpretación de estos informes como contribución al proceso de institucionalización del sistema educativo liberal. Pero me parecía básico conocer las percepciones y sentimientos de quienes habían sido beneficiarios de la Junta. El caso de Chico Rello fue de particular interés, no tanto por su aportación técnica al objetivo del trabajo —que fue muy notable— como por su propia biografía, especialmente por su relación con Antonio Machado. La comunicación de sus vivencias necesariamente subjetivas fue clave para entender el clima y el significado de la época investigada.

La memoria es individual, subjetiva y basada en el recuerdo. En este aspecto es selectiva: no se recuerda todo. Precisamente el olvido es fundamental para que exista memoria, ya que si evocáramos todos los hechos, no habría ni capacidad de relato, ni posibilidad de comprensión significativa de las propias vivencias. Nos encontraríamos como *Funes el memorioso*, el personaje borgiano que, justamente por recordarlo todo y con pleno detalle, convertía su memoria en un «vaciadero de basuras» (Borges 2005, 488), donde desaparecía el pensamiento. A Funes «no sólo le costaba comprender que el símbolo genérico *perro* abarcara tantos individuos dispares de diversos tamaños y diversa forma; le molestaba que el perro de las tres y catorce (visto de perfil) tuviera el mismo nombre que el perro de las tres y cuarto (visto de frente)» (íd., 489). Una memoria para que tenga sentido presupone una selección, un olvido, un proceso de abstracción. De lo contrario, como lo que le sucedía a Funes, los hechos serían incomprensibles.

Pero la memoria se construye, en función de quien evoca. Nunca recuperamos completa e idénticamente los hechos vivenciados, sino que los reconstruimos en el momento de evocarlos. Y en diferentes ocasiones, en la medida en que somos distintos, efectuamos interpretaciones no siempre equivalentes. Sucede lo mismo con la lectura de una obra: la única inocente es la primera; diversas las sucesivas.

Aunque la memoria sea individual, sí puede ser compartida por un grupo o una clase social. De este modo, existirán muchas memorias compartidas, en las que precisamente se basa lo que se denomina «identidad de grupo». Entiendo que no existe una memoria colectiva, sino compartida en todo caso, que es en la que coinciden los individuos que han vivenciado y recuerdan experiencias comunes. Coincidencia en la reconstrucción de evocaciones, alrededor de las cuales un grupo se identifica como tal.

La memoria (evidentemente la de los testigos) contribuye al pleno conocimiento del sentido histórico y, en el actual contexto de hegemonía de los revisionismos históricos y de crisis ideológica y educativa, equivale a una garantía para evitar precisamente los intentos de manipulación de los hechos del pasado realizados con finalidad más política que científica.

En efecto, la hegemonía de los planteamientos llamados postmodernos, especialmente los del fin de las ideologías del decenio de los setenta y los del final de la historia en los ochenta, junto con otros factores, ha creado un vacío de pensamiento que ha sido aprovechado por determinados sectores sociales, entre otras cosas, para reescribir el pasado, normalizar el periodo nazi, relativizar, justificar o negar el genocidio y, en el caso español, legitimar la Guerra

Civil y justificar las bondades de régimen franquista. No son factores menos importantes el abandono de los programas emancipatorios de la izquierda, el paso a la defensiva de la tradición liberal y progresista (Poggio 2006, 36), así como el incremento cuantitativo de una «zona gris» de ciudadanos, víctimas de un sistema educativo que ha minusvalorado las humanidades a lo largo de siete lustros. El conjunto de todos estos elementos ha posibilitado el impulso hegemónico del fenómeno —más mediático que académico— denominado «revisiónismo histórico». Pero también constituye el caldo de cultivo para la aparición de una forma especial de revisionismo encaminada a la creación de un imaginario histórico constructor de identidades, con trascendental incidencia educativa especialmente en la España de hoy.

II. HISTORIA Y REVISIONISMO

1. Mixtificación y revisionismo histórico

La revisión es consustancial a la investigación histórica, ya que los hechos del pasado son siempre susceptibles de interpretación y reinterpretación desde nuevas perspectivas o por aparición de nuevos datos. Se trata de un planteamiento legítimo y propio de un pensamiento científico que analiza a través de un nuevo prisma unos mismos documentos o que considera reflexivamente datos nuevos. Además, el transcurso de los años va ensanchando la inevitable distancia entre lo que realmente sucedió y lo que lo uno se imagina que ocurrió. Esta imaginación «se desliza hacia la simplificación y el estereotipo» (Levi 2005, 608). Y la labor del historiador se centra, entonces, en la desmitificación. El revisionismo, en cambio, es un fenómeno extraño a la tarea científica. Tiene una connotación peyorativa por su pretensión tergiversadora y programática. La revisión es natural en los ámbitos científico y académico, mientras que el revisionismo se asocia a la manipulación ideológica, aunque escasas veces se produzca en entornos universitarios.

La moderna formulación del concepto de «revisionismo» está vinculada a la tradición marxista. Para Lenin la discusión es necesaria y forma parte de la tradición dialéctica. Sin embargo, tilda de «revisionistas» las pretensiones socialdemócratas, cuyo objetivo no es el de revisar el marxismo, sino el de desactivar su carácter dialéctico y revolucionario. Es esta línea crítica, son conocidas las descalificaciones por revisionistas a Bernstein, a la socialdemocracia alemana por parte de Rosa Luxemburgo (Bottomore 1984, 654-6) o a las propuestas de compatibilizar el marxismo con el capitalismo (por ejemplo, la del socialismo

participativo de Tito o la del eurocomunismo de Carrillo y Berlinguer).

Aunque el fenómeno se remonta a las controversias marxistas, se ha manifestado en distintos momentos³, especialmente en la evaluación de la política de III Reich en relación con la *Shoá*, que ha desencadenado amplias controversias, como la famosa «disputa de los historiadores alemanes», el debate sobre los planteamientos de Nolte y, más recientemente, las reacciones a la Conferencia de Teherán sobre el Holocausto de diciembre de 2006, así como la aparición, especialmente en España, de importantes grupos neonazis alentados por escritores negacionistas.

En nuestro país el debate se ha desarrollado en los últimos años a raíz de los intentos de muchos autores de revisar la II República, la Guerra Civil y el periodo franquista. No es el único revisionismo que ha existido y existe en nuestro país. Ha habido otros interesantes y uno de particular importancia asociado a la hegemonía de los nacionalismos. Para el estudio del fenómeno en España propongo categorizar los diferentes revisionismos en tres grupos: el restaurador, el mixtificador y el identitario, que comparten un buen número de estrategias narrativas.

El primero se observa en publicaciones de notable éxito editorial⁴ de autores como Pío Moa, José María Marco o César Vidal⁵, que se plantean una relectura de la política y de los intelectuales republicanos, de la contienda civil y de la dictadura franquista. Se trata de trabajos revisionistas de carácter restaurador, que no hacen más que seguir la estela de historiadores clásicos del franquismo (por ejemplo, de la Cierva), así como de la interpretación mixtificadora de muchas publicaciones de la etapa tecnocrática del decenio de los setenta.

Frente a la versión oficial del franquismo, no predominante en los ambientes intelectuales y universitarios, se cuestionó muy tempranamente la contienda civil como «Cruzada» y la rebelión militar como «Alzamiento nacional». Igual que ocurrió con la literatura, sucedió con la historia: en el mundo aca-

3 Igualmente, han sido objeto de revisionismo la Revolución Francesa, con el fin de desactivar su carácter revolucionario, o las dictaduras latinoamericanas, con propósito de justificar sus atrocidades.

4 Para Tremlet (2006, 63), agudo observador y corresponsal de *The Guardian* en España, son los numerosos viejos franquistas y los neofranquistas quienes han contribuido a poner en cabeza de los libros más vendidos las publicaciones de estos autores revisionistas.

5 El caso de C. Vidal es muy interesante, ya que si, en cierta medida, se debe considerar revisionista histórico en relación con la Guerra Civil y el franquismo, es uno de los más enérgicos opositores a la tesis del revisionismo del Holocausto judío con no pocas y excelentes publicaciones.

démico la ganaron quienes perdieron la guerra⁶. Con la Transición, aunque no se consigue una condena explícita de la versión histórica oficial del régimen franquista, se asumió *de facto* la interpretación predominante en el entorno académico: una guerra civil provocada por una sublevación golpista contra un gobierno legítimo. Enlazando con la versión oficial del franquismo y alejándose de la tímida posición mixtificadora de la tecnocracia de los años setenta, a partir del decenio de los noventa rompe este consenso una serie de publicistas, que irrumpe con trabajos claramente revisionistas con los que se pretende justificar la procedencia del golpe franquista contra una República que, a su juicio, había perdido la legitimidad. Para ellos, especialmente para Pío Moa, la guerra no se inició en julio de 1936, sino con la revolución de Asturias del 34, que expresa la no aceptación por la izquierda del resultado electoral de noviembre de 1933, que convirtió a la derechista CEDA en el partido más votado.

La aparición de estas obras ha generado no pocas disputas sociales y mediáticas, más desde posiciones de acritud que de rigor histórico⁷. Estos planteamientos asumen la tesis de los historiadores del régimen franquista y rompen con la interpretación consensuada en la Transición, a la vez que se alejan de los intentos mixtificadores del mismo régimen franquista en su fase tecnocrática.

Referido al ámbito educativo, he tratado en otro lugar (Bernat 2004, 125-126) cómo la tecnocracia franquista pretendía enlazar con la práctica pedagógica republicana, previa desactivación de su programa emancipador. Se trataba de un revisionismo mixtificador. Frente a la inicial descalificación franquista de la labor de la Institución Libre o del conjunto de la política educativa de la República, los tecnócratas de los sesenta y setenta aparentan su reconciliación y se presentan como sus seguidores. Esto se manifiesta en el discurso legislativo, por ejemplo, en la introducción de la Ley General de Educación de 1970, que es una copia casi literal del decreto de creación del Instituto-Escuela de Madrid⁸. Donde más se evidencia esta labor mixtificadora es en las publica-

6 La historia oficial nacionalista, especialmente la tratada en la asignatura de Formación del Espíritu Nacional, nunca fue creíble y quedó reducida a los lugares comunes exaltadores de los valores de la España eterna.

7 Así sucede, a mi entender, con el libro del historiador Reig Tapia (2006), que no sólo desmitifica los trabajos de los autores revisionistas, sino que desacredita injustamente a historiadores que han apoyado parte de estas tesis o no las han rechazado agresivamente (por ejemplo, a Seco Serrano, en la p. 200). Contrapone de modo maniqueo la para él buena divulgación (la de Tuñón de Lara y la de García de Cortázar) a la burda tergiversación de los autores de «historietografías» (p. 375). Además, realiza descalificaciones *ad hominem* hacia autores y periodistas revisionistas.

ciones de algunos autores, muchos vinculados a sectores religiosos partidarios de una racionalización del sistema, sobre los reformadores institucionalistas y la educación republicana. Se trata de una labor mixtificadora en cuanto que reconocen especialmente la aportación técnica republicana, pero critican su planteamiento laicista y políticamente emancipador. En esta labor de separación e independización de los programas —técnico y emancipador— y de apuesta por el primero subyace una tergiversación o falsificación. Constituye no una revisión histórica, sino un revisionismo mixtificador⁹.

Los revisionistas restauradores de los noventa, lejos de continuar la línea mixtificadora tecnocrática, se remontan a la versión oficial del franquismo fundacional. Este revisionismo no queda circunscrito a la esfera del periodismo, sino que ha contado con la comprensión académica de investigadores como Payne¹⁰, para quien la obra de Moa, especialmente *Los mitos de la guerra civil*, constituye «el empeño más importante llevado a cabo durante las dos últimas décadas por ningún historiador en cualquier idioma, para reinterpretar la historia de la República y la Guerra Civil», a la vez que lamenta la hostilidad con la que se ha recibido sus obras, a las que califica de «críticas», innovadoras y que introducen «un chorro de aire fresco»¹¹. A pesar de este importante aval, del éxito editorial de estos autores y del pasado antifranquista de muchos de ellos, se pueden observar en sus obras unas invariantes retóricas, que en gran medida coinciden con las del revisionismo del III Reich y del genocidio.

Llama la atención, además, la pretensión de veracidad con la que defienden sus planteamientos. Así, por ejemplo, el manifiesto de 30 de diciembre de 2007 difundido en contra de la Ley de la Memoria Histórica se presenta como «Manifiesto por la Verdad Histórica»¹². Se precian de plantear una verdad indiscutible.

8 JUNTA PARA LA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (1925) *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (Organización, métodos, resultados)*. Madrid. (Interesan el «Prólogo» pp. VII-XIV y la «Justificación de motivos» del R.D. 10 de mayo de 1918, pp. 1-9).

9 Obras «con todas las insuficiencias que pueden, sin duda, señalarse en cuanto a no pocos de sus juicios de valor, o incluso a su general ángulo de enfoque» (Díaz 1983: 138).

10 Al que Moa expresa su agradecimiento por sus observaciones a la obra publicada en 2007 (p. 15).

11 «Quienes discrepen con Moa necesitan enfrentarse a su obra seriamente y, si discrepan, demostrar su desacuerdo en términos de una investigación histórica y un análisis serio que retome los temas cruciales que afronta en vez de dedicarse a eliminar su obra por medio de una suerte de censura de silencio o de diatribas denunciatorias más propias de la Italia fascista o la Unión Soviética que de la España democrática» (Payne 2003, 5).

12 «Manifiesto por la Verdad Histórica», *El Mundo*, 30 diciembre de 2007, que encabeza Pío Moa y lo firman, entre otras muchas personas, Federico Jiménez, César Vidal, José María Marco, Pedro Schwartz, Ricardo de la Cierva y Jesús Palacios.

Además de los revisionismos mixtificador y restaurador, existe otro de carácter identitario. Se trata de aquel que falsifica los hechos y efectúa una reconstrucción histórica no siempre fundamentada, con pretensión de crear adeptos y de proporcionar un imaginario de afirmación de identidad. Pretende modificar el repertorio sentimental para que las personas se identifiquen con unos orígenes mitificados y se sientan históricamente oprimidos y necesitados de redención. Revisionismo que alimenta el irredentismo y que se observa en los discursos del nacionalismo periférico y, lo que es más preocupante, en muchos libros escolares.

Las tres modalidades de revisionismo citadas coinciden en la falsificación de hechos, en la voluntad de modificar los marcos interpretativos y el repertorio sentimental con finalidad política, así como en sus estrategias narrativas. Gracias a la numerosa literatura generada en Europa por la cuestión revisionista, podemos identificar no sólo sus estrategias, sino también los elementos coadyuvantes que han posibilitado su aparición e importancia. Aspectos que se reproducen, en gran medida, en los revisionismos españoles.

2. Estrategias narrativas revisionistas

Para Todorov (o. cit., 140), uno de los peligros sociales más importante lo constituye el control de la memoria que se realiza mediante la desaparición de las huellas, la intimidación y la prohibición de la información (para evitar que se sepa lo sucedido), el uso de eufemismos, la mentira y la propaganda. Entiendo que las estructuras narrativas más usadas por los revisionistas para controlar mentes y sentimientos son, entre otras, las falacias lógicas, el reduccionismo o negacionismo de los hechos, la mixtificación y la mitificación, así como la dilución de responsabilidades ante los hechos más sombríos del pasado.

2.1. Utilización de falacias lógicas

Dado que el objetivo del revisionismo es más persuasivo que científico, pone en juego todo tipo de falacias lógicas. La primera de las cuales es la *ad hominem* o descalificación de lo que se afirma por desconfianza hacia la persona que lo dice. Se minusvaloran las aportaciones de un trabajo, independientemente de su validez, no tanto por su contenido sino por la persona que lo firma. En la controversia del revisionismo encontramos tanto descalificaciones a obras de historiadores, como las de Preston, por parte del revisionis-

mo neofranquista¹³, como de críticos al revisionismo (por ejemplo, de Reig Tapia), que pudiendo legitimar sus análisis con racionalidad, no renuncian a este tipo de falacia. Se descalifican, igualmente, personajes históricos mediante injustas caricaturizaciones, por ejemplo, la polémica biografía de Giner de los Ríos publicada por Marco (2002) o la imagen que de Negrín traza Pío Moa (2007, 41)¹⁴, con ocultación o cuestionamiento de sus conocidas trayectorias académicas y profesionales.

Más graves son los errores en la argumentación, especialmente la generalización a partir de información incompleta y el olvido u ocultación de alternativas (Weston 1994, 123 y ss). En el caso de los revisionistas, observamos en concreto el predominio, entre otras, de la falacia *ad ignorantiam*, presente especialmente en el discurso negacionista de la *Shoá*. Sostiene que por el hecho de que algo no haya sido probado que es verdad, entonces es falso. La dificultad de saber qué pasó, por ejemplo, en los campos de concentración por destrucción de pruebas documentales exige para el historiador honrado recuperar la memoria individual de los testigos, que debe tamizarse críticamente para no bascular, yendo al otro extremo, a la falacia opuesta, la *ad misericordiam*, es decir, apelar a la piedad y creerlo todo por pena. Se trata de la gran cuestión histórica de la consideración testimonial de las víctimas de una violencia, en la que hay que recuperar la memoria —frente al olvido programado y la insensibilidad social— y reconocer el pasado sin caer en el rencor, ni en la lástima.

