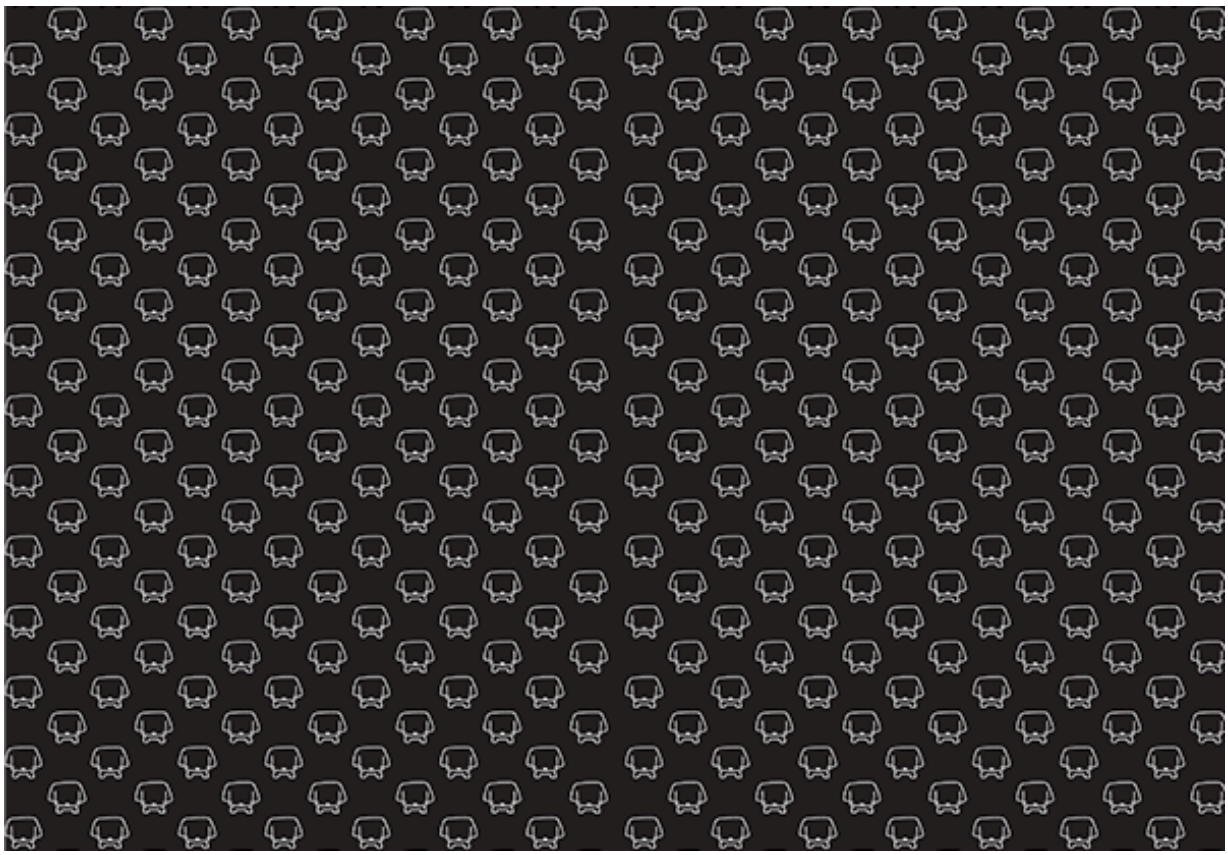


Jason Stanley

Borrar la historia

CÓMO LOS FASCISTAS REESCRIBEN EL PASADO PARA CONTROLAR EL FUTURO

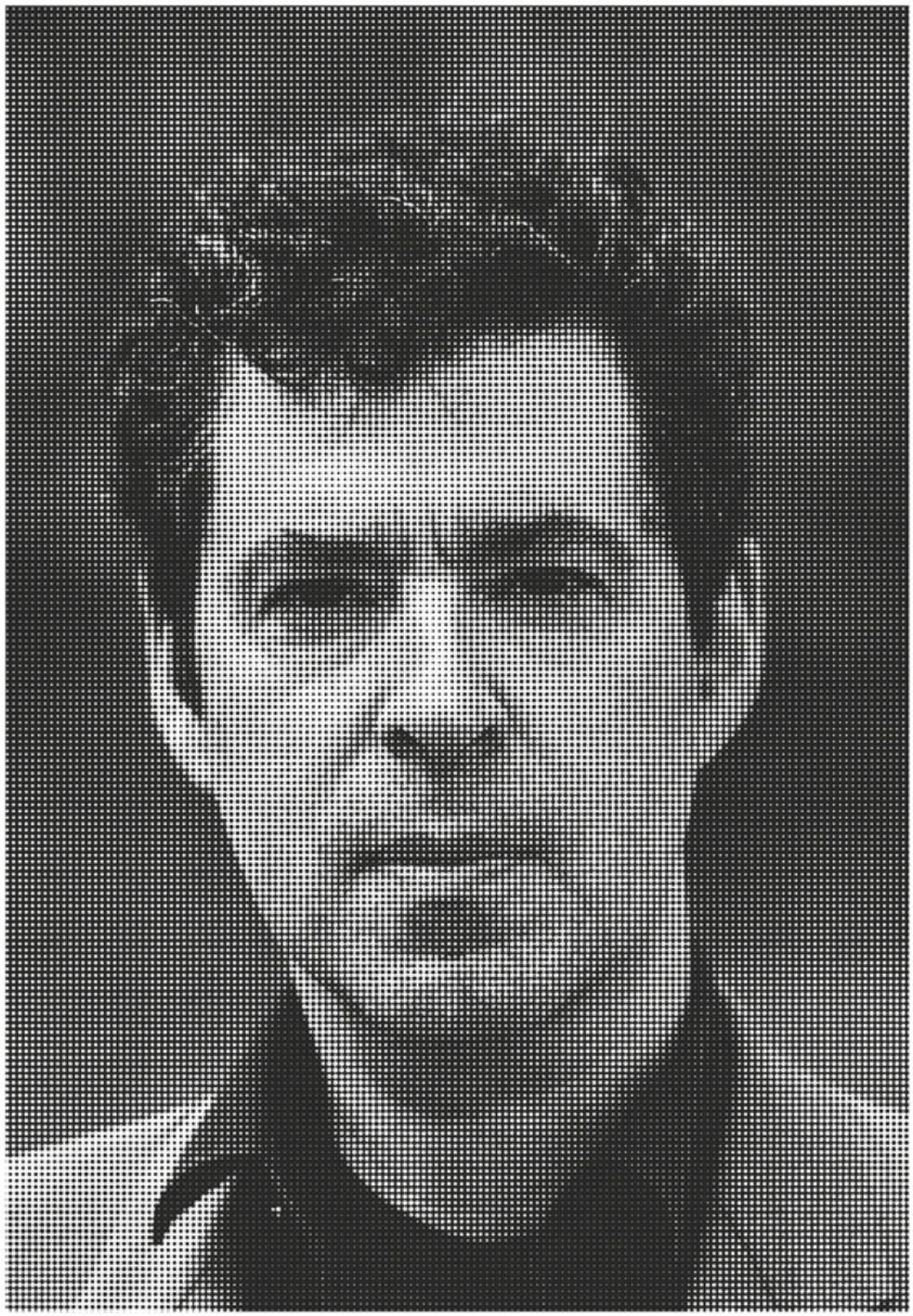
Traducción de
ANA MOMPLET



Si algún día me borran, dejó dicho la perrita Blackie,
volved a escribirme. Y hacedlo con más fuerza.


BLACKIE
BOOKS

Borrar la historia



Jason Stanley es filósofo y profesor en la Universidad de Toronto. También imparte clases en la Escuela de Economía de Kiev. Ha escrito siete libros, que incluyen su exitoso *Facha* (Blackie Books, 2019), traducido a veintitrés idiomas y convertido ya en indiscutible libro de referencia en el estudio de la deriva autoritaria contemporánea. Es miembro de The Justice Collaboratory en la Facultad de Derecho de Yale, participa en el Foro de Política Afroamericana, y forma parte de la junta asesora en The Prison Policy Initiative. Su labor divulgativa, a la que dedica buena parte de su tiempo y esfuerzos, le sitúa hoy como uno de los articulistas más buscados y admirados en medios como *The Guardian*, *The New York Times* y *Project Syndicate*.

JASON STANLEY

Borrar la historia

Cómo los fascistas reescriben el pasado para controlar el futuro



Traducción de Ana Momplet

Título original: *Erasing History. How Fascists rewrite the Past to Control the Future*

© Jason Stanley, 2024
Publicado con el acuerdo de One Signal Publishers / Atria Books, un sello de Simon & Schuster, LLC
© de la fotografía del autor: Edwin Tse
© de la traducción: Ana Momplet, 2025
© de la edición: Blackie Books S.L.
Calle Església, 4-10
08024 Barcelona
www.blackiebooks.org
info@blackiebooks.org

Diseño de cubierta: Luis Paadin
Maquetación: Bookwire

Primera edición digital: noviembre de 2025
ISBN: 979-13-87748-25-8

Todos los derechos están reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación sin el permiso expreso de los titulares del copyright.

Nota editorial