Los pocos documentos que existen, por ejemplo, sobre los experimentos psiquiátricos de Antonio Vallejo Nágera¹⁵ en los campos de concentración franquistas y las «sacas» falangistas, por un lado, o, por el otro, las torturas «chequistas» en la España republicana, llevan a un negacionismo recíproco por falta de pruebas documentales, que pretende negar su existencia o relativizar su importancia, sin tener en cuenta que una situación de guerra fratricida constituye el terreno abonado para la actuación de psicópatas y para los comportamientos más aberrantes, sin olvidar también que sus perpetradores tuvieron sumo cuidado en que las pruebas se borrarán. Y precisamente el historiador debe afrontar, sin caer en revisionismos o en hagiografías, un análisis metódi-

13 «Este escritor [Preston] nos lleva de asombro en asombro» (Moa 2007, 26).

14 «Sibarita a su modo, podía ingerir cantidades de comida y vomitar adrede para seguir comiendo» (Moa 2007, 40). No es la única falacia de Moa, pero sí la más grosera.

15 Vallejo pretendía encontrar las bases biopsíquicas de la personalidad comunista, asociada a cualidades mentales y a una moralidad inferiores (Huertas 2002, 100). Para sus trabajos en los campos de concentración, especialmente en el de San Pedro de Cardeña, vid. Rodrigo (2005 141 y ss).

co, a partir de los escasos documentos y, fundamentalmente, a partir de la memoria de las víctimas, sometida al tamiz imprescindible de la crítica.

La solicitud excesiva de pruebas constituye una falacia utilizada por los revisionistas, negacionistas del Holocausto. Primo Levi afirmaba que el primer objetivo de los victimarios era el que se perdiera la memoria, para que nunca se supiera lo que había pasado. Sobre esta falacia se han basado muchas defensas en casos de procesos judiciales por negacionismo. Es conocida la polémica a raíz de la falsificación del *Informe Leuchter*¹⁶, en defensa del negacionista Zündel en 1988, así como de la conferencia *Revisión del Holocausto. Visión global*, que tuvo lugar en Irán, donde se afirmó que «no hubo maquinaria de asesinatos en ningún campo, ni cámara de gas» (11 diciembre de 2006). A estos revisionismos, especialmente el referido a esta conferencia que se encuentra en la tradicional línea negacionista del mundo islámico¹⁷, hay que añadir la impunidad con la que se defienden las tesis revisionistas, como el británico David Irving, que, entre muchas cosas, minimiza el Holocausto. Impunidad que en España podría garantizarse a raíz de la sentencia del Tribunal Constitucional 235/2007, de 7 de noviembre de 2007, que considera al negacionismo una «opinión» no perseguible penalmente¹⁸.

La falacia *ad populum* apela a las emociones, es decir a lo que el oyente quiere oír. Es innegable que en España las cicatrices de la confrontación fratricida no se han cerrado y que un sector importante de ciudadanos se identifica todavía con uno de los bandos o con una de las dos Españas machadianas. A la justa reparación del daño infligido a los mayores, se añade, en algún caso, la necesidad de muchos de justificarse ante sus hijos en relación con lo que hicieron sus padres. Mecanismos psicológicos podrían explicar el apasionamiento patológico que aún suscita la contienda civil y un régimen que no se derrocó, sino que posibilitó, no sin vaivenes, una transición pactada hacia un sistema parlamentario. En este contexto se explica la receptividad de muchos, ante los revisionismos de la guerra y del régimen franquista, así como la apasionada reacción en contra que provocan. A la existencia de un sector nostálgico del

16 *El Informe Leuchter: Una Guía Concisa sobre la Negación del Holocausto y la Gran Mentira*. En <http://www.nizkor.org/faqs/leuchter/index-sp.html>.

17 Para un análisis muy interesante sobre «La negación del Holocausto en el mundo árabe/musulmán», vid. interesante artículo de Julián Schvindlerman de 26/7/2007 <http://www.radiojai.com.ar>.

18 Declara «inconstitucional y nula la inclusión de la expresión “nieguen o” en el primer inciso artículo 607.2 del Código penal». Igualmente establece «que no es inconstitucional [dicho inciso] que castiga la difusión de ideas o doctrinas tendentes a justificar un delito de genocidio». Vid. contenido de la sentencia en <http://www.tribunalconstitucional.es/jurisprudencia/Stc2007/STC2007-235.html>.

franquismo, espoleado por la política de la denominada «memoria histórica», habría que añadir la de un grupo numéricamente notable de jóvenes que, víctimas de la crisis económica, del paro y, sobre todo, de un modelo educativo que ha abandonado la formación política y crítica, y que es particularmente permeable al discurso revisionista, tanto al español como al del nazismo. Igualmente, es más fácil apelar a emociones construyendo un imaginario republicano o franquista, que analizar con rigor científico.

Más sutiles son otras falacias: la de *post hoc, ergo propter hoc*¹⁹ o la deductiva²⁰, que olvidan la complejidad de los fenómenos históricos y las explicaciones alternativas. Sabemos que dos hechos concomitantes o temporalmente sucesivos no presuponen necesariamente que uno sea causa del otro. Esto se aprecia, por ejemplo, en la pretensión de Pío Moa acerca de la causa de la guerra que atribuye a los sucesos de Asturias. Cuestión nada baladí, porque si esto fuera como este autor afirma el levantamiento del 36 cobraría una legitimidad que en rigor muy pocos le han dado, ya que se entendería que se había intentado derrocar a un gobierno no legítimo. Cobrarían entonces siniestra justificación las condenas por «auxilio a la rebelión» a las personas leales a la República por parte del franquismo triunfante, tal como expresaban las sentencias de los primeros fusilados en la zona llamada nacional.

La falacia más sutil se refiere a una cuestión clave de la teoría textual, la de la coherencia, que, de acuerdo con el «modelo discursivo» de van Dijk (1980, 153), debe mantenerse respecto al «dominio», al «alcance» y a la «dimensión» de los elementos de un texto. Las palabras de un discurso deben interpretarse en relación con el dominio real²¹ y sus propiedades o predicados deben tener un cierto «alcance»²². Pero para que exista coherencia —y esto es básico para lo que nos ocupa— las «propiedades» deben pertenecer a la misma «dimensión». Así, por ejemplo, dos objetos pueden ser comparados en relación con una cierta dimensión. Si llamamos «azul» a uno y «rojo» al otro, apuntamos a la misma, la de «tener color». Pero no sucede así cuando a uno lo llamamos «azul» y «re-

19 Después de esto, por tanto, debido a esto.

20 Si *p*, entonces *q* // *q*, luego *p*.

21 Cuando afirmamos «todos los alumnos», no nos referimos realmente a todos, sino a un número muy determinados de ellos, en un espacio y tiempo concretos, ya mencionado previamente en el discurso.

22 «Las propiedades o predicados [...] tienen un cierto ALCANCE, a saber, el conjunto de individuos posibles o conceptos de individuos a los que pueden aplicarse o asignarse» (van Dijk 1980, 153). Por este motivo, en un mismo discurso se puede efectuar la afirmación «Juan está enfermo» y «Juan no está enfermo», porque sus alcances pueden referirse a momentos distintos.

dondo» al otro. No es posible entonces la comparación, ya que ésta no puede establecerse entre dimensiones diferentes. De este modo, cuando apelamos a las «causas» de la Guerra Civil, podemos referirnos a los sucesos de Asturias y a la posición radical de un buen sector del PSOE, pero cuando hablamos de «legitimación» nos referimos a otra dimensión. Puede aceptarse que estos hechos históricos fueran determinantes para la provocación de la rebelión militar —que no sólo lo afirma Moa (2004: 26), sino también historiadores clásicos como Hugh Thomas (1976, 160-167)—, pero no por la existencia de esta «causa» —en el caso de que lo fuera— se justifica la legitimidad del levantamiento militar. Estamos hablando de dos dimensiones —causa y legitimación— no comparables. Y precisamente en este error categorial, en esta incoherencia textual, se edifica en España el discurso revisionista restaurador.

2.2. Relativismo, reduccionismo y negacionismo

El lenguaje es el indicador más evidente de pensamiento revisionista, ya que manifiesta tanto las falacias lógicas como sus técnicas persuasivas. Desde la obra de Charles L. Stevenson (1971) hasta los trabajos de Fuentes y Alcalde (2002) existe una amplia bibliografía que analiza los mecanismos de persuasión, especialmente los lingüísticos. La presunción de veracidad, reforzada con expresiones como «no cabe duda» (Moa 2007, 27) o «verdad histórica», tiene el propósito de concitar una aceptación sin crítica. Igualmente, el uso del oxímoron tiene como finalidad presentar con carácter natural la coexistencia de conceptos irreconciliables, así como su intención programática, ideológica y pragmática. Se realiza a través de mecanismos persuasivos que pretenden modificar los marcos interpretativos, como se señalará posteriormente. Se manifiesta en discursos que acentúan el relativismo, el reduccionismo y el negacionismo, así como la mixtificación, la mitificación y la psicologización de la responsabilidad de los hechos históricos.

Uno de los modos de naturalizar y amortiguar los hechos históricos violentos consiste en establecer comparaciones. Dado que «otros hacían lo mismo», habría que relativizar para establecer una evaluación más ajustada de los hechos. Esta estrategia revisionista ha producido interesantes resultados, por ejemplo, al comparar las políticas de aniquilamiento nazis con la persecución de los *gulag* soviéticos. Esta es la tesis del revisionista Nolte, que interpreta el nazismo como la respuesta especular y necesaria al comunismo (Poggio o cit., 36). Esta correlación del comunismo con el nazismo tiene de soslayo una evidente consecuencia: además de aminorar las crueldades del régimen nazi, se oculta el carácter reaccionario de su antisemitismo.

Otras veces la comparación no pretende aminorar, sino acentuar la gravedad de un hecho. Tal es el caso de la relación de las muertes de Paracuellos con la masacre de Katin, tal como establece Vidal (2005), que empeora la realizada en la zona republicana. También se comparan las persecuciones en cada uno de los dos bandos y se pretende atenuar la de los franquistas calificada con la antítesis de «represión judicial» (Moa 2007, 55). Se asume que, en efecto, se mataba, pero bajo procedimiento judicial. Pretensión de justificación revisionista que, a mi juicio, consigue justo el efecto contrario: si la represión se somete a una regulación procesal, su perversidad es aún mayor que cuando es incontrolada. Igualmente, se relativizan las penurias de la posguerra. Los españoles de la postguerra, afirma Moa, estaban optimistas «y más si se comparaba con lo que pasaba en Europa»²³. Este dibujo idílico choca con la memoria de una realidad de silencio, hambre, miedo y represión para la mitad de la población.

El reduccionismo implica una descarga de responsabilidad por reducción del mal. Se trata de la conocida querrela de las víctimas, manifestada con expresiones de que «no murieron tantos...» Vieja polémica que se remonta al año 1961, en plena época franquista, a raíz de la publicación de *Un millón de muertos*, de Gironella²⁴.

Moa (2007, 50) vuelve otra vez a la tesis de la reducción del número de víctimas de la represión del franquismo, que determina en 50.000 personas, de los cuales la mitad fue efectivamente ejecutada. Adjetiva de «falsas» la cifra de 200.000 muertos. Igualmente, disminuye el número de emigrados a causa de la guerra, como si estas reducciones cuantitativas justificaran o aminoraran las responsabilidades del régimen. Es la misma estrategia de reducción del número de eliminados en los campos de concentración por parte del revisionismo nazi.

También se observa esta estrategia de atenuación del número de víctimas por motivos religiosos. La expresión «en realidad, sólo fueron...», que se ha oído ante las recientes beatificaciones de los mártires por motivos de fe, implica un uso impropio y una falta de tono moral, porque uno solo son muchos.

Existe un reduccionismo que progresivamente lleva a la negación de la realidad de los hechos. Es sabida la posición de los autores revisionistas en relación con Holocausto. Para Poggio (o. cit., 91) el negacionismo se basa en un ultrapositivismo. Es evidente que desde un planteamiento positivista no es posible «contar» todos los casos, teniendo en cuenta, además, que uno de los

23 En *Libertad Digital*, <http://libertaddigital.com> [consulta el 29/10/2007].

24 La editó Planeta. Fue contestada por Bartolomé Soler (1961) con la obra publicada por Juventud, con el título de *Los muertos no se cuentan*.

objetivos de los exterminadores era precisamente el de borrar la memoria. Por este motivo los revisionistas negacionistas sitúan en su diana a quienes reivindican la memoria (íd., 92). Esta es la preocupación de escritores como Levi de dejar testimonio escrito o como Francisco Boix de dejarlo gráfico²⁵. Paradójicamente el ultrapositivismo revisionista sirve para aminorar el número de víctimas, cuando el nazismo precisamente empleó para el exterminio el más perfecto sistema de racionalización y cuantificación, con la utilización de sistemas de automatización de la información, por ejemplo, los de IBM²⁶.

2.3. Mixtificación

Constituye la estrategia más sutil utilizada por la tecnocracia franquista de los decenios sesenta y setenta, mediante dos procedimientos conceptuales: uno de separación forzada y el otro de reconciliación antitética. Por un lado, separa el concepto de modernidad en dos planos que considera independientes y, por otro, asocia a la modernidad conceptos totalmente opuestos bajo la forma retórica del oxímoron. Dividiendo los dos programas de la modernización —el técnico y el político—, asume el primero y oculta el emancipador. Es lo que realiza la tecnocracia española, que acepta la racionalidad de la modernización, pero rechaza sus bases políticas.

Por otro lado, se califica a los totalitarismos de la primera mitad del siglo XX como «modernización reaccionaria», siguiendo la expresión acuñada por Jeffrey Herf (1990). Volvemos una vez más al lenguaje: la expresión «modernismo reaccionario», igual que su imagen especular «revolución conservadora», acuñada por los neoliberales actuales, constituye un oxímoron, una figura retórica claramente antitética.

Tradicionalmente se han dado dos interpretaciones historiográficas del nazismo. Por un lado, quienes subrayan los rasgos *völkisch* hacen hincapié en su antimodernidad (lazos de sangre sobre vinculación a la tierra, irracionalidad pre-ilustrada, barbarie tribal y regresión al medievo). Por otro lado, quienes pretenden seguir sesgadamente la Escuela de Frankfurt (Serrano 2004, 99), estableciendo, como Bauman (1997), una «relación entre modernidad y exterminio en la integración catastrófica entre ciencia, técnica y poder» (Poggio oc, 18). Bauman entiende el Holocausto como un fenómeno estrechamente relacionado con la modernidad, «debería considerarse no tanto una aberración o una desviación de las senda del progreso, como una *de las posibilidades ocul-*

25 Para un estudio de la labor de este fotógrafo catalán preso Mauthausen, vid. Bermejo (2002).

26 Un interesante análisis del papel de la multinacional IBM en el Holocausto en Black (2001).

tas de la sociedad moderna» (Wahnón 2004, 51). Aunque no se niega el genocidio, se afirma que todos los elementos que lo hicieron posible formaban parte de la modernidad, eran ingredientes de la sociedad moderna.

Adorno y Horkheimer habían planteado salvar precisamente los valores de la Ilustración mediante su crítica a la progresiva funcionalización e instrumentalización de la razón de la modernidad, con la consiguiente pérdida de sentido y de la libertad (Habermas 1987, 213). Y sin proponérselo, facilitan el discurso revisionista, que hace hincapié, por ejemplo, en la interpretación industrial de los campos de concentración que implican la siniestra combinación de la tecnología con la investigación científica en el proceso de destrucción (Poggio o. cit., 19). Según esta interpretación, la racionalización propia de la modernidad conduce inevitablemente, con su culto a la técnica, a tratar a las poblaciones como objetos susceptibles de ser censados, categorizados, configurados y, algunas veces, eliminados (Burrin 2006, 10).

Ciertamente la Ilustración tiene dos caras: posibilita un desarrollo técnico industrial en términos utilitaristas e industriales. Pero estos dos rostros de la modernidad son inseparables, ya que la industria se presenta como el medio de conseguir la felicidad. En el nazismo y el fascismo se exalta la técnica, pero no como instrumento de felicidad y emancipación (los dos aspectos de la modernidad), sino como expresión de la creatividad libre de un pueblo y de una raza. Enaltecen la técnica, pero con una dimensión estética, como expresión del espíritu: «interpretando la tecnología como encarnación de la voluntad y de la belleza, lo intelectuales weimarianos de derechas contribuyeron a la aceptación irracionalista y nihilista de la tecnología» (Herf, en Poggio o. cit., 20). Además, marcan la superioridad de la técnica sobre el capitalismo. La crítica anticapitalista de los nazifascistas, como «modernos reaccionarios», separa la técnica industrial, que aceptan gustosos, de un capital financiero, que desprecian por considerarlo en manos judías (íd., 20).

Igualmente se ha intentado presentar el nazismo y, en nuestro país, el franquismo como una revolución social. Poggio (íd., 37) critica los planteamientos revisionistas de Zitelmann, que proporciona una versión modernizadora del nazismo asociada al socialismo por su política social favorable a clases obreras. Para Zitelmann, Hitler era un modernizador y un revolucionario que pretendía destruir el orden tradicional para alcanzar una nivelación postburguesa, en la que pierde sentido la oposición entre reacción-revolución. Coincide con el revisionista Nolte, para quien el nazismo es la respuesta necesaria al comunismo. La asociación revisionista entre nazismo y socialismo es criticada por Poggio (íd., 36), que desvela que el actual revisionismo, que denomina «postrevisionista» pretende diluir los aspectos reaccionarios que generaron el exterminio y la guerra (antisemitismo, ideología *völkisch*). Acentúa, igualmente, la importancia del

apoyo popular a las dictaduras nazifacistas, que permite presentarlas como un marxismo invertido²⁷. Los postrevisionistas resaltan el aspecto moderno de su lado social industrial, así como su capacidad de obtener un amplio consenso popular (íd., 39). Lo que suscita un proceso de reivindicación de los personajes más técnicos del régimen hitleriano, por ejemplo, de Speer. Se considera en el mejor de los casos que el lado siniestro del régimen, especialmente el Holocausto, era el «precio» a pagar por la modernización (íd., 40).

Sin esperar a la aparición del fenómeno revisionista, los nazis y fascistas se auto-representaban como «socialistas reales», situados más allá del capitalismo y el comunismo, con lugares comunes de ideología del trabajo, carácter interclasista, productivismo basado en la cooperación entre el capital y el trabajo. Armonía que se expresa, también, en los discursos sociales del régimen franquista. Precisamente los revisionistas acentúan estos rasgos «sociales» y «anticapitalistas» de estos regímenes, pero ocultando sus prácticas de exclusión y selección. Para Poggio (o. cit., 46),

«[...] con el nazismo, aparece en primer plano la separación entre modernidad y progreso que marca todo el siglo XX. Por otra parte, el nazismo se impuso gracias a su supuesta capacidad de resolver de una vez por todas las contradicciones y crisis de la modernidad. La comunidad del pueblo, racialmente homogénea, construida de acuerdo con dictados de ingeniería social, biológica y medicina, habría constituido por lo menos una comunidad salvadora; fundidos en el *Volk* germánico, los individuos podrían vencer el miedo a la muerte, perpetuándose en la estirpe, y conquistar la inmortalidad terrena. Aquí se sitúa también la relación mística de Hitler y el pueblo, que marca el fin de la política y hace posible su estatización: el pueblo se refleja en el espectáculo de sí y se encarna en el Führer, sintiéndose omnipotente e inmortal».

Estas estrategias revisionistas las percibimos en España en los análisis justificativos del franquismo, en el que hubo un efectivo progreso económico, especialmente a partir de la racionalización tecnocrática, pero no una auténtica modernización.

Sin embargo, actualmente constatamos cómo se amplía el círculo de nostálgicos de un pasado educativo que, ante los problemas de rendimiento de los escolares o de violencia escolar, contraponen un presente que no gusta a un

27 «Los actuales modernizadores del nazismo dejan caer por completo toda referencia a los valores, considerándolos un residuo ideológico, y aplican el enfoque codificado por todo revisionismo histórico: eliminación de todo filtro teórico, reflexión directa, identificación con la autorrepresentación proporcionada por las fuentes. Por otro lado, han optado por privilegiar la política interna y la dimensión económica-social por encima de la historia comparada de las ideologías, la política exterior y la guerra» (Poggio o. cit., 39).

pasado donde esta situación no existía, soslayando el carácter fuertemente selectivo y autoritario del sistema educativo del franquismo.

2.4. Psicologización de la responsabilidad

Otra forma exculpatoria es la de reducir, por ejemplo, el nazismo al hitlerismo; el régimen franquista a Franco, aunque, en realidad, estos sistemas se caracterizan por una pluralidad de centros de poder. En el caso del nazismo lo vemos en las posiciones de Ian Kershaw (1999), que justifica todo en la concentración en Hitler del poder absoluto y, en posición opuesta, Goldhagen (1997), que parece diluir la responsabilidad del dictador y desplazarla o al menos compartirla con los llamados «verdugos voluntarios».

a) Intencionalismo culpabilizador

Con el fin de relativizar, minimizar y rehabilitar el nazismo, se reduce éste al hitlerismo. Hitler encarna el mal. Se trata de un intencionalismo, que da a entender que todo depende de una decisión personal. Hitler, Mussolini o Franco... eran los únicos causantes de la situación de sus pueblos. Se trata de una estrategia muy hábil, ya que al enfocar la responsabilidad sobre estos personajes ocultan las redes de poder e, incluso, de la sociedad en su conjunto. Frente al intencionalismo habría que estudiar el papel «central del dominio y del exterminio determinado históricamente» (Poggio o. cit., 33). Esta estrategia narrativa no es propia sólo de los revisionistas rehabilitadores, sino también de una historiografía que se tranquiliza con la delimitación de la responsabilidad. Esto explica, por ejemplo, el impacto causado por la obra de Goldhagen.

b) Individualización exculpatoria

Constituye la inversión de la anterior estrategia: Hitler tenía buenas intenciones, pero en realidad ignoraba lo que sucedía... Para Irving²⁸, «Adolf Hitler, como jefe del Estado alemán, no sabía lo que estaba pasando [en los

28 Conferencia pronunciada en la *Librería Europa* de Barcelona el 15-12-2007 (*El Mundo* 16-12-07, p. 52). En el transcurso de su intervención, redujo muy significativamente el número de víctimas judías y defendió su tesis de que las cámaras de gas de Auschwitz-Birkenau fueron instaladas dos años después del final de la guerra como «atracción turística». Afirmaciones negacionistas que pueden sostenerse en España —a diferencia de muchos otros países europeos que lo penalizan— gracias a la sentencia del Tribunal Constitucional anteriormente referida.

campos de concentración]». Esto presupone que los responsables históricos viven aislados bajo una campana neumática que les impide conocer la realidad. Sigue el lugar común historiográfico de que el rey es el bueno, y que malos son sus validos, que encontramos en la interpretación de las políticas de los Austrias. La reivindicación de la figura de Franco por sectores neofranquistas y franquistas nostálgicos se sirve precisamente de esta estrategia.

c) Psicologización colectiva

«La atormentadora sensación de haber quedado como perdedores sólo pudo compensarse mediante la huída hacia delante, hacia los delirios de grandeza» (Enzensberger 2007, 25). Con esta táctica se igualan responsabilidades. La necesidad de una terapia colectiva puede implicar una dilución de responsabilidades individuales y oculta las redes de poder, de los intereses materiales puestos en juego y, fundamentalmente, del silencio de la población. Esta interpretación psicológica puede dejar en segundo plano los intereses materiales puestos en juego.

2.5. Mitificación

No voy a entrar aquí ni en las dicotomías clásicas entre «mito» y «razón» o entre «mito» y «logos», ni en cómo ha ido evolucionando el concepto de mito hasta adquirir connotaciones negativas²⁹. Me interesa el término en su expresión ilustrada de oposición a lo racional con una doble dimensión: como «construcción» con finalidad programática y como instrumento capaz, por un lado, de persuadir, modificar actitudes, despertar sentimientos y, por el otro, de configurar un imaginario que esconde intereses concretos de grupos o clases sociales. Históricamente se observa que el mito ha perdido su carácter clásico como guardián de la verdadera sustancia de la cultura para entenderse como una construcción consciente de una ficción con finalidad política. En este aspecto el mito se encuentra próximo a la ideología y a la manipulación de cerebros. Coincido con Barthes (1980, 199) en que el mito es un habla que significa, no por el objeto de su mensaje, sino por la forma con la que se la profiere. Constituye un «sistema semiológico segundo», en el que el signo, en el primer sistema, se vuelve simple significante para el segundo, es decir, pierde su sentido original para

²⁹ Para un análisis de esta relación y de las mutaciones semánticas de «mito», vid. Gadamer (1999, 13-53) y Lledó (1984, 101 y ss.).

convertirse en una «forma» que se acopla a un nuevo significado o concepto, cobrando de este modo significación mítica.

El mito deforma, no oculta, se presenta como natural (íd., 222). No se motiva, se funda en la naturaleza y en la eternidad, transforma la historia en naturaleza (íd., 223). No está en relación con la verdad, sino con el uso (íd., 240). Es, finalmente, un lenguaje intransitivo porque no dice nada, sólo significa. De acuerdo con Barthes, adopta diversas formas retóricas que son propias de la burguesía (íd., 247), una clase social innominada, que se esconde tras el mito (íd., 233): vacuna, privación de la historia, identificación, cuantificación de la cualidad, ninismo y tautología. Curiosamente estas formas retóricas de presentación del mito se encuentran tanto en el revisionismo restaurador como en el identitario:

a) La «vacuna», consiste en «confesar el mal accidental de una institución de clase para ocultar mejor su mal principal» (íd., 247), por ejemplo, se reconoce un mal del nazismo (exterminio de judíos), pero como precio a pagar por la modernización. Así sucede en España con el neofranquismo que reconoce anomalías y desviaciones de la dictadura de Franco, como contrapartida a los avances económicos del régimen, cuando no las justifican en la ignorancia del dictador.

b) Siguiendo el concepto marxista de «abstracción completa de la historia» desarrollado en *La ideología alemana*, Barthes habla de la «privación de la historia» como un medio de conseguir la «irresponsabilidad del hombre» ante los hechos y objetos: todo es natural y eterno, nada construido. Sala (2003, 19) estudia en su interesante *Diccionario crítico de mitos y símbolos del nazismo* los aspectos mitologizantes nazis y la magia de sus constructos, presentados como eternos, y advierte que si no hubiera sido por la «gruesa capa de mitologización pseudorreligiosa» la percepción materialista del régimen nazi se hubiera hecho insostenible para los alemanes (íd., 28). Por esto el nazismo es un sistema que no se reconoce como tal, sino como un organismo natural: «ellos no poseen un sistema, sino una organización, ellos no sistematizan con el intelecto, sino que auscultan los secretos de lo orgánico» (Klemperer 2004, 151). Ver como natural y orgánico una estructura política, que es construida y que responde a intereses materiales constituye un mito de privación de historia.

Igualmente, el revisionismo identitario mediante una tergiversación histórica remite el nacimiento de la nación y del estado al origen de los tiempos. Y así se puede hablar de la existencia de un «estado» vasco o de una «nación» catalana antes incluso de que estas configuraciones políticas existieran como concepto. Igual sucedía con el nacionalismo oficial del franquismo, que remontaba el origen de España a la prehistoria. Con acierto Albiac (2005, 90) habla de la mitología nacional como la «suplencia de la historia ausente».

c) «El pequeño burgués es un hombre impotente para imaginar lo otro. [...] los espectáculos, los tribunales, lugares donde se corre el riesgo de que lo otro se exponga, se vuelven espejo» (Barthes o. cit., 248). Mito de la «identificación». Cuando lo otro aparece, se convierte en exótico, ya que «el burgués, aunque no pueda vivir lo otro, puede por lo menos imaginar su lugar» (íd., 249). Tanto la retórica fascista como el revisionismo identitario se expresan con este tipo de mito burgués, que de modo envolvente se extiende a todos los ámbitos sociales e institucionales. Todo se convierte en «nacional»: la lengua, los museos, las escuelas, las orquestas sinfónicas, los teatros... Lo «otro», aunque sea mayoritario, queda excluido y deja de existir³⁰.

d) La «tautología» es una figura retórica de un mito que consiste en definir lo mismo por lo mismo. Para Barthes (o. cit., 249) «conlleva un doble asesinato: se mata lo racional porque nos resiste; se mata el lenguaje porque nos traiciona». Presupone una desconfianza total en las palabras. La expresión «tautológica» es inherente al discurso nacionalista identitario, por ejemplo, en enunciados como «somos lo que somos», como afirmación, o «no nos dejan ser lo que somos,» como queja ante el considerado opresor. Se pretende reforzar la identificación sin apelar a la razón.

Cuando se emplea la expresión de «lengua propia», recogida en las comunidades bilingües, se oculta que la otra lengua también lo es, aspecto que ha tratado con suficiente profundidad Irene Lozano (2005, 159), que ha demostrado el carácter extra-lingüístico del concepto. Esta identidad tautológica se manifiesta, igualmente, en el arte, así como en el rechazo a las manifestaciones donde no se lee la identidad³¹.

e) El «ninismo» consiste en «plantear dos contrarios y equiparar el uno con el otro a fin de rechazarlos a ambos» (Barthes o. cit., 250). Es una figura retórica que huye de la complejidad real. Ni esto, ni lo otro. La presentación del nazismo como una posición intermedia alejada de comunismo y del capitalismo, así como la del franquismo como «democracia orgánica» apunta en esta dirección.

f) La «cuantificación de la cualidad» se produce «al reducir toda cualidad a una cantidad, el mito realiza una economía de inteligencia: comprende lo

30 Boadella (2007) ha narrado, de modo riguroso y divertido en la forma, este proceso envolvente del nacionalismo catalán, así como de su exclusión de los «otros».

31 Para un análisis de la identificación en el arte, vid. Silva (1975). Un estudio del rechazo a las manifestaciones artísticas alejadas de la identidad, en el *Catálogo de la Exposición «La música y el III Reich. De Bayreuth a Terezin»* (Barcelona, del 26-2 al 27-5 de 2007).

real con menos gastos» (íd., 250). Las querellas sobre el número de víctimas —sean del Holocausto o de la Guerra Civil— se inserta en esta figura. Al cuantificar un fenómeno, se traslada el debate a la cantidad del mal, no a su significado.

El revisionismo no sólo ignora esta mitologización histórica, profundamente asociada a la burguesía, sino que también es un proveedor de quimeras fantasmagóricas para satanizar a un enemigo y para marcar las señas de una identidad. Se cuestiona hasta la historia y la irrefutabilidad de los hechos. Muestra una incapacidad de comprender los hechos como hechos, de distinguir entre realidad y ficción:

«Para entender el revisionismo, no basta con identificar su bagaje político, hace falta considerar su coherencia con los procesos de desrealización, simulación y virtualización que impregnan la sociedad y, más en concreto, con la crisis epistemológica de la historiografía. Entre la realidad histórica y su representación, hay una brecha que no es posible superar, éste constituye el límite de la historiografía y su condición de posibilidad» (Poggio oc, 140).

Es paradójico que en España existan sectores de la izquierda política que, en vez de desvelar las falacias de los mitos burgueses, asuman precisamente sus discursos identitarios, es decir, que compartan su estrategia de ocultamiento, bajo el paraguas de la «nación», de las contradicciones reales de clase y de poder. Las líneas de demarcación se establecen entre «naciones», en menoscabo de la oposición y encuentro de intereses existentes «dentro» de la propia nación, que es lo que les interesa ocultar precisamente a las clases sociales hegemónicas del poder económico.

3. Coordinadas para una interpretación del revisionismo

Dos elementos estrechamente relacionados han favorecido tanto la aparición e importancia del fenómeno revisionista, como su impacto en las mentes y en los sentimientos de los hombres: el agotamiento de la modernidad y el giro lingüístico en el ámbito histórico.

3.1. El agotamiento de la modernidad

En otro lugar (Bernat 1999, 358-359) he tratado la pretensión de muchos pensadores de encontrarnos ante un modelo social superador de la modernidad, que se expresa de múltiples formas: postmodernidad, postindustrial, postcapitalista,

postfordista. He sostenido que estos «postismos»³², en sus distintas modalidades, defienden una doctrina más persuasiva que real, que pretenden cambiar nuestros marcos de conocimiento, para convertir en verosímiles sus pronósticos.

Wallerstein (2004, 430) observó con acierto la existencia en la modernidad de dos discursos, de dos «modernidades» relativamente diferentes y aparentemente opuestas, aunque en realidad profundamente entrelazadas: una afirmativa, orientada al progreso tecnológico, y otra negativa en relación con el medioevo, que se orienta hacia la libertad, la autonomía y la emancipación humanas. La primera es contradictoria, porque el progreso tecnológico no puede interrumpirse, ya que las conquistas técnicas quedan rápidamente obsoletas. Sin embargo, su programa emancipatorio no ha sido completado, dado que gran parte de la humanidad todavía se encuentra muy alejada de poder disfrutar los avances de la modernidad³³. La necesidad de rescatar la modernidad emancipadora la encontramos también en Flores d'Arcais (1994, 22), que recomienda recuperar al individuo y su autonomía, como elementos centrales de la modernidad³⁴, y que han sido aplastados por el individualismo liberal:

«El héroe prometido por la modernidad era el individuo concreto, *igual* en posibilidades (y, por ello, en derechos), y consiguientemente libre para acceder a todos los niveles de la existencia. Pero, en lugar de esta *singularidad irrepetible*, soberana por su autonomía moral y por su participación en el poder, tuvimos que contentarnos con un simulacro ideológico: el individualismo» (id, 70).