Un año después de su publicación en su versión original, esta primera edición en español de *Borrar la historia* llega en uno de los momentos más oscuros y urgentes de nuestro tiempo.

El genocidio perpetrado por Israel en Gaza ha alcanzado una dimensión insoportable. Decenas de miles de personas han muerto, la gran mayoría civiles, entre ellas miles de niños y niñas. Periodistas, médicos y cooperantes han sido asesinados deliberadamente. Centenares de personas están muriendo de inanición porque Israel bloquea de forma sistemática la entrada de alimentos, agua y medicinas. Lo que está en marcha es un intento de destruir no solo a un pueblo y un territorio, sino también su memoria, su cultura y su historia.

Jason Stanley, autor de este libro, tomó la dolorosa decisión de abandonar Estados Unidos en enero de este año, empujado por el miedo al régimen postfascista que el segundo mandato de Donald Trump y su movimiento MAGA han consolidado. Hoy vive en Canadá. Como él mismo declaró en una entrevista: «Me fui para criar a mis hijos en un país que no se está inclinando hacia una dictadura fascista». La censura y el señalamiento de minoría constituyen una maquinaria de poder que busca acallar voces y controlar el relato del pasado y del presente. El proyecto reaccionario de Trump aspira a borrar la historia para imponer un relato de dominación.

Pero este intento postfascista de reescribir el pasado para controlar el futuro no es exclusivo de Estados Unidos o de Israel. Como nos demuestra este libro, en todo el mundo resurgen gobiernos de ultraderecha con fuerza, restringiendo derechos, acallando disidencias y tratando de moldear la memoria colectiva a su conveniencia. En nuestro propio país, la lucha continúa para que no prevalezcan la equidistancia ni la versión de quienes favorecieron o apoyaron una dictadura de casi cuatro décadas: para que las fosas comunes, las víctimas del fascismo y del terrorismo de Estado no sean silenciadas. Para que la historia no sea borrada.

El pasado es un campo de batalla en la lucha por un futuro libre de fascismo.

Recordar es resistir.