El individualismo ha convertido a las personas en «replicantes», en individuo-copia (íd. 210). Paradójicamente limita y castiga al individuo autónomo, no conformista y capaz de autodeterminarse. Se refuerzan los mitos y ritos colectivos, las pertenencias corporativas locales y tribales, la desaparición del concep-

32 Me apropio de la palabra «postismo», aunque extrapolo su significado, ya que originariamente el término identificaba un movimiento vanguardista de postguerra europea (Pont 1987).

33 Wallerstein (2004, 443) entiende que el “posmodernismo” no es en absoluto posmoderno. Es un modo de rechazar la modernidad de la tecnología en nombre de la modernidad de la liberación. Si se ha plasmado en término tan extraño es porque los posmodernistas tratan de rasgar el velo lingüístico que la ideología liberal ha impuesto a nuestro discurso».

34 Se puede criticar la modernidad, pero hay que evitar cuestionar sus avances positivos. Se puede asumir la crítica a la Ilustración de la Escuela de Frankfurt, pero debemos cuestionar, también, sus análisis totalizadores de la sociedad de consumo, para sortear el riesgo de minusvalorar lo que la modernidad significa como progreso. Lo ha visto muy bien Rubio (1993, 8): «La conclusión lógica de buena parte de las críticas no es el rechazo global de la modernidad, sino su rectificación o su replanteamiento en tales o cuales puntos; sin embargo, se sigue la lógica de arrojar al bebé con el agua de su baño; en definitiva, la lógica radical del todo o nada».

to cosmopolita de ciudadano, la pasividad ante una política convertida en espectáculo ajeno, la reducción del individuo a copia. El individualismo aplasta al individuo, privilegia las relaciones anónimas entre ciudadanos «clonificados» (íd., 81). Individuos, en suma, reclusos y aislados en la esfera de sus relaciones sociales, con miedo a los semejantes (Saborit 2006, 34)³⁵ e integrantes de una «sociedad líquida» caracterizada por la fragilidad de los vínculos humanos, en la que «el mundo actual parece conspirar contra la confianza» (Bauman 2005, 122) Obediencia, miedo, sentimiento de pertenencia al colectivo: nosotros frente a ellos.

Coincido con estas observaciones y con las propuestas de los que Rubio Carracedo (1993, 178; 1996, 92) califica de posmodernistas «afirmativos», que «tras contribuir de modo notable a demoler las ilusiones del pensamiento logocéntrico, han procedido consecuentemente a intentar reconstruir la razón socio-culturalmente encarnada»³⁶.

Esta situación de un hombre fragilizado por el individualismo y que ha destruido su autonomía le hace especialmente vulnerable ante las versiones revisionistas —restauradoras, mixtificadoras o identitarias—, que desean cambiar sus marcos conceptuales por falta de pensamiento crítico, así como su repertorio sentimental por la carencia de empatía.

3.2. El giro lingüístico en el ámbito histórico: el historiador en la encrucijada

Las grandes filosofías de la historia (Bossuet, Condorcet, Hegel...) se definían mediante dos elementos: uno histórico (el contenido o materia de la historia) y otro transhistórico (el plan de Dios, la Providencia, el fin de la historia...)³⁷, que proporcionaban sentido al quehacer del historiador. Para Löwith (2007, 13)

35 «Si se convocase una reunión, no de trabajadores de correos, taxistas o secretarías de dirección, sino de seres humanos, sin nada más, seguramente la asistencia sería ridícula, pues casi nadie se sentiría aludido. Y es que el prestigio contemporáneo de la diferencia o la novedad no está exento de zonas de sombra. Se ha pasado del tradicional menosprecio de la diferencia, en tanto que accidente superficial en una identidad común e incuestionable, a una veneración de la diferencia en tanto que única fuente de identidad, pero manteniendo, más allá del aparente cambio radical, la misma incapacidad de asumir la mezcla de unidad y diversidad que nos constituye» (Saborit 2006, 34).

36 Críticos de la modernidad y reivindicadores de la modernidad emancipadora serían, para Rubio, los miembros de la escuela de Frankfurt (Habermas, Wellmer y Dubiel), los hermeneutas críticos (Ricoeur y Gadamer), así como Ágnes Heller.

37 Para un estudio completo de los elementos transhistórico, vid. la interesante obra de Löwith (2007).

este elemento es «totalmente dependiente de la teología, esto es, de la interpretación teológica de la historia en tanto historia de la salvación». Althusser (2007, 154) constata la paradoja de que la comprensión de la materia histórica sólo es posible saliendo de la historia, que «no se conoce a sí misma. La norma de juicio histórico es *ajena a la historia*». Pero este sentido transhistórico está vinculado a la historia. Es la expresión de un juicio humano sobre la misma. «Destruir la filosofía de la historia no es destruirla como ilusión o mito. Es devolver la *norma* que ella misma impone a la historia, a la historia misma» (íd. 156)³⁸.

Las grandes filosofías de la historia han sido superadas. Su crisis estaba justificada, en parte, porque habían ignorado la historia de los denominados «grupos subalternos» (inmigrantes, mujeres, niños, esclavos, homosexuales...), de difícil encaje en una narración optimista y de progreso, teológica y teleológica. Igualmente, se habían minusvalorado los aspectos culturales. Sin embargo, la apuesta postmoderna por la cultura podría traducirse en un cuestionamiento de la razón y de los valores universales³⁹.

Es conocida la existencia de una crisis de los grandes paradigmas —marxismo, «annalistas» y teóricos de la modernización (Appleby 1998, 91)— provocada por las teorías que pretenden la superación de la modernidad: el giro lingüístico y hermenéutico (Noiriel 1997, 128). El relativismo, la renuncia a la búsqueda de la verdad y a los modelos causales, la puesta en duda de la objetividad del saber, la consideración de la verdad como un «terrible error» (Appleby o. cit., 166), la recomendación heideggeriana de «ir más allá de la verdad» (íd., 198), el ataque a la noción de progreso, la calificación de totalitarismo a toda forma de dominio (íd., 194), etc. pueden ignorar las conquistas objetivas de la modernidad: derechos humanos, democracia, escolarización... Aunque la modernidad no sea general, tenga muchas limitaciones y pueda ser cuestionada, no por esto debe minusvalorarse y darse por cancelada.

Además, el tratamiento de la historia como «relato», la no distinción entre discursos «realistas» y de «ficción» (Noiriel, o. cit., 140) y la conversión de la historia en «texto» presuponen el abandono de la idea de progreso propia de las concepciones históricas que han definido la modernidad. Tradicionalmente ha existido un enfrentamiento entre la metodología positivista y los modelos de historia

38 Esto es precisamente lo que intentó hacer Marx en *La ideología alemana*.

39 Entre 1976 y 1990, «los estudios de historia abandonan lo político y lo social en beneficio de lo intelectual y cultural. El énfasis en la decodificación de significados, más que en la inferencia de leyes explicatorias causales, se consideraba la tarea central de la historia de la cultura» (Appleby o.cit., 206). La historia en términos sociales y económicos se la consideraba, erróneamente, reduccionismo económico y social.

económica y social de inspiración estructuralista y protagonismos colectivos (marxismo). El giro lingüístico producido a principio de los setenta, introduce la lengua en el centro del debate. Todo se semantiza: los hechos desaparecen y se disuelven bajo el peso del relato. La historia se convierte en narración.

La postmodernidad favorece los planteamientos revisionistas. La comprensión empática, la interpretación de toda la historia como «historia contemporánea», dentro de la cual interesa la narración pero también la situación del que narra, así como el interés por comprender la personalidad de los protagonistas de los hechos históricos, abren el camino al desarrollo de estrategias revisionistas de psicologización. Además, al desaparecer la pretensión de verdad como correspondencia con los hechos, nos centramos en la validez de la coherencia del relato. Evidentemente, el giro lingüístico y la polarización en lo narrativo implican una minusvaloración del hecho, que facilita el establecimiento de discursos claramente revisionistas.

Finalmente, como he señalado anteriormente, la influencia de una tradición crítica simplificada puede facilitar el revisionismo. Poggio atribuye a la tradición de la escuela de Frankfurt parte de la responsabilidad por posibilitar la revisión del nazismo. La *Dialéctica de la Ilustración* y *El Eclipse de la razón*, al denunciar la tendencia de la sociedad moderna a perder sus referencias emancipadoras, sin proponérselo sitúa el nazismo en una perspectiva de más largo alcance: la racionalidad ilustrada genera esclavitud. Así, los campos de concentración constituyen una «método racional» de control poblacional. «No se puede responsabilizar de la catástrofe judía sólo a Alemania nazi, sino que toda la cultura occidental está implicada en ella, constituye el fruto envenenado de la modernidad» (Poggio, o. cit., 7)⁴⁰. La interpretación de los totalitarismos del siglo XX en una perspectiva de «larga duración» o de amplio estructura puede fagocitar muchos hechos concretos, que serían irrelevantes por anecdóticos para este análisis, pero con un gran significado moral y humano muy importante, que no pueden dejar impasible al historiador.

40 No estoy de totalmente acuerdo con esta apreciación, porque lo que la Escuela de Frankfurt denuncia es una realidad, pero su propuesta es la reconciliación del programa ilustrado. Sería paradójico y totalmente sesgado que precisamente una escuela víctima del nazismo fuera utilizada para desarrollar teorías legitimadoras de un revisionismo normalizador del nazismo.

III. REVISIONISMO HISTÓRICO CONTRA ENTENDIMIENTO ILUSTRADO

1. Revisionismo histórico y pedagogía

En dos palabras podríamos resumir las relaciones del revisionismo con la educación: silencio y complicidad. Silencio ante la existencia de sistemas educativos que fomentaron la plena sumisión a una ideología política. En el caso del revisionismo del nazismo, por ejemplo, la ocultación de una pedagogía del odio, cuya plasmación institucional fue la escuela de formación de la élite nazi Napola⁴¹. Muchos de cuyos rasgos, especialmente la sumisión, la fidelidad al líder y la destrucción de los sentimientos de empatía, se encuentran ya descritos en conocidas novelas, como *Las tribulaciones del estudiante Törless*, publicada en 1906 por Robert Musil⁴². Obediencia ciega, disciplinarismo sumisión, creencia en la superioridad de los elegidos e incapacitación empática resumen las características de una pedagogía, con importantes precedentes en Alemania. Por ejemplo, la Comunidad Escolar Libre, de Wyneken, que criticará Benjamín por el papel clave que daba a la sumisión al «líder» o «jefe» (*Führer*) (Lucas 1993, 24).

Es notable el silencio del restauracionismo neofranquista acerca del peso del nacionalcatolicismo en la escuela, así como la falsificación de la tecnocracia de los sesenta y setenta, que al escindir el programa de modernización, sustituye la emancipación política propia de la modernidad por una ideología conservadora (Bernat 2004, 116 y notas 6 y 7). Entiendo que en España el revisionismo restaurador en relación con la educación tiene en la actualidad limitada trascendencia, por diversos motivos: porque el debate que suscita parece circunscrito a círculos mediáticos, sin calar en el educativo, donde, salvo las reacciones nostálgicas ante las cuestiones del nivel de aprendizaje y de la violencia, son escasas las referencias laudatorias a la escuela del franquismo. Irrelevante, también, porque existe otro revisionismo, el identitario, que actúa de coto a la expansión del restaurador, aunque se oculta que, en gran medida, comparten estrategias y finalidad adoctrinadora. Aunque parezcan encontrados, tanto el que añora la escuela franquista como el que defiende la escuela de identidad regional y tribal, coinciden en su oposición al principio emancipador de la escuela.

La institucionalización escolar, desde su arranque, ha ido asociada a valores de ciudadanía y de democracia. Al estudiar las condiciones de la democra-

41 Vid. película alemana dirigida por Dennis Gansel en 2004.

42 Hay edición española en Seix Barral, 1985.

cia, Dahl (1999, 48) ubica en primer plano el «entendimiento ilustrado», condición para una elección democrática con pleno sentido, ya que el voto presupone un conocimiento de lo que se elige. Idea asociada a la tradición emancipadora, que arranca del mundo clásico. Por ejemplo, el epicureísmo señalaba que lo importante no es la libertad de decir lo que se piensa, sino de pensar lo que se dice (Lledó 2000, 30). La democracia presupone un pensamiento exento de prejuicios y manipulación. Y la escuela es precisamente la institución que debe hacer pensar a niños y jóvenes.

Es evidentemente que los programas revisionistas en relación con la escuela no asumen esta pretensión emancipadora; al contrario, conforman una determinada visión de los hechos históricos y de identidad colectiva. Crean adeptos, no liberan la mirada. Y pueden sentar las bases para una pedagogía del odio, dada la propensión beligerante de la identidad. El revisionismo identitario es, en este sentido, cómplice de la configuración de una escuela que justamente se desliza hacia los rasgos que oculta el revisionismo restaurador. Puede legitimar en el presente y hacia el futuro, lo que el revisionismo restaurador calla referido al pasado.

Sin entrar en el análisis detallado, hay que señalar la utilización de la escuela como lugar de manipulación y de inculcación de sentimientos y de ideología por parte del revisionismo. Este propósito puede adoptar diversas formas: la construcción de una historia virtual, el bloqueo de la racionalidad y la modificación de sentimientos que pueden llevar a una pedagogía del rencor y del odio. El desarrollo de prejuicios fomenta el resentimiento y, en determinadas circunstancias, explica la aparición de violencia. La escuela es el marco idóneo para el revisionismo por su carácter coercitivo y obligatorio y porque en ella es natural la incompletividad de los discursos narrativos, especialmente de los libros de texto.

Toda narración histórica, especialmente la destinada al ámbito escolar, tiene una natural incompletividad discursiva. El problema reside cuando ésta sirve para enmascarar la manipulación de las conciencias y la sumisión ideológica. El ámbito educativo es el acomodo más idóneo para el triunfo del adoctrinamiento, tanto mediante los libros de texto, como con los métodos y el clima institucional. Es el ambiente más favorable para que el propósito tergiversador funcione. Y encuentra en la escuela su espacio más codiciado.

2. Del «revival» de los textos escolares a la historia como manipulación

Aunque no es el más eficaz, el libro de texto puede ser un potente vehículo de modificación de la mente y del repertorio sentimental de los alumnos.

Cuando planteamos su papel, parece que lo más indicado sea acudir a cómo se ha enseñado y se enseña esta disciplina en el ámbito escolar. El análisis de textos y manuales escolares ocuparía un lugar central. Existe antigua y extensa bibliografía. Las primeras referencias las encontramos en los planteamientos asociados a la teoría de la reproducción escolar. Trabajos pioneros serían los de Baudelot y Establet (1976), que estudian la inculcación ideológica a través, entre otros aspectos, de los libros de lectura. En esta misma corriente sociológica se sitúa el trabajo de Gay, Quillet y Pascual (1973) con fuerte impacto en los círculos educativos progresistas, por desvelar la transmisión ideológica de textos escritos por pedagogos catalanes vinculados a movimientos de renovación pedagógica. Denuncian, entre otros aspectos, la querencia a la institución familiar burguesa (id., 257 y ss.), a la discriminación de sexos y a la división del trabajo con criterios de género (id., 261 y ss).

En la bibliografía española tuvo fuerte repercusión, además de las pesquisas abiertas por los sociólogos de la teoría de la reproducción, obras como la de Bonazzi y Eco (1972), que a partir de los textos escolares analizan el adoctrinamiento conservador en los manuales de la Italia postbélica. En este sentido es de destacar cómo se exalta el pasado de la «Historia patria» y, con complicidad revisionista, la falta de compromiso democrático («el fascismo era malo, pero...») (id., 129 y ss.). Concluyen estos autores que «lo que resulta antieducativo e inmoral en estos libros, no es la explícita o implícita apología del fascismo, sino el negar a los jóvenes, tanto las informaciones históricas adecuadas como una, aunque mínima, capacidad de criticar los hechos» (id., 129).

Desconozco si se ha seguido investigando, dentro del modelo de la teoría de la reproducción, sobre la transmisión de ideología a través del libro. Tal vez el trabajo más interesante, del que de modo indirecto se puede deducir el clima escolar y el papel de los materiales escolares, es la crónica novelada de Esteve, editada con el título *El árbol del bien y del mal* (1998). Existen trabajos parciales (Soto, 2005; Risueño, 2005), pero limitados a aspectos específicos —imagen de la infancia, feminismo, religión—, o restringidos a zonas geográficas concretas. Lo que sí observo es la aparición de una serie de libros que pretenden ridiculizar el pasado escolar o provocar una auténtica evocación nostálgica con ediciones en facsímil de los libros escolares del franquismo⁴³, por ejemplo, los trabajos de Otero (1996 y 1997) y muy especialmente el de Andrés Sopena (1994) *El*

43 RBA viene editando en facsímil desde 2007 una serie de libros escolares, en una colección titulada *La escuela de entonces*.

florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica. Libro que ha dado origen a una obra teatral representada en España con notable éxito⁴⁴.