Blackie Books, septiembre de 2025

Para mis hijos, Emile y Alain

Índice

Prólogo

1 Cómo crear una autocracia

2 Colonizar la mente

3 El proyecto nacionalista

4 Del supremacismo al fascismo

5 Antieducación

6 La educación clásica

7 Recuperar la historia

Epílogo

Agradecimientos

Notas

Índice analítico

Prólogo

El sistema soviético nunca conmemoró el Holocausto. Una de las razones es que, una vez que se define e identifica un genocidio, se pueden reconocer fácilmente otros crímenes genocidas. El Imperio soviético no quería que aprendiéramos nuestra historia.
Victoria Amelina, «Nothing Bad Has Ever Happened» (Nunca ha ocurrido nada malo)[1]

Una de las lecciones que nos ha dejado el siglo XX es que los regímenes autoritarios suelen ver la historia como una gran amenaza. A la mínima buscan formas de borrar u ocultar el pasado para afianzar su poder. ¿Por qué? ¿Qué tiene la historia que puede trastocar tanto los objetivos del autoritarismo? Tal vez lo más relevante sea que ofrece distintas perspectivas sobre el pasado. El gran antagonista del autoritarismo, la democracia, se fundamenta en el reconocimiento de una realidad común que integra diferentes puntos de vista. Al conocer distintas perspectivas, los ciudadanos aprenden a verse unos a otros como iguales en la construcción de la narrativa de una nación. Y aprenden, *aprendemos*, a aceptar que este relato está abierto a una continua reflexión y reinterpretación, en la que se incorporan nuevos puntos de vista, ideas, evidencias y marcos teóricos. En una democracia, la historia no es estática ni mítica, sino dinámica y crítica.

Borrar la historia favorece a los autoritarios porque les permite presentar una única versión de los hechos, una sola perspectiva. Sin embargo, es imposible eliminar del todo un punto de vista. Cuando los autoritarios intentan borrar la historia, lo hacen a través del sistema educativo, purgando ciertos relatos de los programas escolares o incluso prohibiendo que se compartan en el ámbito familiar. Sin embargo, no pueden borrar las experiencias vividas por la gente ni la huella que estas dejan en varias generaciones. En este

simple hecho reside siempre la posibilidad de recuperar los puntos de vista perdidos.

Todo esto es aplicable al autoritarismo en general, pero especialmente a un tipo concreto de ideología autoritaria: el fascismo, que busca dividir a la población en «nosotros» y «ellos» apelando a diferencias étnicas, raciales o religiosas. En mi libro anterior, *Facha*: *Cómo funciona el fascismo y cómo ha entrado en tu vida*, identificaba una serie de tácticas que caracterizan la política fascista, entre ellas: la creación de un pasado mítico; el uso de la propaganda y el antintelectualismo para crear un estado de irrealidad; el intento de justificar jerarquías de raza y religión; la explotación del resentimiento o el victimismo; políticas que priorizan la ley y el orden sobre la libertad; apelaciones a la ansiedad sexual; la evocación del mito de Sodoma y Gomorra, que sostiene que las ciudades son decadentes y están infestadas de crímenes, mientras que las zonas rurales son el corazón de una nación; y finalmente, un sistema de valores que clasifica a los grupos según su supuesta capacidad de trabajo, encapsulado en el eslogan que los nazis utilizaban de manera tan hipócrita, *Arbeit macht frei*, es decir, 'el trabajo te libera'.[2]

El auge del fascismo contemporáneo representa una grave amenaza y nos urge a comprender su funcionamiento. Sin embargo, para entender su éxito de verdad, no basta con analizar cómo actúa y alcanza el poder, sino también cómo consigue legitimarse. Por ello, además de estudiar la política fascista, debemos prestar atención a la educación y la cultura que permiten que prospere. Y ahí es donde borrar la historia cobra una gran importancia.

En los últimos años ha estallado un debate entre académicos y expertos sobre si el término *fascismo* describe de manera adecuada los movimientos autoritarios de derechas que están en ascenso en todo el mundo. Podemos dejar de lado ese debate por ahora. Se les llame fascistas o no, hay un amplio consenso en que los movimientos sociales y políticos que vemos hoy en día emplean muchas de las tácticas políticas y de las técnicas retóricas que utilizaron los movimientos fascistas del pasado: convocan a turbas

violentas de vigilantes para amenazar a sus opositores, atestan las salas de los tribunales con leales a un líder o a un partido, canalizan el odio hacia personas migrantes y miembros de la comunidad LGTBQ, desmantelan los derechos reproductivos y utilizan la educación para adoctrinar a la juventud en un discurso de grandeza nacional, arraigada en un pasado glorioso. Aunque puede que algunas personas no estén de acuerdo con mi decisión de llamar *fascistas* a estos movimientos, entre ellas unas cuantas que comparten mi evaluación del peligro que representan, considero adecuada esta etiqueta y seguiré usándola en estas páginas para referirme a quienes utilizan políticas claramente fascistas con el objetivo de atacar la democracia.

Dado que los movimientos antidemocráticos están en auge en todo el mundo, mi enfoque será internacional y abarcará, en distintos momentos, culturas fascistas o autoritarias en países como Rusia, India, Turquía, Israel y Hungría. Ahora bien, puesto que vivo en Estados Unidos, utilizaré mi país como ejemplo axial. Aquí, como en otros lugares, se ha librado en los últimos años una guerra ideológica que afecta prácticamente a todos los ámbitos de nuestra cultura. La lucha se cuela en nuestros vecindarios, nuestros tribunales e incluso nuestros dormitorios, pero, como demostraré, encuentra su expresión más profunda en una de nuestras instituciones más igualitarias: las escuelas. Los bandos en esta guerra se han formado a partir de dos puntos de vista opuestos: quienes intentan preservar las jerarquías basadas en factores como la raza, la etnia o el género y quienes pretenden desmantelarlas.