Entiendo que esta evocación de la escuela franquista constituye una caricaturización que va más allá de la anécdota. En primer lugar, se presenta como totalizadora, ignorando importantes aspectos: no todos los maestros fueron autoritarios y, a pesar de la legislación y del contexto, la mayoría fomentó con rigor, una transmisión cultural de notable nivel y puso a muchos alumnos en el camino de la emancipación. Sin embargo, aunque sea una caricatura, puede cumplir un papel terapéutico, como sucede cuando uno al ver una antigua fotografía se distancia de ese pasado y no se reconoce en esa imagen. Claro que el extrañarse ante su imagen, no implica necesariamente que uno no se encuentre aún en ese marco. En efecto, nos extrañamos de aquel modelo de escuela, a pesar de la cual hemos sobrevivido, pero, ¿sobrevivirán los niños a la actual? Este «revival» no es historia, sino terapia y sobre todo ideología, porque nos oculta que muchas constantes de aquella escuela existen hoy agravadas, aunque no se manifiesten en la caricatura.

La Real Academia de Historia analizó y publicó en el año 2000 un *Informe* sobre los manuales de historia, que provocó fuerte rechazo en las comunidades controladas por los nacionalismos periféricos. Igualmente, es importante el trabajo de Manuel Romero, aparecido en el periódico *El Mundo*, en 2007, y referido a las distintas versiones de los manuales escolares en función de las autonomías.

El primer documento hace hincapié en una serie de realidades: minusvaloración de la historia anterior a la etapa contemporánea, visión parcial y desdibujada del proceso histórico español (o. cit., 120). Analiza la contradicción de quienes critican una historia «nacional» de España y que, en cambio, son ciegos ante la reproducción del enfoque nacionalista centrado en la región o en la comunidad. Resalta la presencia en los textos de todos los elementos históricos que centrifugan, que acentúan lo que en el pasado ha enfrentado los unos a los otros y —a mi juicio de modo exagerado— advierte de que esto «puede conducir a la xenofobia y al racismo» (íd., 116). Observa que se diluyen los elementos históricos en el ámbito social y se promueve el conocimiento de la contemporaneidad, «lo que promueve la desconexión entre el pasado más lejano y el más próximo, como si éste tuviese en sí mismo su propia explicación» (íd., 119). Final-

44 La puesta en escena corrió a cargo de la compañía *Tanttaka Teatro*. Igualmente, el director Juan José Porto la llevó al cine.

mente, la Academia descubre en el ámbito de la didáctica de la historia la tendencia curricular a valorar más el «saber cómo» que el «saber qué», es decir, más que enseñar historia se pone el acento «en los métodos de trabajo o en los valores que el alumno tiene que alcanzar» (íd., 120). Aunque los académicos reconocen prudentemente que su análisis es simplemente curricular y que habría que estudiar las prácticas de aula para poder emitir un juicio más afinado (íd., 117), constatan la tendencia a utilizar la historia para desarrollar en los alumnos «sentimientos de identidad» en el ámbito regional. Aconsejan armonizar las perspectivas mundial, nacional, regional y local en la enseñanza de la historia, para no caer en el riesgo de una historia de una España homogénea (íd., 125).

Recomendaciones inútiles, porque al analizar los textos escolares siete años más tarde, se constata que las tendencias denunciadas se han acentuado de modo alarmante. En efecto, en el trabajo de Romero, material que servirá de base a la edición de un *dvd* en fase de elaboración, se denuncia cómo las editoriales manipulan los libros de texto a gusto de los nacionalistas locales. En siete artículos sucesivos publicados en *El Mundo*⁴⁵ se observa, acentuada, la tendencia al predominio de lo local, es decir, de aquello que nos separa, tal como había sido denunciado por la Academia. Entre otros aspectos de interés, señala cómo en los libros de texto de algunas comunidades autónomas se difumina el valor de la Constitución en beneficio de sus estatutos de autonomía, se desconocen los hitos del Descubrimiento o del camino de Santiago, se minimiza el impacto del terrorismo, se exaltan la «hazañas» de bandoleros o incluso de radicales nacionalistas, se elude la palabra «España», así como su festividad nacional o su capitalidad, se enseñan mitificados los orígenes de las banderas regionales, pero no los de la española, se publicitan las aspiraciones nacionalistas de regiones como Québec o Montenegro, se falsifica la historia local como la tesis acerca de la que la Guerra de Sucesión significó el final del «Estado» catalán, o se inventa una nueva dinastía, por ejemplo, la de «Ferran de Catalunya i Aragó», se presenta la Guerra Civil como una invasión de la región propia... Constituye todo esto un elevado conjunto de falsificaciones y tendenciosas presentaciones, con el fin de desarrollar un pensamiento al servicio de la «construcción nacional».

Es cierto que este trabajo se basa en libros de texto, así como el de la Academia se refería al currículo prescrito; no se analiza la docencia concreta en las aulas, tarea no emprendida pero que sería de sumo interés. A pesar de esto, señala una dirección preocupante en la enseñanza de la historia en nuestro sistema de enseñanza.

45 Días 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 26 de noviembre de 2007.

En España hemos pasado de un enfoque histórico homogenizador a otro centrifugador no sometido a crítica. Este uso programático de la historia es en rigor revisionista, ya que usa las estrategias propias de este enfoque y es más programático que científico. Está dirigido a cambiar las mentes de los alumnos y su repertorio sentimental. Su eficacia sería limitada si se redujera sólo a esto (currículo prescrito y libros de texto). El problema reside cuando, además de estos dos aspectos, se añade, entre otros, el control ideológico de los propios centros y de los medios de comunicación coordinados en la misma tarea adoctrinadora. Es entonces cuando el efecto alienante se alcanza con seguridad, cuando se potencia la modificación de los marcos interpretativos y también los sentimientos de los alumnos.

3. La modificación de marcos interpretativos

He de señalar la estrecha relación entre sentimiento y razón, puesta de manifiesto por los estudios de las neurociencias. La superación defendida por Damasio (2005 y 2006)⁴⁶ del «modelo Descartes» implica su estrecha interdependencia: no existen sentimientos separados del pensamiento y, recíprocamente, no se puede sostener un desarrollo de la racionalidad independiente de los sentimientos. No obstante, voy a exponer brevemente y de modo separado cómo los revisionismos históricos inciden tanto en los marcos interpretativos como en el repertorio sentimental, teniendo en cuenta que en realidad son inseparables.

3.1. Los marcos en la interpretación

Van Dijk elabora unas consideraciones relacionadas con la existencia de la coherencia textual derivada del «conocimiento del mundo» por parte de los hablantes. Se trata del concepto de marco o *frame*, de notable éxito en la pragmática lingüística, que arranca de Bateson y que ha sido asumido por los interaccionistas simbólicos, para quienes los marcos «constituyen los modos en que se cataloga y se vive la experiencia que los actores tienen de la realidad (social o no)» (Wolf 182, 40). Y que, además, son determinantes de las expectativas individuales (id., 42) e imponen una cierta constricciones en las actuaciones de los individuos.

46 Tesis sostenida en dos importantes trabajos de Antonio Damasio (2005 y 2006), que abren nuevas perspectivas de análisis sobre las bases neurobiológicas de las emociones y los sentimientos.

El marco o *frame* es «un subsistema de conocimiento acerca de algún fenómeno en el mundo [...] contiene información acerca de los estados COMPONENTES, acciones o sucesos acerca de las CONDICIONES Y CONSECUENCIAS NECESARIAS O PROBABLES» (van Dijk 1980, 202). El marco, que es un «principio de organización» que unifica y da coherencia a las informaciones que en la realidad se presentan asociadas, es eminentemente cultural, sin implicación lógica. Si se presentan enlazados los diferentes componentes integrantes de ese marco, se debe a convenciones de orden institucional y cultural.

Para la interpretación de un texto es necesario el conocimiento de los diferentes marcos a los que hace referencia. «El conocimiento proposicional de marcos —afirma van Dijk— es necesario para establecer la coherencia explícita entre frases del discurso, bajo la suposición de que las proposiciones que pertenecen a un marco, y que, por tanto, tienen una naturaleza más general, no tienen por qué estar expresadas en el discurso» (id., 236).

Por su parte, Lakoff (2007, 17) entiende los marcos como «estructuras mentales que conforman nuestro modo de ver el mundo. [...] Forman parte de lo que los científicos llaman el “inconsciente cognitivo” —estructuras de nuestro cerebro a los que no podemos acceder conscientemente, pero que conocemos por sus consecuencias: nuestro modo de razonar y lo que se entiende por sentido común». Centrado en el ámbito político, establece la existencia de dos marcos, que asocia a la imagen inconsciente que se tiene del padre —el estricto (id., 33) y el protector (id., 34)— y que explicaría las preferencias políticas, así como los conceptos que se tienen sobre economía, educación o moral. No es la mercadotecnia lo determinante para el triunfo de una opción política, sino que se hable el lenguaje —términos y lugares comunes— que sintonice con el marco⁴⁷.

Los enfoques revisionistas, particularmente los identitarios, lo que pretenden es modificar los marcos interpretativos. Para ello, utilizan las técnicas narrativas anteriormente mencionadas. Mezclan dimensiones diferentes (por ejemplo, causa y legitimidad), presentan una guerra dinástica o una rebelión social como una lucha por la emancipación nacional (por ejemplo, la de Sucesión), convierten un conflicto derivado de la resistencia a la modernización liberal en una defensa de la identidad nacional (por ejemplo, la relectura que se hace del carlismo por parte del nacionalismo vasco)... A través de una narración persuasiva y una tergiversación histórica se pretende modificar los mar-

47 Analiza el éxito del conservadurismo norteamericano por saber usar un lenguaje coherente con el marco de «padre estricto», así como el fracaso del partido demócrata por utilizar precisamente conceptos que se mueven dentro de este marco conservador.

cos de interpretación: existe un pueblo oprimido que tiene derecho a su independencia y liberación. Pero esta manipulación no es suficiente para que se modifiquen los marcos.

3.2. Lo implícito en la comunicación

Para la transformación de los marcos, además de la utilización de las falacias retóricas mencionadas, existen varios procedimientos, que se comprueban especialmente en los libros de texto: la suposición de implícitos y el ocultamiento del comento, aprovechando justamente la necesaria incompletividad del discurso. Con estos mecanismos se consigue que la interpretación más probable sea precisamente la pretendida por los revisionistas. Con una tematización opaca se pasa de la falsedad a la apariencia de veracidad, que conduce al autoengaño. «El paso silencioso de la mentira al autoengaño es útil: quien miente de buena fe miente mejor, recita mejor su papel, es creído con más facilidad por el juez, el historiador, el lector, la mujer y los hijos» (Levi o. cit., 489).

El carácter implícito de la información puede proceder de dos vías distintas: la del postulado de significación⁴⁸ y la de los marcos, que es la que particularmente nos interesa. Existen inferencias implícitas a partir de informaciones factuales, es decir, de nuestro conocimiento del mundo. Si decimos que «X envía una carta a Y», aportamos una serie de informaciones implícitas complejas, en este caso derivadas del concepto que tenemos de «enviar una carta» (escribirla, introducirla en un sobre, ponerle un sello, arrojarla a un buzón...). Estas implicaciones no se deben a nuestro dominio de la lengua, se derivan de nuestro conocimiento del mundo, del marco o *frame*⁴⁹. Esta implicación no tiene por qué ser lógica o necesaria, sino que es de naturaleza inductiva y depen-

48 Los postulados significativos se encuentran en la base del razonamiento silogístico. «Los postulados significativos junto con una proposición concreta *p* proyectan por el *modus ponens*, las implicaciones concretas de *p*» (van Dijk 1980, 174). Así, cuando afirmamos que (1) «Pedro envió una carta a su tía» presuponemos que (2) «Pedro tiene una tía». Por otro lado, (3) «tía es un ser humano mujer *x*, tal que *x* es la hermana de uno de los padres de *y*». Existe una clara vinculación entre (1), (2) y (3): Se observa que (2) se expresa implícitamente con el enunciado (1). Si (1) es verdadera, (2) también lo es. Si (1) es falso, (2) es falso, pero, (3) es verdadero, independientemente de la verdad o falsedad de (1) y (2), porque se trata de un «postulado significativo de la lengua».

49 Van Dijk (1980, 175) resume los conceptos de información implícita y explícita textual: «Una proposición *q* es (puede ser) IMPLICITA ssi *q* determina la interpretación de una proposición subsiguiente *r* y si *q* está vinculada (pero no auto-vinculada) por una proposición *p*, que precede a *r*». Y, al contrario, será explícita «ssi *q* determina la interpretación de *r* y si no hay proposición *p* tal que *p* vincule a *q* (o si *p* autovincula a *q*)» (van Dijk 1980, 175).

diente del contexto comunicativo. Así, por ejemplo, el levantamiento de «Els Segadors» implica para los actuales escolares catalanes «independencia», porque se interpreta desde el marco del derecho de autodeterminación de los pueblos y se refuerza por la vivencia de los estudiantes de actos, himnos y conmemoraciones encaminadas a la construcción del imaginario. Paradójicamente la existencia de una política de construcción nacional diseñada en el siglo XIX⁵⁰, amalgamada con un principio de autodeterminación sentado en el siglo XX por la ONU para legitimar los procesos de descolonización, se traduce en que un levantamiento del siglo XVII se interprete con significado independentista. Para que esta mutación semántica se produzca, se tergiversa no sólo el hecho, sino los elementos sentimentales asociados, por ejemplo, la letra de los himnos. En su versión original, relacionada con la revuelta contra los abusos fiscales del conde-duque de Olivares, «Els Segadors» incluía frases de exaltación a «la fe de Christ» y vítores a «lo rei d’Espanya, nostre senyor». Expresiones eliminadas a fines del siglo XIX cuando se construye el imaginario nacionalista (Nuño 2006, 26). Iguales manipulaciones las encontramos en la construcción de marcos interpretativos del nacionalismo vasco, que convierten a Sancho III en el primer rey de «Euskal Herria» o en el configurador del «Estado Vasco». Existe una mitopoética nacionalista proveedora de imágenes cimentadoras del nacionalismo, que lo que pretende es que los alumnos den por supuesto, sin base ni crítica alguna, un pasado mítico.

3.3. El ocultamiento del «comento»

El concepto de topicalización tiene particular interés. Siguiendo con el planteamiento de la escuela de Praga, ante un texto histórico debemos preguntarnos cuál es la información nueva (rema o comentario), que se añade a la ya conocida (tema o tópico). La información tematizada se podrá comprobar fácilmente analizando su «ocurrencia anterior», así como las informaciones y presuposiciones compartidas por los interlocutores. Sin embargo, a lo largo de los textos revisionistas, no se produce un proceso transparente de topicalización, que incorpore sistemáticamente los nuevos temas a la información antigua. Simplemente, los da por supuestos.

Dar por «sabidos» determinados conceptos tiene un riesgo de manipulación evidente, porque se da a entender que existe una «enciclopedia compartida del

50 La mejor referencia de este proceso de construcción nacional en Cataluña, en Ucelay-Da Cal (2003).

mundo» por parte de todos los intercomunicantes. Ocultar el engarce tema/rema o tópico/comento y, con un salto en el vacío, dar por supuestas determinadas informaciones, constituye un medio de ocultar los fundamentos ideológicos de un razonamiento. Se pretende con ello, conseguir adeptos, soslayando parte de información, presentando como «natural» la existencia de un mundo compartido y desplazando a primer plano sólo las informaciones fácilmente aceptables por todos los intérpretes.

Por esto, los textos revisionistas sólo «funcionan» en lectores ya predisuestos a su discurso, mientras que provocan disgusto en los que no comparten sus presuposiciones. De ahí, el apasionamiento que suscita este fenómeno.

3.4. La incompletitud natural en los textos escolares

La coherencia viene también explicitada por la correlación entre las secuencias de acción y secuencias de frases de un discurso, que se puede analizar desde dos perspectivas: la de la ordenación de las secuencias⁵¹ y la del grado de completitud del discurso, que nos interesa particularmente. Puede comprenderse un texto sin que figuren explícitamente en la estructura superficial todos y cada uno de los elementos del mensaje, aunque muchas proposiciones no aparezcan explícitamente, siempre que su significado pueda ser completado o inferido a partir de otras proposiciones que han sido expresadas. Podemos hablar de un discurso completo «si todos los hechos que constituyen una cierta situación están representados» (van Dijk o. cit., 170). Si todos los hechos no están representados y su significado se infiere partiendo del resto, hablamos de un discurso incompleto.