Mi abuela, Ilse Stanley, nació en 1906 y creció en Berlín, a la sombra de la sinagoga de Fasenstrasse, una de las mayores congregaciones en Alemania por aquel entonces, donde su padre, Magnus Davidsohn, era cantor principal. La sinagoga de Fasenstrasse seguía la tradición liberal del judaísmo alemán. Al igual que una iglesia, tenía un órgano, y su música se enmarcaba con orgullo en la tradición clásica. Mi abuela era la típica judía alemana asimilada y,

en su opinión, la cultura germana, la de Goethe y Heine, era la suya propia. Para ella era un modelo de ilustración y humanismo.

Antes de convertirse en cantor, Magnus Davidsohn fue cantante de ópera. Aparece mencionado en una biografía del compositor y director Gustav Mahler, que cita una conversación entre ambos sobre la ascendencia judía que comparten y la decisión de mi bisabuelo de dejar la ópera por la sinagoga.[3] En el momento de aquella charla, él interpretaba un papel protagonista en una producción de 1899 de *Lohengrin* de Richard Wagner, que dirigía Mahler. Posteriormente, su hermano Max también participaría en la misma ópera, que se representaría en el Festival de Bayreuth de 1908.

Ilse, descendiente de aquella familia de cantantes wagnerianos, llegó a ser actriz y se formó con el gran director teatral berlinés Max Reinhardt. También actuó bajo la dirección de Fritz Lang en su rompedora película de 1927, *Metrópolis*.[4] Vivió en una de las grandes capitales intelectuales y culturales del mundo, sede de una prestigiosa universidad que acogió a figuras de renombre como W. E. B. Du Bois, Albert Einstein, Max Planck, Erwin Schrödinger y Max Weber.

Sin embargo, solo unos pocos años después, mi familia judía alemana de Berlín se vería expulsada de aquel paraíso cosmopolita. ¿Cómo pudo ocurrir esto? ¿Cómo es posible que mi abuela, cuyo talento le había permitido alcanzar un lugar destacado dentro de la cultura alemana, fuera excluida del teatro y su arte fuera considerado peligroso y extranjero?

Cuando los nazis llegaron al poder en Alemania, colocaron en el centro de su movimiento político una visión ficticia del país y su gente: la de una tierra habitada por una raza aria pura, en la que se habían infiltrado unos judíos extranjeros, cuya meta primordial era debilitar las instituciones alemanas y desafiar el dominio de la raza germana.

Un elemento central de la ideología fascista en general, y de la nazi en particular, es la conspiración sobre el reemplazo de un grupo dominante. Los nazis promulgaron leyes que despojaron a los judíos alemanes de su ciudadanía y los presentaban como un peligroso

enemigo interior, y se marcaron como objetivo acabar con precisamente el mismo cosmopolitismo que mi abuela representaba. Su identificación con la cultura alemana resultó ser poca protección para ella, pues contradecía un discurso nazi donde su papel estaba preestablecido y no podía cambiar. Los nazis no deseaban su asimilación, sino que era lo que estaban intentando evitar. Para ellos, la grandeza de Alemania no radicaba en su amplio humanismo y su compromiso con la experimentación y la innovación intelectual, sino en su carácter ario.

En la década de los años veinte del siglo XX, Alemania contaba con algunas de las mejores universidades del mundo, acogía a muchos de los intelectuales más destacados del planeta y se encontraba a la vanguardia de la modernidad. Por ello, estudiar cómo el fascismo arrasó el país y logró transformar con éxito su identidad nacional es una valiosa lección sobre las amenazas emergentes a las que nos enfrentamos hoy. El concepto que Alemania tenía de su historia y su identidad, conservado y transmitido a través de sus escuelas y su cultura, terminó siendo bastante menos protector de lo que muchos esperaban. Sería prudente no cometer el mismo error.

Para algunos, el espíritu de apertura y libertad de Estados Unidos puede parecer incompatible con el proyecto fascista de borrar la historia hasta reducirla a un solo punto de vista. No obstante, este afán por eliminar ciertos discursos históricos puede tener diversas motivaciones, algunas de las cuales pueden resultar más aceptables que otras. Pensemos en la caza de brujas que vivió Estados Unidos a finales de la década de los cuarenta y en el decenio siguiente, comúnmente conocida como *macartismo*, debido a Joseph McCarthy, el senador anticomunista de Wisconsin que la lideró. En aquella época, muchas personas de izquierdas dentro del mundo universitario, las artes y otros campos fueron humilladas públicamente, denunciadas por el Congreso y despedidas de su trabajo con un alarde de sensacionalismo. Aquella campaña de censura e intimidación, liderada por el Comité de Actividades Antiamericanas de la Cámara (HUAC, por sus siglas en inglés), se

centró sobre todo en perseguir a comunistas, socialistas y cualquier posible simpatizante del adversario de Estados Unidos en la Guerra Fría, la Unión Soviética.

En ese caso, el intento del Comité de Actividades Antiamericanas de eliminar las perspectivas izquierdistas en el mundo académico y otros círculos venía motivado, al menos en parte, por el rechazo y la oposición al autoritarismo de la Unión Soviética, lo cual, por supuesto, tampoco justifica de ninguna manera sus excesos destructivos. La caza de brujas de las décadas de 1940 y 1950 fue una traición a los propios ideales de libertad que Estados Unidos decía representar durante la Guerra Fría. Sin embargo, este episodio por lo menos ayuda a comprender, en cierta medida, cómo y por qué un proyecto fascista de borrar la historia puede arraigar en un contexto típicamente norteamericano.

Hoy en día, no cabe duda de que estamos volviendo a una época parecida a la de la caza de brujas. Activistas y políticos de derechas atacan a educadores de todos los niveles por su supuesta ideología de izquierdas, con el objetivo de suprimir cualquier enseñanza que cuestione la jerarquía racial o el patriarcado. Pero este asalto a la historia va mucho más allá de los consejos escolares locales, los departamentos estatales de Educación o incluso las elecciones nacionales. Se trata, en realidad, de un movimiento transnacional con profundos precedentes históricos. Y es un síntoma de un ataque global más amplio contra la democracia liberal.