Para van Dijk existen grados y niveles de completitud: «una descripción de un transcurso de sucesos puede ser relativamente completa para un cierto nivel, pero ser incompleta en otro nivel» (íd., 171). Estas cotas dependen del tópico de conversación y de la intencionalidad comunicativa. Para cada nivel existirán un límite superior de generalización y un límite inferior de especi-

51 La coherencia del discurso, además de venir dada por nuestro conocimiento del mundo, está condicionada por la ordenación de los diferentes elementos del discurso. Si las frases denotan hechos, el discurso, en cuanto sucesión de frases, también denotará una secuencia de hechos. Cuando existe una idéntica correlación entre secuencias de acción y secuencias de frases o discurso, hablamos de una «ordenación normal», que pocas veces se produce, ya que puede sufrir cambios estructurales importantes (van Dijk 1980, 164). Las ordenaciones normales en el relato, para van Dijk (1980, 167), son las siguientes: general-particular, todo-parte/componente, conjunto-subconjunto-elemento, incluyente-incluido, grande-pequeño, fuera-dentro y poseedor-poseído.

cación. Es decir, para cada tópico de conversación existirá un registro de completividad que se moverá entre dos bandas (una superior o *upper-bound* y otra inferior o *lower-bound*), para que funcione la comunicación. Se puede omitir información en la medida en que ésta ya es conocida por los interlocutores, o no sea relevante en el contexto conversacional. Es evidente que, en el proceso comunicativo, no significamos más que una serie de acontecimientos que previamente seleccionamos⁵². Existe una «incompletividad selectiva», cuando eliminamos lo no relevante para garantizar precisamente el nivel conversacional. Podemos prescindir de elementos hasta cierto límite tras el cual la comunicación no se produciría. Y, al contrario, podemos incorporar elementos no relevantes también hasta cierto punto, ya que el exceso de información podría ahogar la comprensión de los mensajes. Para un determinado nivel existirá, pues, un límite superior o inferior de completividad, que si son desbordados convertirá el discurso en infracompleto y supracompleto.

La infracompletividad y la supracompletividad constituyen factores de incoherencia, «mientras que la incompletividad es natural por razones pragmáticas» (id., 173), siempre que —como reiteradamente he manifestado— ésta se produzca dentro de los niveles arriba mencionados. Un discurso supracompleto es incoherente, así sucede cuando la historia se convierte en *antiquaria*⁵³. La pretensión de una narración histórica totalmente completa equivaldría a lo se afirmaba al hablar de *Funes el memorioso*: no habría pensamiento e interpretación. Por esto, la recomendación de Ranke⁵⁴ de mostrar las cosas tal como sucedieron (Lozano 1987, 80) puede conducir a un ultrapositivismo, a un compromiso de objetividad, que renunciaría a la reflexión teórica del dato. La historia implica una necesaria selección⁵⁵. Una narración histórica supracompleta, máxima-

52 Esto sucede en la redacción de una novela, en la creación cinematográfica, en la conversación cotidiana, en el discurso científico, así como en todo tipo de comunicación de carácter educativo.

53 *Antiquarii* eran los humanistas interesados por la Antigüedad (Lozano 1987, 71), que se diferenciaban de los historiadores en que éstos siguen un plan cronológico, mientras que el anticuario realiza un plan sistemático. Los historiadores presentan los hechos para explicar una situación, mientras los anticuarios reúnen materiales sobre un tema (id. 71), recogen material y no narran o comprenden (id. 73).

54 Es conocida la polémica entre los filósofos idealistas (como Hegel) y los historiadores objetivistas (como Ranke), entre idealismo filosófico e idealismo objetivo. Los primeros parten de una idea de historia universal (razón, libertad, espíritu); los segundos defienden, al contrario, un conocimiento completo de los datos, es decir, una pretensión de reflejar detalladamente lo que sucedió. Se trata de un fetichismo del documento (id. 84 y ss).

55 Esta selección responde a diferentes formas de significación del dato (Danto 1989, 85 y ss): pragmática (cuando está al servicio de un objetivo), teórica (si fundamenta una teoría general), consecuencialista (si lo que valora son las consecuencias) y reveladora (cuando responde a una lógica abductiva, es decir, si sobre su base se reconstruye o infiere la ocurrencia de algún conjunto de acontecimientos).

mente detallada, que pretende un duplicado ideal de «la-historia-como-actualidad» no tendría validez (id., 95).

Un libro de texto de historia es necesariamente incompleto. No es admisible una exposición detallada, que lo acercaría, en el mejor de los casos, a un tratado histórico incomprensible por los alumnos y, en el peor de los casos, en una «anticuaria» memorista. La síntesis, el esquema son propios de un manual dirigido a escolares. Y justamente en esta inevitable incompletitud del discurso reside el mayor riesgo del libro de texto, porque permite su utilización con propósito manipulador, cuando cambia el marco interpretativo, da por supuestas determinadas suposiciones u oculta la tematización. Pero esta labor se refuerza en el momento en que los espacios intersticiales que deja el texto incompleto son rellenados por el entorno docente, mediático y social, que, si coinciden en una determinada interpretación revisionista, no dejan lugar a la reflexión crítica del alumno. No basta, pues, el libro de texto. Cuando se añade un clima envolvente que va en un mismo sentido, la manipulación revisionista es más eficiente. Se ha creado en la mente del alumno un «contexto óptimo»⁵⁶, que forma parte de su «entorno cognoscitivo», es decir, un conjunto de informaciones disponibles en el momento de procesar el enunciado. El contexto es óptimo en el sentido de que da lugar con un coste mínimo de procesamiento a un máximo de conclusiones a las que no se puede llegar sin él. La tergiversación histórica funciona mejor cuando los alumnos ya tienen «entornos cognoscitivos» que facilitan su recuperación. No basta el libro de texto.

4. La modificación del repertorio sentimental: actuación sobre unos sentimientos en construcción

Los revisionismos en la escuela no sólo pretenden modificar los marcos interpretativos de los alumnos, lo más preocupante es que se proponen alterar su repertorio sentimental. Sabido es que los sentimientos de miedo, resentimiento y odio, así como la violencia son aprendidos, responden a unos esquemas interpretativos sobre el otro y a un bloqueo de la capacidad de empatía.

De todos los revisionismos existentes, de acuerdo con la tipología antes señalada, entiendo que el más peligroso en la educación española actual es el

⁵⁶ Expresión acuñada por la teoría pragmática de la pertinencia (Sánchez de Zavala 1994, 67 y ss).

identitario. Lo ha sido históricamente (en el franquismo) y lo es en la actualidad (con los nacionalismos periféricos), en el que ocupa un lugar central la construcción de «identidades». Se abusa sobre todo de la posibilidad de influencia en el marco educativo, donde es fácil manipular a los niños y ubicarlos «de modo decisivo en el reino de las filiaciones singulares mucho antes de que tengan capacidad de razonar acerca de los diferentes sistemas de identificación que podrían competir por su atención» (Sen 2007, 37). La responsabilidad del educador, de los materiales curriculares y del currículo nos lleva a reflexionar acerca de un adoctrinamiento identitario que, lejos de producir un pensamiento libre de prejuicios, fomenta sentimientos que pueden conducir al odio y a la violencia contra los otros.

4.1. La «identidad» como mito

El fenómeno de la identidad⁵⁷ está relacionado con la teoría del etiquetaje, de importantes efectos sociales y psicológicos.

«En particular, configuran las maneras en que las personas se conciben a sí mismas y conciben sus proyectos. Así, las etiquetas operan para moldear lo que podríamos llamar *identificación*: el proceso a través del cual los individuos configuran sus proyectos—incluidos los planes para su propia vida y los conceptos de una vida buena— refiriéndose a etiquetas disponibles, es decir, a identidades disponibles» (Appiah 2007, 117).

Identificación se vincula a identidad, ya que la identidad colectiva presupone la existencia de términos usados para definir a sus portadores «mediante procedimientos de adscripción, de manera que algunos miembros sean reconocidos *como* miembros del grupo» (íd., 117). Estas etiquetas se internalizan, pasan a formar parte de la identidad individual y exigen a sus portadores ajustarse a determinados patrones de conducta.

El concepto de identidad constituye un núcleo central en los planteamientos políticos. Frente al liberalismo, que, al tratar a los miembros de la sociedad como individuos, no favorece ninguna identidad de género, etnia o reli-

57 «El uso contemporáneo de la palabra «identidad» para referirse a características de las personas tales como la raza, la etnia, la nacionalidad, el género, la religión o la sexualidad adquirió preeminencia por primera vez en la psicología social de la década de 1950, particularmente en los trabajos de Erik Erikson y Alvin Goulder. Este uso del término refleja la convicción de que la identidad de cada persona —en el sentido más antiguo de quién se es en verdad— está profundamente imbuida de esas características sociales» (Appiah 2007, 114).

gión, los multiculturalistas sostienen que el Estado debe reconocer esas identidades, porque sin ellas los individuos se sentirían desnortados. Entre una y otra posiciones, Appiah (o. cit., 122-3) sitúa a quienes defienden un principio de tolerancia, pero no de reconocimiento identitario, una tesis que se asemeja a la sostenida por Sartori⁵⁸ en su conocida teoría del límite de la tolerancia.

Se podría completar este análisis con la aportación de Wallerstein, que entiende que la misma idea de nación no es natural, sino una construcción social de clase. El programa del liberalismo no fue crear estados a partir de las naciones, sino naciones desde los estados, es decir, «convertir a cuantos habitaban dentro de las fronteras del Estado —antes “súbditos” del rey soberano, ahora “pueblo” soberano— en «ciudadanos» identificados con su Estado» (2004, 436). Esta creación supuso definir legalmente la pertenencia o identidad mediante el establecimiento de una distinción entre nacionales e inmigrantes. Identidad de un «nosotros» reforzada por una lengua, así como por el papel unificador de las grandes instituciones, especialmente de la escuela y del ejército. Se configura de este modo la identidad de un «nosotros», que marca —con respecto al exterior, pero también dentro del mismo territorio— unas líneas de separación en relación con los «otros», reforzadas muchas veces con descalificaciones, minusvaloraciones e incluso racismo.

La identidad «nacional» como concepto construido por la clase hegemónica de la modernidad, es decir, por la burguesía liberal tiene carácter unificador. Es un mito —con todas las notas definitorias analizadas anteriormente— que oculta un doble significado. El discurso de la identidad dice y no dice. Manifiesta la identidad de los ciudadanos —libres e iguales— que constituyen la nación, pero esconde su fin programático de persuadir a las clases desfavorecidas de que no existen dicotomías y enfrentamientos de intereses dentro de la nación y, de este modo, acallar sus reivindicaciones emancipadoras para conseguir que asuman la teórica armonización de intereses de la modernidad y no las interpreten desde una perspectiva de luchas de clases o de movimiento antisistémico...⁵⁹ Percibimos los sentimientos de identidad como naturales, cuando en realidad son un

58 «El pluralismo *presupone* tolerancia y, por consiguiente, que el pluralismo intolerante es un falso pluralismo» (Sartori 2001, 19).

59 Después de la Primera Gran Guerra, el discurso de la «identidad», circunscrito hasta entonces a la «nación», se ha extendido al ámbito mundial: el mundo constituye una «gran nación», que oculta la colisión de intereses internacionales, ya no sólo dentro de la nación. Con la mundialización, el discurso de la identidad es visto con desconfianza no sólo por los países del Tercer Mundo (id, 437), sino también por los movimientos antisistémicos o alterglobalizadores, de importancia creciente en los países más desarrollados.

mito construido por las clases hegemónicas⁶⁰, que responde a la exigencia del modelo económico de frenar la igualdad real entre los hombres. Wallerstein (2007, 196) reconoce que no es el sentimiento de identidad el que crea el nacionalismo, sino que el nacionalismo, que responde a una estrategia del desarrollo del sistema económico capitalista, es el que fomenta la identidad:

«Tanto el nacionalismo como el internacionalismo han sido frutos de las tendencias históricas del desarrollo capitalista. [...] el sentido de identidad que ha sostenido estas corrientes ideológicas [nacionalistas e internacionalistas] no ha sido un requisito previo imprescindible, sino más bien el resultado de presiones conscientes por parte de las fuerzas políticas que ocupan posiciones concretas y persiguen objetivos específicos dentro del desarrollo del sistema mundial».

El mito de la identidad ha cobrado dimensiones importantes desde finales del siglo XX, especialmente en España, donde los mitos nacionalistas regionales han desplazado con éxito los clásicos del nacionalismo español. Y en esta sustitución ha tenido un papel fundamental la escuela.

El problema esencial reside ahora en cómo el sentido de identidad podría potenciar mecanismos de exclusión. Amartya Sen (o. cit., 25) anota que la exclusión inflexible es propia de este sentimiento, en paralelo con la adhesión acrítica a un grupo. Lo grave de estos sentimientos de identidad es que ocultan las «otras diferencias» (por ejemplo, entre ricos y pobres o entre miembros de distintas clases y ocupaciones) (id., 35). Se crean líneas divisorias imposibles de franquear: «aquello que compartimos en tanto humanidad es desafiado brutalmente cuando nuestras diferencias son reducidas a un sistema imaginario de categorías singularmente poderosas» (id., 41). El mito de la identidad, aunque se arrope bajo una gruesa capa ideológica o mítica y se fundamente en un revisionismo o en una invención histórica, no se puede calificar de «irracional»⁶¹. Pero el hecho de que no lo sea, no debe impedir la necesidad de desmitificarlo, para descubrir que con sus estrategias persuasivas (Appiah o. cit., 273) se comprometa la formación de un hombre con entendimiento ilustrado, objetivo que debería asumir la escuela frente al revisionismo.

60 Que el sentimiento de identidad sea una construcción estratégica ha sido puesto de manifiesto, igualmente, por Collon (1999 y 2000) o por el fundador de la Trilateral, Brezezinski (1998), que desde posiciones ideológicas opuestas coinciden en explicar cómo se han construido y fomentado los sentimientos identitarios en el tablero estratégico mundial.

61 Con acierto, Appiah (2007, 270) afirma que la expresión «identidad irracional» constituye un error categorial, equivalente a cuando se atribuye tamaño a los colores.

4.2. Del mito al miedo

Si no desmitificamos en la escuela, corremos el riesgo de proveer en la mente de los alumnos un imaginario destructor, ya que es precisamente en la mente donde se forman las representaciones que desencadenan las reacciones de miedo, rencor, odio y violencia. En efecto, el miedo responde a una interpretación mental ante una amenaza objetiva o imaginada ante un peligro representado (Marina 1996, 84). Cuando a través de la enseñanza se transmiten imágenes del otro (el vecino, el emigrante, el judío...) como amenaza, mediante mitos y falsificaciones históricas, se contribuye a modificar el marco interpretativo, pero también el sentimental. El odio necesita de representaciones, motivos y racionalizaciones para ser eficaz⁶².

Ante la figuración del otro como enemigo, se despierta la ira o el resentimiento, cuando es una ira envejecida, patologías que destruyen los sentimientos de quienes las poseen. Pero el odio se manifiesta si se encuentra previamente en el repertorio sentimental, cuando la persona ya ha sido deformada mediante una «pedagogía del odio». El odio implica una pérdida de contacto con la realidad, constituye un sentimiento enfermizo. La escuela como espacio de emancipación individual, cuyo objetivo dentro de la tradición ilustrada es la formación de una persona libre para pensar, se puede transformar, con la manipulación y el fomento del miedo y del resentimiento, en el medio más eficaz para desarrollar sentimientos enfermos que, en determinadas condiciones, pueden conducir a la violencia contra los otros. En la pedagogía del odio ocupa un lugar importante una enseñanza de una historia que tergiversa el pasado y contribuye a la formación de una mitología que puede bloquear el pensamiento y comprometer la convivencia.

Si en la escuela se fomenta el odio, se crean personas plenamente sumisas y dependientes. Esta esclavitud se manifiesta, en primer término, en que el odio al otro implica la necesidad del otro, precisamente para seguir odiándolo (Castilla del Pino 2002, 33). Es un sentimiento claramente destructor, ya que, aunque consiguiéramos desprendernos del otro, al que consideramos enemigo, seguiríamos odiando su imagen. Estamos subordinados a la representación que del otro nos hemos construido. Precisamente al odio se llega por una identidad excluyente⁶³. Es un sentimiento tan demoleedor que convierte en víctima a la

62 «¿Cómo explicar tanto odio y tanta violencia? Pero aun el odio debe estar atravesado por representaciones para ser eficaz y sostenerse en el tiempo; necesita motivos y racionalizaciones para convertirse en acción» (Burrin 2006, 14-15).

63 «[...] como la xenofobia y el racismo, el antisemitismo es un arma en la lucha por la identidad [...] De ahí la necesidad de centrar el análisis en la dialéctica de las imágenes negativas atribuidas a los judíos y de las imágenes positivas de sí» (Burrin o. cit., 21).

persona que odia, que conduce a una patología en la que no cabe ni la razón ni la empatía. Además, el grado de ceguera del odio lleva a una inversión: el que odia se siente víctima del odio. Se produce una distorsión cognitiva. Como afirma Philippe Burrin (o. cit., 107),

«[...] el odio necesita apoyarse en representaciones para ponerse en acto o, en ciertos casos, para estabilizar a posteriori la memoria de una violencia. Y la apropiación de estas clases de representaciones se produce con tanta más seguridad cuanto que la propia identidad y la propia existencia están, según se cree, amenazadas por una población civil a la cual se atribuye un estatus de adversario que permite negarle el de víctima».