Una democracia liberal es un sistema que gira en torno a los valores de libertad e igualdad, donde todos los ciudadanos poseen el mismo valor político y, por tanto, tienen derecho al mismo respeto y dignidad. Esa libertad conlleva ciertas responsabilidades, entre ellas proteger y fortalecer la propia institución de la democracia. Los movimientos educativos progresistas de las democracias liberales han fomentado durante mucho tiempo esta conciencia de responsabilidad entre los jóvenes.

Sin embargo, la educación no siempre cumple con ese propósito, y puede utilizarse en contra de la democracia y al servicio de la jerarquía. Y ahí es precisamente donde se han librado muchas de las recientes batallas en torno a la educación. En una democracia

liberal, siempre habrá (y debería haber) debates entre las distintas visiones del funcionamiento de la educación. Estos debates suelen centrarse en temas como el equilibrio adecuado entre la promoción de ideales seculares y la preservación de tradiciones comunes, o si debería tener más peso la educación liberal o la de carácter vocacional. No obstante, la educación también puede servir para promover agendas antidemocráticas. Actualmente, en países como Rusia o Corea del Norte, los sistemas educativos fomentan una veneración insana hacia los líderes, a quienes sitúa por encima de la ley. En otros lugares, como la India, se utilizan para favorecer a los hindúes frente a los musulmanes, ambos de nacionalidad india. En todos estos casos, la educación se usa como una herramienta para debilitar los principios de igualdad ciudadana en una democracia.

Es importante aclarar que las jerarquías no son intrínsecamente opresivas. Así, en una facultad de Medicina, un médico experimentado ocupa una posición superior a la de los estudiantes, algo que constituye una jerarquía epistemológica, basada en el *saber*. Sin embargo, este tipo de jerarquía también puede utilizarse para encubrir la subordinación y el control: por ejemplo, se puede instruir a un médico para diagnosticar a un rebelde anticolonialista o a un disidente político como un desequilibrado mental. Lo ideal, al menos, es que las jerarquías epistemológicas sirvan de guía, en lugar de imponerse. En cambio, una jerarquía de valor es distinta, pues sirve para colocar a un grupo de personas por encima de otro, o a un individuo sobre todos los demás, y suele emplearse para justificar la dominación de ciertos grupos o personas. Estas jerarquías de valor contravienen los principios fundamentales de la democracia liberal, porque no permiten que todas las personas tengan el mismo estatus moral y político.

Dado que este es un libro sobre la cultura fascista, merece la pena profundizar un poco más en qué entendemos exactamente por *cultura* y cómo funciona. Siguiendo la propuesta de la filósofa suiza Rahel Jaeggi, podemos concebir una cultura como *una forma de vida*, una red coordinada de prácticas, orientaciones y mitos.[5] Las culturas jerárquicas —como el colonialismo, el nacionalismo o el

fascismo— conllevan prácticas que sitúan a un grupo por encima de los demás. Y, como ocurre con cualquier otra cultura o forma de vida, estas prácticas se moldean y refuerzan en gran medida a través de las escuelas.

Todo sistema educativo implica dejar fuera ciertos contenidos: es imposible enseñarlo todo. Sin embargo, hay ciertos tipos de omisiones que son propios de los sistemas autoritarios. Por ejemplo, eliminar de la historia a los movimientos sociales que luchan por la democracia, como hizo el gobierno chino con la protesta y masacre en la plaza de Tiananmén en 1989, o borrar los levantamientos en 2020 del movimiento Black Lives Matter del currículo de Estudios Sociales, tal como se ordenó en el estado de Florida.[6] Al eliminar del plan de estudios la historia de los levantamientos contra el orden actual establecido (o al impedir que se enseñe) los autoritarios consiguen dejar entre los alumnos la impresión de que ese orden nunca ha sido cuestionado ni puede serlo.

1
Cómo crear una autocracia

Las guerras las ganan los profesores.
Vladímir Putin[1]

En un visionario discurso pronunciado en la Universidad de Howard en 1995, titulado «Racismo y fascismo», Toni Morrison, la autora galardonada con el premio Pulitzer, advertía sobre la presencia en Estados Unidos de fuerzas «interesadas en soluciones fascistas a los problemas nacionales».[2] Estas soluciones, explicaba, incluyen tanto representaciones como prácticas; es decir, tanto lo que los fascistas dicen o creen como lo que hacen. Como señalaba Morrison, las representaciones y las prácticas pueden reforzarse mutuamente. Las representaciones pueden hacer que prácticas que de otro modo resultarían inaceptables parezcan normales y justificadas, mientras que las prácticas pueden hacer que las representaciones parezcan retrospectivamente adecuadas. La representación de los inmigrantes como peligrosos criminales justifica la práctica de meterlos en grandes centros que parecen cárceles; una vez dentro, el hecho de que estén encarcelados lleva a algunas personas a concluir que tienen que ser peligrosos.

Para entender el poder que el fascismo es capaz de ejercer en el ámbito de la educación, es fundamental conocer primero algunas de sus representaciones y prácticas. Según el teórico político nazi Carl Schmitt, «la distinción clave que subyace a las acciones y motivaciones políticas es la que se establece entre amigo y enemigo».[3] Es decir, para los fascistas, ser político significa definirse en oposición a un enemigo. Y así, los regímenes fascistas privan selectivamente de sus derechos a ciertos segmentos de su población y los relegan con violencia a lo que la filósofa política Elizabeth F.