Es interesante añadir que odiar constituye un rito iniciático, una ceremonia de ingreso y de comunión con el grupo. En este proceso de incorporación se asimila la «dimensión quimérica» o «fantasmagórica» sobre los otros, que funciona como reforzador de la identidad. Así, por ejemplo, la imputación a los judíos de todo tipo de maldades (por ejemplo, la de envenenar las aguas...), muchas de ellas presentes desde la Edad Media, desató violentas persecuciones contra esta minoría, algunas de las cuales han pasado simbolizadas a la cultura popular actual⁶⁴.

A veces, estas fantasmagorías presumen de base científica, se pretenden legitimadas por una racionalidad, lo que las presenta más creíbles: por ejemplo, el antisemitismo racista o distinción científica entre pueblos (semitas e indoeuropeos). En este caso la ciencia encubre los prejuicios, impone un vocabulario (Burrin o. cit., 31), pero no justifica el antisemitismo ya que «la construcción del hombre ario se basa en la filosofía y no en las ciencias naturales» (Klemperer o. cit., 206). Es la ideología alienante y no la aportación de la ciencia la que explica el sentimiento de superioridad de una raza y el exterminio de los considerados inferiores. Taxativamente afirma Klemperer que no considera «el antisemitismo de los nacionalsocialistas una aplicación particular de su teoría racial general, sino que estoy convencido de que sólo adoptaron y desarrollaron la doctrina racial general para proporcionar un fundamento duradero y científico al antisemitismo» (oc, 254). Es el antisemita el que *hace* al judío (Sen o. cit., 30); la taxonomía científica es el pretexto. Y, en la España de la Guerra Civil y la postguerra, las investigaciones de Vallejo no son otra cosa que expresión de una feroz ideología anticomunista.

«La atribución de determinadas características a un grupo específico puede preparar el camino para su persecución y la muerte» (Sen, o. cit., 31). Por un

64 Por ejemplo, la conmemoración de la «matanza de judíos» en Semana Santa, simbolizada en los estruendos de las carracas en el desarrollo de las ceremonias religiosas (Nirenberg 2001, 287).

lado, la superioridad de las propias virtudes, presentadas como reverso de las del grupo a excluir. En el nazismo el orden, la puntualidad, la limpieza, el trabajo, así como valores militares se precian como propios de la raza aria (Burrin o. cit., 46). Se presume al pueblo alemán como «valiente», «entregado» y «constante» (Klemperer o. cit., 93) y al judío como la expresión de los valores opuestos: «sin el sombrío judío jamás habrá existido la luminosa figura del germano nórdico» (íd., 254). La exageración de las virtudes implica el potencial de agravamiento de la percepción de la diferencia (Burrin o. cit., 47). Igual ha sucedido en España con el sabinismo, que calificaba a los españoles de «make-tos», «nuestros moros» (Arana 1995, 155), «invasores» (íd., 192) y «pueblo de la blasfemia y la navaja» (íd., 2008), entre otras expresiones racistas, que no tan brutales encontramos en el nacionalismo catalán, tal como ha demostrado Ucelay (2003, 270). Percepción negativa del otro, visto como enemigo⁶⁵, e incluso negación del otro, tal como observa Bueno (1996, 175) al analizar las identidades basadas en los «hechos diferenciales» del nacionalismo periférico español que se afirman por la vía de la negación de las identidades envolventes, por ejemplo con la afirmación de que España no existe.

4.3. La propensión marcial de la identidad

La apuesta por un modelo educativo basado en la identidad implica unos riesgos de graves consecuencias, por su componente belicoso. «El arte de crear odio se manifiesta invocando el poder mágico de una identidad supuestamente predominante que sofoca toda filiación y que, en forma conveniente belicosa, también puede dominar toda compasión humana o bondad natural que, por lo general, podamos tener» (Sen o. cit., 15). El revisionismo restaurador neonazi oculta una organización social basada en la existencia de lo que Appiah (o. cit., 281) denomina «identidades aborrecibles», que generan instituciones que fomentan la sumisión y el odio⁶⁶. Sin ánimo de analizar exhaustivamente el fenómeno, podríamos sintetizar algunos de los componentes «marciales» propios de las doctrinas nazis y que también se perfilan en los planteamientos identitarios,

65 «[...] el odio necesita apoyarse en representaciones para ponerse en acto o, en ciertos casos, para estabilizar *a posteriori* la memoria de una violencia. Y la apropiación de esta clases de representaciones se produce con tanta más seguridad cuanto que la propia identidad y la propia existencia están, según se cree, amenazadas por una población civil a la cual se atribuye un estatus de adversario que permite negarle el de víctima» (Burrin 2006, 107).

66 Sin embargo, existen «identidades que se socavan a sí mismas» (Appiah o. cit., 282), que son las que se basan en creencias falsas acerca de la identidad propia.

cuando éstos se convierten en hegemónicos: incapacidad de empatizar, obsesión purificadora, violencia del lenguaje y fomento de la sumisión plena.

Estos componentes marciales sólo se manifiestan de modo brutal en determinadas circunstancias. Así, en la Alemania nazi la instauración de dictadura hizo desaparecer los frenos del antisemitismo. Papel importante lo tuvieron la propaganda y la escuela: «en condiciones como éstas, una sociedad no tarda en hacer el aprendizaje de la exclusión, en especial cuando dicha exclusión afecta a grupos estigmatizados durante siglos» (Burrin o. cit., 68).

a) Incapacidad de empatizar: banalidad del mal

Arendt, al relatar del interrogatorio a Eichmann, comenta que «cuanto más se le escuchaba, más evidente era que su incapacidad para hablar iba estrechamente unida a su incapacidad para *pensar*, particularmente para pensar desde el punto de vista de otra persona» (Arendt o. cit., 84). Cuando se le pregunta si la orden de Hitler de «evitar sufrimientos innecesarios» a los judíos no era excesivamente irónica teniendo en cuenta el destino deparado a las víctimas, «Eichmann ni siquiera comprendió el significado de la pregunta, debido a que en su mente llevaba todavía firmemente anclada la idea de que el pecado imperdonable no era el de matar, sino el de causar dolor innecesario» (íd., 165). Se trata de la conocida tesis de la «banalidad del mal» desarrollada por la filósofa alemana. Para los nazis el mal es la estética. Esto se aprecia en la manifestación de Himmler, que insensible ante el dolor ajeno sólo le afecta lo duro que era su misión (íd., 161). No se lamenta por lo que hizo, sino por el espectáculo que se vio obligado a observar, que considera ajeno a su responsabilidad.

No centrar el primer objetivo de la escuela en el desarrollo de la capacidad de respeto y de sentir el dolor ajeno, es decir, de empatizar cimenta una pedagogía del odio, que en determinadas circunstancias podría conducir a todo tipo de violencias y conductas moralmente inaceptables.

b) Obsesión purificadora

Uno de los primeros ritos en el ingreso en un campo de concentración era el lavado y desinfección, que llama la atención de Levi, «porque en el campo no se entra si no se está desinfectado» (o. cit., 46). Se trata del primer acto de sumisión a los puros. La obsesión por la limpieza se expande al concepto de «limpieza ética», en persecución de los que son diferentes o que hablan de modo diferente que son vistos como «plaga de extraños» (Elorza 1978, 181). Presupone el aislamiento de los considerados impuros, convertidos en fácil diana del odio.

El revisionismo configura un modelo maniqueo de «buenos» y «malos», que pone los cimientos a la violencia, ya que ésta se produce cuando existe en la mente del victimario un previo desprecio a la persona atacada.

Entiendo que la introducción en la escuela de mecanismos de exclusión, por ejemplo, «clases de acogida» para inmigrantes o no hablantes del idioma regional, se encuentra en este camino de purificación, que puede parecer muy inocente e incluso puede presentarse como una exigencia pedagógica. El silencio e insensibilidad social a estos mecanismos de separación, tanto en la escuela como en la sociedad, que se agudizan en un régimen de totalitarización, es decir, de monopolio efectivo de lenguaje y de poder, puede tener serias consecuencias.

c) La violencia del lenguaje

Dado que el «lenguaje no sólo crea y piensa en mí, sino que guía a la vez mis emociones, dirige mi personalidad psíquica, tanto más, cuanto mayores son la naturalidad y la inconsciencia con que me entrego a él» (Klemperer o. cit., 31), se entiende que las palabras pueden actuar como un «arsénico»: «uno las traga sin darse cuenta, parecen no surtir efecto alguno, y al cabo de un tiempo se produce el efecto tóxico». Al final, el efecto a través de las palabras, era generalizado: «ninguno era nazi, pero todos estaban intoxicados (íd. 147). Esto recuerda el bello poema de von Hofmannsthal (2002, 133), cuando expresa que «Algunas palabras hay que golpean como mazas. Pero hay otras// Que te tragas cual anzuelo y sigues nadando sin saberlo»

Constituyen elementos de una pedagogía del odio la presentación de la posibilidad real de conceptos antitéticos («represión judicial») o la utilización de un lenguaje eufemista («solución final», «evacuación» o «tratamiento especial» en vez de «matar»), la utilización de expresiones sexistas, racistas o discriminatorios o de superioridad racial, nacional constituyen elementos de esta pedagogía del odio. Asimismo la percepción como naturales de realidades expresadas con figuras antitéticas puede conducir a un embotamiento del pensamiento y de la afectividad.

d) Sumisión y embrutecimiento

«Es más fácil impedir la entrada de un recuerdo que librarse de él después de haber sido registrado» (Levi o. cit., 492). De ahí, la necesidad de evitar determinados conocimientos desmitificadores, porque podrían cuestionar o resistir la voluntad tergiversadora, revisionista.

Una persona sin entendimiento ilustrado, que ha asimilado una mitopoética o una versión sesgada de la historia, que no ha sido educada en la capacidad de sentir el dolor ajeno y propio está abocada a la sumisión y el embrutecimiento. Así, por ejemplo, Arendt (o. cit., 208) lo señala en el caso de los jerarcas nazis: «cumplir las leyes no significaba únicamente obedecerlas, sino actuar como si uno fuera el autor de las leyes que obedece. De ahí la convicción de que es preciso ir más allá del mero cumplimiento del deber».

e) Desaprendizaje de la civilización

Una pedagogía del odio no es solo la que se encamina a fomentar el odio, sino la que procura desensibilizar y convertir en espectadores silentes a la mayoría. Con gran lucidez afirma Burrin (o. cit., 108),

«No el aprendizaje de la violencia como en caso de los ejecutores, sino el desaprendizaje de la civilización o, en otras palabras, el aprendizaje del desinterés —este concepto de “desinterés”, con su connotación activa, nos parece preferible al de “indiferencia”—. En efecto, la población tuvo que retirar su confianza a los judíos, lo que incluía a los judíos alemanes, sus compatriotas, y considerar caduco el vínculo de reciprocidad cívica, nacional o simplemente humana que había existido en el pasado, con la consecuencia de que ni siquiera su deportación mereciera las reacciones que el caso de los discapacitados había llegado a suscitar».

La peor de las violencias es la invisible o la que no se quiere ver, porque desactiva la posibilidad de luchar contra ella. La complicidad del silencio es otra forma de violencia.

5. Contra la pedagogía del odio: elementos para la liberación de la mirada

5.1. Completar la modernidad, recuperar la autonomía del individuo

«A pesar de nuestras *diversidades diversas*, de repente el mundo ya no es visto como un conjunto de personas, sino como una federación de religiones y civilizaciones», escribe Sen (o. cit., 37). Al valorar los enfoques postmodernos he señalado la necesidad de completar la modernidad y de recuperar a la persona autónoma. Afortunadamente, no son pocos los que recomiendan desarrollar la dimensión crítico reflexiva propia de la modernidad y optan, incluso, por sus-

tituir la palabra «postmodernidad» por «modernidad reflexiva» (Giddens, 1993, 52; 1996, 87), «radicalizada» (Giddens, 1993, 141) o, incluso, «hipermodernidad» (Touraine, 1993, 241). Wilfred Carr (1996, 164) entiende que «lo que haría «postmoderna» la teorización y la investigación educativas no es la disposición a renunciar al compromiso «moderno» con los valores emancipadores, sino la disposición a renunciar a la presunción de la Ilustración de que esos valores tengan que erigirse sobre unos “fundamentos” filosóficos». Independientemente de su denominación, la modernidad no está muerta, sino todo lo contrario, su programa emancipador debe ser completado.

Y en esta tarea ocupa un lugar central la escuela, que puede garantizar la formación de ciudadanos libres para pensar y capaces de sentir. De este modo, las tergiversaciones revisionistas quedan bloqueadas. Y puede hacerlo a través de dos vías: mediante la recuperación del sentido de la palabra liberando la mente de las cosmovisiones mítopoéticas y mediante la verbalización de los silencios, para tomar conciencia de la realidad. Son claves para resistir a la modificación de los marcos conceptuales y el bloqueo de la empatía, pretendidos por el revisionismo de cualquier tipo.

5.2. Desmitificar el lenguaje, desarrollar el pensamiento y la capacidad de empatía

El primer objetivo en esta tarea emancipadora es el de enseñar a leer de otro modo los discursos revisionistas. Conseguir que el alumno disponga de un contexto más rico que el que le atribuía el revisionista y que efectúe una interpretación diferente y más relevante que la originariamente diseñada por éste. Igual que sucede ante una obra literaria, cuya interpretación va ganando relevancia para sus intérpretes de manera impensable para el autor, hay que conseguir lo mismo con los textos revisionistas. Al hablar de la teoría del «contexto óptimo», señalaba que los revisionistas pretenden cambiar el marco, con el fin de conseguir que la interpretación más probable del alumno sea la que ellos prevén. Si enseñamos a los jóvenes a pensar y no a repetir lugares comunes, a desmitificar el lenguaje, a salir de la dependiente minoría de edad, leerán lo otro y de otro modo. Es la mejor garantía contra el efecto revisionista.

Además, hay que conseguir que el alumno sea libre para elegir la relevancia de su identidad. La persona debe «decidir —explícitamente o implícitamente— la importancia relativa que dará, en un contexto particular, a las lealtades divergentes que compiten para ser prioritarias» (Sen o. cit., 44). Aunque hay que ser consciente de las diferentes identidades que compartimos, es necesario luchar contra la «filiación singular», «que adopta la forma de supo-

ner que cualquier persona pertenece espacialmente, para todos los propósitos, a una sola colectividad» (íd., 45), tal como sostienen los teóricos comunitaristas y culturales... Debemos establecer una pedagogía que garantice decidir cuáles son nuestras identidades relevantes y sopesar la importancia de estas identidades diferentes: «ambas tareas exigen razonar y decidir» (íd., 50). Libertad de elegir identidad y libertad para ser libre de elegir.

Conviene tener en cuenta que la identidad depende del contexto, que todas las identidades no tienen la misma importancia duradera, que muchas son irrelevantes. Solo son importantes aquellas clasificaciones que son socialmente relevantes. A veces, clasificaciones objetivamente irrelevantes se convierten en significativas por ley, es decir, por disposiciones sociales (íd., 54). No solo basta la razón, sino también conocer la relevancia de lo contingente, de lo social. Por lo tanto, el alumno debe comprender el carácter socialmente construido del mito identitario.

Esto pasa por cuestionar los planteamientos comunitaristas. A veces la pertenencia a una comunidad se percibe como una prolongación del yo (íd., 60) y se entiende, como hacen los comunitaristas, que la identidad social debe ser prioritaria. Afirman que, incluso, intentar razonar al margen de esta pertenencia es una tarea casi imposible. Lo cual no es cierto, porque, aunque las creencias culturales puedan ejercer cierta influencia, no determinan la razón por completo. Los elementos sociales no moldean completamente el pensamiento, salvo en el caso de sociedades totalitarias que ejercen un control pleno sobre las personas. «Junto al reconocimiento de la pluralidad de nuestras identidades y sus diversas implicaciones, existe una necesidad críticamente importante de ver el papel de la *elección* al determinar la importancia de identidades particulares que son ineludibles diversas» (íd. 26-27).

Hay que cuestionar la tesis comunitaristas de que la gente se «reconoce» y no elige la identidad: «una identidad comunitaria dominante es sólo una cuestión de autorrealización y no de elección» (íd. 27), es decir, deben «descubrir» sus identidades, como si fueran «naturales». En esta tarea desmitificadora es central el papel de la escuela y del profesor.

5.3. Verbalizar los silencios

Se trata de tomar conciencia de dos fenómenos actuales que son determinantes para la posibilidad de éxito del propósito revisionista: la propensión al hipercontrol social y la configuración de un sistema educativo triádico.