Cohen denomina una «semiciudadanía», con el fin de reafirmar la virtud y el valor del grupo dominante.[4]

Los regímenes fascistas también suelen organizarse en torno a un líder carismático y forman culturas sociales y políticas centradas en este personaje, que es considerado como el violento y poderoso protector de la nación. Un claro ejemplo actual es el ruso Vladímir Putin. Todo el país gira en torno a su gobierno, y a él se le representa como el poderoso líder masculino en cuyos hombros descansa la grandeza rusa. Sin embargo, el fascismo también puede carecer de líderes. Por ejemplo, el sur de Estados Unidos bajo el sistema segregacionista de Jim Crow fue gobernado por una forma de fascismo racial basada no en un único líder poderoso, sino en grupos descentralizados de vigilantes y terroristas. Para comprender del todo la amenaza inminente del fascismo en nuestros días, debemos prestar mucha atención a los movimientos fascistas que no se basan necesariamente en la reverencia hacia un líder.

Con independencia de cómo se lidere, a menudo una cultura o forma de vida tiene ciertos rasgos que la convierten en un entorno ideal para la política fascista. Así, estas culturas suelen elevar a un grupo ya dominante de personas a un estatus mítico, a quienes se exalta como «el pueblo» que constituye la nación, mientras relegan a otros a una ciudadanía de segunda clase. Desde la óptica fascista, el igualitarismo es una amenaza porque pone en riesgo su jerarquía. Esta amenaza resulta tan acuciante que los fascistas llegan a disfrutar de la crueldad contra quienes están fuera de su grupo y contra otras personas que podrían beneficiarse de una mayor igualdad. Una forma de vida fascista está marcada por el miedo a que los demás alcancen un estatus igualitario, un temor que se explota con cinismo en la política fascista.

El modo de vida fascista también tiene ciertos requisitos. Quizás el más importante sea un sistema educativo capaz de legitimar la posición superior del grupo dominante como el resultado natural de la historia, en lugar de atribuirlo a una serie de decisiones deliberadas. Como veremos, esto se logra manipulando la narrativa histórica de forma selectiva, borrando puntos de vista y hechos poco

favorecedores para el grupo dominante y reemplazándolos por una versión homogénea y simplificada que respalda sus objetivos ideológicos.

En los últimos años, por ejemplo, Estados Unidos ha sido testigo de una creciente injerencia política de la derecha en el ámbito educativo, centrada en la prohibición de determinados conceptos, autores y libros en las bibliotecas y programas escolares. El objetivo implícito de esas prohibiciones es eliminar las perspectivas y la historia de grupos marginados, especialmente las de los afroamericanos, cuyos antepasados fueron esclavizados y brutalmente oprimidos en este país.

Estas prohibiciones se centran sobre todo en conceptos y teorías que explican cómo operaba esa opresión, cómo ha ido evolucionando con el tiempo y cómo persiste hoy en día, pero también cómo puede combatirse: conceptos tales como racismo estructural, interseccionalidad y teoría crítica de la raza (CRT, por sus siglas en inglés). Por ejemplo, el concepto de racismo estructural recibe ataques porque no atribuye la opresión racial a prejuicios individuales, sino a sistemas y prácticas subyacentes, en sectores como la vivienda, la educación, la banca, la seguridad o el sistema legal penal. De esta forma explica que la enorme brecha racial existente en la riqueza en Estados Unidos (tan extrema que los afroamericanos apenas poseen poco más del 15 por ciento de la riqueza de los norteamericanos blancos) es producto de políticas racistas como los préstamos discriminatorios y la delimitación residencial. El concepto de interseccionalidad, que introdujo la profesora de derecho Kimberlé Crenshaw, revela los efectos especialmente graves infligidos sobre aquellos grupos que se encuentran en la intersección de diferentes opresiones.[5]

La teoría crítica de la raza es el estudio de estos conceptos, y surgió a partir del trabajo de especialistas estadounidenses en Teoría del Derecho durante los años ochenta y noventa, en particular el profesor de Harvard Derrick Bell, la profesora de Northeastern Patricia J. Williams y la ya citada profesora Crenshaw. En la retórica de aquellos que pretenden prohibirla, el término *teoría crítica de la*

raza se ha visto completamente distorsionado, presentándose como un sistema que divide a las personas en opresores y oprimidos, con el objetivo de lastrar a los blancos con un sentido permanente e incapacitante de culpa por los errores de sus antepasados.

Al borrar estos conceptos o convertirlos en eslóganes vacíos, la reciente campaña de supresión educativa de la derecha pretende eliminar una herramienta importante para entender la historia de los afroamericanos. Ahora bien, la teoría crítica de la raza y la historia afroamericana son inseparables. La historia no es solo el estudio de pueblos y acontecimientos, sino también de las prácticas, las estructuras y las instituciones que les dan forma. Si no se tienen en cuenta esas fuerzas, la historia se vuelve simplista y maleable, perfecta para que la manipulen políticas fascistas.

Cuando los fascistas intentan reescribir la historia, a veces afirman que solo están eliminando teorías e interpretaciones que consideran sesgadas, no los hechos históricos en sí que subyacen a ellas. Sin embargo, son plenamente conscientes de que su intervención acaba borrando también esos hechos y los patrones que revelan. En su celebrado libro de 2021 *America on Fire* (‘Estados Unidos en llamas'), la historiadora Elizabeth Hinton identifica un patrón recurrente en la historia estadounidense de mediados del siglo XX que denomina «el ciclo», por el cual la vigilancia y violencia policial excesivas acaban provocando rebeliones en las comunidades afectadas por esas prácticas. Este patrón, explica Hinton, «ayudó a definir la vida urbana en comunidades segregadas y de bajos ingresos afroamericanas, mexicanoamericanas y puertorriqueñas», y acabó «conduciendo a esta nación hacia el encarcelamiento masivo».[6]

La tesis de Hinton no se apoya en teorías abstractas, sino en un relato detallado de las fuerzas y acontecimientos históricos que han llevado a Estados Unidos a su situación actual. Sin conocer esta historia, es imposible entender, por ejemplo, cómo y por qué el país ha llegado a tener la mayor población carcelaria del mundo. La obra de Hinton muestra cómo las instituciones —desde la policía urbana hasta la vivienda pública y las escuelas segregadas y con pocos

recursos— han afianzado una situación de injusticia racial a través de sus prácticas. En última instancia, es imposible enseñar lo que vivieron los afroamericanos sin abordar el racismo estructural. Cuando se censuran estos conceptos, en realidad se está prohibiendo a las escuelas enseñar una visión honesta de la historia de Estados Unidos.