El peligro del revisionismo restaurador no reside tanto en la normalización del pasado autoritario mediante tergiversación histórica, como en su proyección

silente en la sociedad presente. Sala (o. cit., 36) encuentra elementos familiares asociados al nazismo en actuales tendencias: «la Nueva Era, el ecologismo, el esoterismo, el culto al cuerpo, el imperio mediático, el turismo de masas o la publicidad deben a la cosmovisión nazi más de lo que sería de desear». Entiende que la existencia de cabezas rapadas, los uniformes, así como el antisemitismo emergente y los brotes de xenofobia constituyen manifestaciones que proyectan los modos del nazismo (id, 37). Pero, como afirma Levi (o. cit., 228), «En todo el mundo, allí donde se empieza negando las libertades fundamentales del Hombre y la igualdad entre los hombres, se va hacia el sistema concentracionario, y es éste un camino en el que es difícil detenerse». En esta idea insiste Agamben (2006, 211), que interpreta el campo de concentración como «nomos» moderno⁶⁷, que se visualiza en los «espacios sin norma» o «estados de excepción» que constituyen los actuales campos de refugiados y de detención ante el peligro terrorista o ante la inmigración ilegal, donde se hace real la existencia del *homo sacer* (id., 93; Serrano o. cit. 107), es decir, de un ser humano sin amparo y protección, sometido a la discrecionalidad del poder. El incremento del control en las sociedades actuales, apoyado en las tecnologías de la información y comunicación, puede convertir en real la utopía orwelliana. El hipercontrol y la exclusión en sus diversos grados dejan el camino abierto a la posibilidad del lavado de cerebro y de cualquier revisionismo histórico.

Además, se oculta la configuración de un sistema educativo de carácter triádico (Michéa 2002, 40), que facilitan el éxito de los discursos revisionistas. Por un lado, se están creando unas instituciones elitistas, polo de excelencia destinado a la formación de minorías científicas, técnicas, de gestión a alto nivel, que tienen como modelo didáctico la «escuela tradicional»⁶⁸. Un segundo tipo de escuela iría destinado a la formación en el «sector de competencias técnicas», formación de un capital humano con «saberes desechables»: competencias rutinarias, adaptadas a un contexto tecnológico cambiante... Estas dos categorías institucionales reflejan una polarización del mercado de trabajo en el que coexiste una elite laboral hipercualificada «con una creciente masa de fuerza de trabajo perfectamente desechable, pues en cualquier momento puede ser automatizada»

67 «[...] el campo de concentración es el espacio que se abre cuando el estado de excepción empieza a convertirse en regla» (Agamben 2006, 215).

68 «[...] el rigor pedagógico ha desaparecido de las aulas para instalarse en los lugares donde se practican deportes. Curiosamente, en estos sitios, no se practica el constructivismo, y el rigor pedagógico no se considera un obstáculo a la espontaneidad» [Lurçat, Liliane (1998). *La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*, Paris: F-X de Guibert, p. 25, en Michéa (o. cit., en nota p. 40)].

(Fernández Vítors 2002, 109). Para el sector más numeroso, la subclase funcional, en expresión de Galbraith (1992, 46 y ss.), se configura una escuela de «entrenamiento», una «escuela de la ignorancia» en la que no cabe un aprendizaje crítico, unos saberes reales considerados peligrosos para el mantenimiento del sistema económico, «obviamente, es en esta escuela para la mayoría donde deberá enseñarse la ignorancia en todas sus formas posibles» (Michéa, o. cit. 40).

Igualmente esta labor de infantilización y dependencia para la mayoría tendrá su continuidad en los medios de comunicación, especialmente en la televisión, que es «la mayor fábrica de creación y difusión de mitos [...] el instrumento más poderoso de reinfantilizar a los seres humanos, que, sin embargo, para dejarse reinfantilizar por semejante medio [...] tendrían que estar ya bastante reinfantilizados de por sí» (Cataluccio 2006, 176). Si la escuela hiciera pensar, la televisión no sería tan poderosa⁶⁹. Esta televisión del lloriqueo, de «telebasura» o de «telepoquería» (Palacio 2007, 10 y ss.) es el medio complementario de la escuela de la ignorancia denunciada por Michéa. Este binomio escuela-televisión constituye el instrumento idóneo para la formación de personas mentalmente infantilizadas y debilitadas afectivamente y, por lo tanto, muy susceptibles de interpretar la historia como mito y de asimilar sumisamente las tergiversaciones revisionistas.

El problema no reside en el hecho de que la historia se tergiverse, sino en la existencia de amplios sectores de personas especialmente vulnerables ante el revisionismo histórico. La escuela y los profesores no pueden renunciar a su compromiso emancipador: la formación de seres críticos con «entendimiento ilustrado», condición de la democracia. Sólo así se inutiliza el discurso revisionista.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2006): *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- ALBIAC, G. (2005): *Diccionario de adioses*. Barcelona: Seix Barral.
- ALTHUSSER, L. (2007): *Política e historia. De Maquiavelo a Marx*. Buenos Aires: Katz.
- APPIAH, K. A. (2007): *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.
- APPLEBY, J., HUNT, L., JACOB, M. (1998): *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.
- ARANA, S. (1995): *La patria de los vascos. Antología de escritos políticos*. San Sebastián: Haramburu.

69 «Solamente la educación y la madurez ayuda a ser buenos espectadores, a los que no se pueda embaucar» (Cataluccio o. cit., 178).

- ARENDETT, H. (1999): *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- BARTHES, R.D. (1980): *Mitologías*. Madrid: S. XXI de España.
- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- BAUMAN, Z. (1997): *Modernidad y holocausto*. Madrid: Sequitur.
- BAUMAN, Z. (2005): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: FCE.
- BENJAMÍN, W. (1993): *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós.
- BERMEJO, B. (2002): *Francisco Boix, el fotógrafo de Mauthausen*. Barcelona: RBA.
- BERNAT, A. (1999): «Perspectivas educativas a cien años del Noventayocho». En RUIZ, J. [et al.]. (1999) *La educación en España a examen (1898-1998)*: Madrid: MEC. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico, vol. II, pp. 357-404.
- BERNAT, A. (2004): «Tecnocracia y educación en Aragón en los decenios de los 60 y 70». En AAVV. *Educación y modernización en Aragón en el siglo XX*. Zaragoza: Diputación Provincial, pp. 113-141.
- BLACK, E.(2001): *IBM y el holocausto. La alianza estratégica entre la Alemania nazi y la más poderosa corporación norteamericana*. Buenos Aires: Atlántida.
- BOADELLA, A. (2007): *Adiós Cataluña. Crónica de amor y de guerra*. Madrid: Espasa.
- BONAZZI, M. y ECO, H. (1972): *Las verdades que mienten. Un análisis de la ideología represiva de los textos para niños*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- BORGES, J. L. (2005): «Funes el memorioso». En *Obras Completas v. I*. Barcelona RBA. Instituto Cervantes.
- BOTTOMORE, T. (dir) (1984): *Diccionario del pensamiento marxista*. Madrid: Tecnos.
- BROWN, PH. y LAUDER, H. (1992): *Education for Economic Survival. From fordism to post-fordism*. London: Routledge.
- BRZEZINSKI, Z. (1998): *El tablero mundial. La supremacía estadounidense y sus imperativos geoestratégico*. Barcelona: Paidós.
- BUENO, G. (1996): *El mito de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- BUENO, G. (2006): *Zapatero y el pensamiento de Alicia. Un presidente en el País de las Maravillas*. Madrid: Temas de Hoy.
- BURRIN, P. (2006): *Resentimiento y apocalipsis. Ensayo sobre el antisemitismo nazi*. Buenos Aires: Katz Editores.
- CANETTI, E. (1987): *El corazón secreto del reloj. Apuntes 1973-1985*. Barcelona: Muchnik.
- CARR, W. (1996): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2002): «Odiar, odiarse: el trabajo del odio». En CASTILLA DEL PINO [et al.]. *El odio*. Barcelona: Tusquets.
- CATALUCCIO, F.M. (2006): *Inmadurez. La enfermedad de nuestro tiempo*. Madrid: Si-ruela.
- COLLON, M. (1999): *El juego de la mentira. Las grandes potencias, Yugoslavia, la OTAN y las próximas guerras*. Hondarribia: HIRU.
- COLLON, M. (2000): *Monopoly. La OTAN a la conquista del mundo*. Hondarribia: HIRU.
- CRUZ, M. (1991): *Filosofía de la historia. El debate sobre el historicismo y otros problemas mayores*. Barcelona: Paidós.

- CRUZ, M. (2007): *Acerca de la dificultad de vivir juntos. La prioridad de la política sobre la historia*. Barcelona: Gedisa.
- DAHL, R. (1999): *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Tecnos.
- DAMASIO, A. (2005): *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Madrid: Crítica.
- DAMASIO, A. (2006): *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Drakontos.
- DANTO, A.C. (1989): *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ, E. (1983): *Pensamiento español de la era de Franco (1939-1975)*: Madrid: Tecnos.
- ELORZA, A. (1978): *Ideologías del nacionalismo vasco*. San Sebastián: Haranburu.
- ENZENSBERGER, H.M. (2007): *El perdedor radical. Ensayo sobre los hombres del terror*. Barcelona: Anagrama.
- ESTEVE, J.M. (1998): *El árbol del bien y del mal*. Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ VÍTORES, R. (2002): *Sólo control. Panfleto contra la escuela*. Madrid: Páginas de Espuma.
- FLORES D'ARCAIS, P. (1994): *El desafío oscurantista. Ética y fe en la doctrina papal*, Barcelona: Anagrama.
- FUENTES, C. y ALCAIDE, E. (2002): *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Madrid: Arco Libros.
- GADAMER, H.G. (1997): *Mito y razón*. Barcelona: Paidós.
- GALBRAITH, J.K. (1992): *La cultura de la satisfacción*. Barcelona: Ariel.
- GAY, J., QUITLLET, R. y PASCUAL, A. (1973): *Societat Catalana i reforma escolar. La continuïtat d'una institució*. Barcelona: Laia.
- GIDDENS, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIDDENS, A. (1996): *Más allá de la izquierda y de la derecha*. Madrid: Cátedra.
- GINZ, P. (2006): *Diario de Praga*. Barcelona: El Acontilado.
- GOLDHAGEN, D.J. (1997): *Los verdugos voluntarios de Hitler. Los alemanes corrientes y el Holocausto*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa: I Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Tecnos.
- HERF, J. (1990): *El modernismo reaccionario. Tecnología, cultura y política en Weimar y el Tercer Reich*. Buenos Aires: FCE.
- HUERTAS, R. (2002): *Lafora, Vallejo Nágera, Garma. Los médicos de la mente. De la neurología al psicoanálisis*. Madrid: Nivola.
- KERSHAW, I. (1999): *Hitler 1989-1936*. Barcelona: Península.
- KLEMPERER, V. (2004): *LTI. La lengua del Tercer Reich*. Barcelona: Minúscula.
- LAKOFF, G. (2007): *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Universidad Complutense.
- LEVI, P. (2005): *Trilogía de Auschwitz: Si esto es un hombre. La tregua. Los hundidos y los salvados*. Barcelona: El Aleph.
- LÖWITZ, K. (2007): *Historia del mundo y salvación. Los presupuestos teológicos de la filosofía de la historia*. Buenos Aires: Katz.
- LOZANO, I. (2005): *Lenguas en guerra*. Madrid: Espasa.
- LOZANO, J. (1987): *El discurso histórico*. Madrid: Alianza Universidad.
- LUCAS, A. (1993): «Introducción» a BENJAMÍN (1993) pp. 9-44.

- LLEDÓ, E. (1978): *Lenguaje e historia*. Barcelona: Ariel.
- LLEDÓ, E. (1984): *La memoria del Logos*. Madrid: Taurus.
- LLEDÓ, E. (1991): *El silencio de la escritura*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- LLEDÓ, E. (2000): «Prólogo», en EPICURO. *Sobre la felicidad*. Madrid: Debate.
- MARCO, J.M. (2002): *Francisco Giner de los Ríos. Pedagogía y poder*. Barcelona: Península.
- MARINA, J.A. (1996): *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- MICHÉA, J.C. (2002): *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarela.
- MOA, P. (2007): *Años de hierro. España en la posguerra 1939-1945*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- MOA, P. (2004): *1934: Comienza la Guerra Civil. El PSOE y la Izquierda emprenden la contienda*. Barcelona: Altera.
- MUSIL, R. (1985): *Las tribulaciones del estudiante Törless*. Barcelona: Seix-Barral.
- NIRENBERG, D. (2001): *Comunidades de violencia. La persecución de las minorías en la Edad Media*. Barcelona: Península.
- NOIRIEL, G. (1997): *Sobre la crisis de la historia*. Madrid: Cátedra.
- NUÑO, A. (2006): «Pequeño manual de mitología española». *Letras Libres*, febrero, pp. 24-28.
- OTERO, L. (1996): *Al paso alegre de la paz. Enredo tragicómico sobre la escuela franquista y pedagogías afines*. Barcelona: Plaza & Janés.
- OTERO, Luis (1997): *Gris marengo*. Barcelona: Plaza & Janés.
- PALACIO, M. (2007): «Elementos para una genealogía del término 'telebasura' en España». *Trípodos. Llenguatge, Pensament, Comunicació*. Nº 21 Barcelona: Facultat de Ciències de la Comunicació Blanquerna.
- PAYNE, S.G. (2003): «Mitos y tópicos de la Guerra Civil». *Revista de Libros*, nº 79 y 80, pp. 3-5.
- POGGIO, P.P. (2006): *Nazismo y revisionismo histórico*. Madrid: Akal.
- PONT, J. (1987): *El Postismo. Un movimiento estético-literario de Vanguardia*. Barcelona: Edicions del Mall.
- REAL ACADEMIA DE HISTORIA (2000): «Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media». *Cuenta y Razón* nº 116, pp. 110-125.
- REIG TAPIA, A. (2006): *Anti-Moa*. Barcelona: Ediciones B.
- RILOVA, C. (2007): «¿Qué te parece Pío Moa. Dos notas sobre el revisionismo y la guerra civil española». *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, nº 7, pp. 2-15.
- RISUEÑO, V. (2005): «La infancia en el imaginario de los manuales escolares de urbanidad y lectura. España (1900-1940)». En DÁVILA y NAYA (coord.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Tomo II. Actas del XIII Coloquio de Historia de la Educación. San Sebastián: Espacio universitario EREIN, pp. 253-264.
- RODRIGO, J. (2005): *Cautivos. Campos de concentración en la España franquista, 1936-1947*. Barcelona: Crítica.
- RUBIO, J. (1996): *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.
- RUBIO, J. (ed.) (1993): «El giro posmoderno». *Philosophica Malacitana*, Suplemento 1. Málaga: Universidad de Málaga.
- SABORIT, P. (2006): *Vidas adosadas. El miedo a los semejantes en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- SALA, R. (2003): *Diccionario crítico de mitos y símbolos del nazismo*. Barcelona: El Acanalado.
- SÁNCHEZ DE ZAVALA, V. (1994): *Ensayos de la palabra y el pensamiento*. Madrid: Trotta.
- SARTORI, G. (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Tecnos.
- SEN, A. (2007): *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- SERRANO, A. (2004): «La filosofía ante el Holocausto: orientaciones categoriales y bibliográficas». *Anthropos*, 203, pp. 95-109.
- SILVA, H. (1975): *Arte e ideología del fascismo*. Valencia: Fernando Torres.
- SOPENA, A. (1994): *El florido pensil. Memoria de la escuela nacional católica*. Barcelona: Crítica.
- SOTO, F. (2005): «Imagen de la infancia en los manuales escolares de primera enseñanza editados en Navarra (1829-1979)». En DÁVILA y NAYA (coord.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Tomo II. Actas del XIII Coloquio de Historia de la Educación. San Sebastián: Espacio universitario EREIN, pp. 265-282.
- STEVENSON, C.L. (1971): *Ética y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- THOMAS, H. (1976): *La Guerra Civil española*. Madrid: Grijalbo.
- TODOROV, T. (2002): *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Barcelona: Península.
- TOURAINÉ, A. (1993): *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- TREMLET, G. (2006): *España ante sus fantasmas. Un recorrido por un país en transición*. Madrid: Siglo XXI de España.
- UCELAY-DA CAL, E. (2003): *El imperialismo catalán. Prat de la Riba, Cambó, D'Ors y la conquista moral de España*. Madrid: EDHASA.
- Van DIJK, T.A (1980): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- VIDAL, C. (2005): *Paracuellos-Katin*. Madrid: Libros Libres.
- Von HOFMANNSTHAL, H. (2002): *Poesía lírica, seguida de Carta de Lord Chandos*. Montblanc (Tarragona): Igitur.
- WAHNÓN, S. (2004): «¿Modernidad o totalitarismo? Dos visiones de Auschwitz». *Anthropos*, 203, pp. 49-68.
- WALLERSTEIN, I. (2004): *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistemas-mundo*. Madrid: Akal.
- WALLERSTEIN, I. (2007): *Geopolítica y cultura. Ensayos sobre el moderno sistema mundial*. Barcelona: Kairós.
- WESTON, A. (1994): *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- WOLF, M. (1982): *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.