El Colectivo de Aprendizaje y Enseñanza Antirracista (ARTLC, por sus siglas en inglés) es una organización radicada en Connecticut que reúne a docentes, organizadores y estudiantes con el fin de, tal como indica la página web del grupo: «abordar los efectos opresivos del racismo que moldean la educación pública y la sociedad en general». La web incluye también una serie de testimonios de profesores sobre los ejercicios que han utilizado en el aula para fomentar una comprensión común del racismo estructural.

Marco Cenabre, por ejemplo, enseña Literatura en la New Haven Academy, un instituto público de New Haven. En una de sus clases, Cenabre pide a sus alumnos que analicen el apartado de Educación Cívica del examen de naturalización estadounidense, así como un ensayo clásico de Audre Lorde que aborda las «normas míticas» relacionadas con la edad, la raza, la clase y el sexo.[7] ¿Qué nos dice el contenido que un inmigrante debe aprender sobre la historia estadounidense para obtener la ciudadanía acerca de los mitos que moldean las normas sociales? ¿Ensalza la historia de un grupo por encima de otros? ¿Contribuye a que ciertos conceptos erróneos se acepten como verdades?

Ruth Terry Walden enseña Literatura en el instituto Westhill, un centro público en Stamford, y centra sus cursos en temas de protesta, resistencia y acción directa. En su aula invita a los alumnos a reflexionar sobre por qué, durante la época colonial, la gente corriente empezó a ver a los británicos como un ejército de ocupación, y cómo eso condujo a la Revolución estadounidense. Les invita a considerar esto en el contexto del movimiento Black Lives Matter, para comprender cómo los habitantes afroamericanos de Ferguson, Misuri, pudieron llegar a ver a la policía como un ejército de ocupación.

Otros docentes que forman parte del ARTLC dan fe de las enormes dificultades para enseñar este tipo de lecciones sin el apoyo de la administración escolar. Samm Leska, profesora en el instituto Staples, un centro público de Westport, comenta que muchos de sus compañeros se muestran reticentes a adoptar ese tipo de prácticas docentes, ya que no confían en que la Administración los respalde si se convierten en blanco de ataques políticos por tratar temas supuestamente polémicos. Teniendo en cuenta que la mera mención de la existencia del racismo estructural se tacha de «teoría crítica de la raza», solo los docentes más audaces se atreven a abordar textos que ofrezcan a sus alumnos puntos de vista afroamericanos sobre la historia de EE. UU. Esto significa que se necesita cierta valentía para enseñar las obras de Toni Morrison, novelista afroamericana y premio nobel, incluso en los estados donde es legal hacerlo.

No es de extrañar que los esfuerzos de los políticos conservadores por silenciar cualquier debate sobre el racismo estructural se traduzcan en una campaña para frenar las iniciativas orientadas a reparar los daños causados por el racismo y para desbaratar cualquier intento de construir una democracia verdaderamente multirracial e inclusiva para todos los grupos. Una de las maneras en que las instituciones estadounidenses han intentado abordar el racismo es mediante las iniciativas de Diversidad, Equidad e Inclusión (DEI). Como era de esperar, esos esfuerzos a menudo son blanco de los ataques de las mismas fuerzas de derechas que tanto empeño ponen en cuestionar la historia y la teoría del racismo. Los argumentos se refuerzan entre sí: si no hay racismo, no hay nada que corregir.

A grandes rasgos, las iniciativas DEI son programas implementados en escuelas, universidades o empresas privadas que buscan mitigar los efectos del racismo estructural en áreas como la enseñanza, la contratación de trabajadores o los objetivos institucionales. Por ejemplo, un programa DEI en una facultad de Medicina podría esforzarse por garantizar que aquellos médicos provenientes de entornos privilegiados blancos tengan en cuenta las barreras estructurales que pueden llegar a encontrarse los pacientes de otros orígenes. Asimismo, podrían ayudar a los médicos sin

discapacidad a comprender mejor los desafíos a los que se enfrentan los pacientes discapacitados.

Al igual que ocurre con la teoría crítica de la raza, los detractores reaccionarios de las iniciativas DEI tergiversan deliberadamente estos programas para dar la impresión de que aquellos cuyo punto de vista finalmente se está incluyendo —como los afroamericanos, por ejemplo— están obteniendo algún beneficio ilegítimo o una ventaja injusta. Por eso atacan a los afroamericanos que han alcanzado posiciones de poder e influencia, y tratan de desacreditarlos al afirmar que no merecen estar allí. Su objetivo en última instancia es justificar una toma de control de las instituciones, transformándolas en armas en la guerra contra la idea misma de una democracia multirracial.

Desde la derrota del expresidente de Estados Unidos (y reelegido en 2024) Donald Trump en las elecciones de 2020, y especialmente durante su tercera campaña presidencial en 2023 y 2024, sus inclinaciones fascistas se han vuelto aún más radicales. Así, ha llegado a plantear la suspensión de los derechos individuales garantizados por la Constitución, ha pedido la ejecución de los narcotraficantes, ha insinuado planes para procesar a sus adversarios políticos e investigar a periodistas por traición, ha declarado que algunos migrantes «no son personas» y ha prometido un «baño de sangre» si no es reelegido.[8] El control que ejerce sobre sus seguidores adopta la forma del clásico culto al líder. El Partido Republicano que lidera y el movimiento conservador en general han redoblado su apoyo hacia él, y prácticamente han expulsado a los últimos miembros del movimiento Never Trump ('Nunca Trump'). Por estas y otras razones, Estados Unidos es, en el momento en que estoy escribiendo este libro, un ejemplo ilustrativo perfecto para teorizar sobre los movimientos fascistas contemporáneos.

El Proyecto 2025 es un plan para la segunda Administración Trump, elaborado por varios *think tanks* de derechas y otros aliados, entre ellos la Fundación Heritage. El documento, de casi novecientas páginas, expone una estrategia para evitar el caos y el desorden que

impidieron a Trump alcanzar sus ambiciones más radicales durante su primer mandato. Según un informe de *The Guardian*, el plan propone «cambiar las normas del servicio federal para permitir que Trump despida a decenas de miles de funcionaros y los reemplace por personas leales a su agenda».[9] El reemplazo masivo de burócratas y funcionarios gubernamentales por personas fieles al líder es una característica destacada de los golpes fascistas. En la Alemania de la década de los treinta, durante los primeros años del régimen de Hitler, este proceso de reemplazos tuvo un papel tan importante que se acuñó un término especial para ello: *Gleichschaltung*, que a menudo se traduce como 'coordinación'.

El propio Trump ha sido explícito sobre sus planes para la educación primaria y secundaria (K-12) y, si es posible, la educación universitaria, en lo que él ha denominado la «guerra contra lo *woke*». Esta táctica, en cualquiera de sus versiones, parece casi esencial para el movimiento fascista a nivel mundial, como veremos detalladamente más adelante. El plan de Trump, presentado como una estrategia para «salvar la educación estadounidense y devolver el poder a los padres», pretende:

- «Eliminar la financiación federal de cualquier escuela o programa que promueva la teoría crítica de la raza, la ideología de género u otros contenidos raciales, sexuales o políticos inapropiados para nuestros hijos».
- «Establecer un nuevo organismo de acreditación para certificar a docentes que abracen valores patrióticos y comprendan que su labor no es adoctrinar a los niños, sino educarlos».
- «Identificar y eliminar a radicales, fanáticos y marxistas infiltrados en el Departamento de Educación Federal».
- «Excluir a los hombres de los deportes femeninos» (lo cual significa prohibir la participación en deportes de los estudiantes transgénero que se identifican como niñas).[9]

No es casualidad que una campaña explícitamente autoritaria decidiera dar prioridad a este plan. Los movimientos fascistas utilizan la educación como medio para eliminar conceptos e historias que se interponen en sus objetivos.

Muchas de las estrategias y los fines del plan educativo de Trump ya se están poniendo a prueba en estados con un gobierno conservador. El caso más evidente es Florida, donde los legisladores han implementado cambios drásticos en el sistema de educación superior. Según un informe especial de la Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios (AAUP, por sus siglas en inglés) en diciembre de 2023, «la injerencia política en la enseñanza en las aulas que comenzó en 2021 no tiene precedentes por su alcance y ambición, tanto a nivel estatal como nacional, con un alarmante impacto potencial en la libertad académica de los docentes».[10] Florida es un ejemplo en Estados Unidos de lo que podríamos llamar *autoritarismo educativo*, una estrategia por la cual los políticos limitan el conocimiento que los educadores pueden transmitir, con el fin de intimidarlos para que difundan una ideología antidemocrática.

El autoritarismo educativo suele venir acompañado de restricciones más generales sobre el conocimiento e intentos de sustituirlo por narrativas míticas. La educación nazi, por ejemplo, promovía el mito de que los judíos y los comunistas habían traicionado a Alemania durante la Primera Guerra Mundial. Evidentemente, esta idea iba acompañada de otras prácticas autoritarias y antisemitas, como la exclusión de los judíos de los lugares de trabajo o el encarcelamiento de cualquiera que los nazis considerasen «marxista».

Como es tristemente bien sabido, los nazis mantenían un riguroso control sobre la publicación y la difusión de libros. Joseph Goebbels, ministro de Propaganda nazi, tenía listas de títulos que debían censurarse porque se consideraban «extraños» o «decadentes».[11] Hoy en día, muchos grupos activistas en Estados Unidos también intentan limitar la libre circulación de libros e ideas, incluso más allá de las aulas, restringiendo, por ejemplo, la oferta en las bibliotecas públicas locales. Como explicaba Deborah Caldwell-Stone, de la Asociación de Bibliotecas Norteamericanas, a *The New York Times* en 2023: «Hace un año o año y medio, nos decían que estos libros no tenían cabida en las bibliotecas escolares y que si la gente quería

leerlos, podía ir a una biblioteca pública [...] Ahora, estamos viendo a esos mismos grupos venir a las bibliotecas públicas a perseguir esos mismos libros, con lo que básicamente privan a todo el mundo de la capacidad de decidir leerlos o no».[12]

Como el autoritarismo educativo tiende a fortalecer a los grupos ya dominantes, en los siglos XX y XXI se ha utilizado a menudo para atacar a personas LGTBQ, tachándolas de ser de algún modo decadentes u obscenas por naturaleza. Rusia, bajo el liderazgo de Vladímir Putin, es un ejemplo claro de esto. En 2013 se aprobó la que se llegó a conocer como «ley de propaganda gay», que prohibía la difusión y la distribución de cualquier contenido con representaciones positivas o neutrales de relaciones no heterosexuales a menores de dieciocho años. En 2022, Putin firmó una ley que ampliaba el alcance de esa normativa: ilegalizaba cualquier sugerencia en público de que las relaciones *queer* son normales, incluso ante adultos.[13] Y regímenes autoritarios de otros países también están adoptando cada vez más leyes que, si bien son menos extremas, presentan a la identidad LGTBQ como un problema.

En todo el mundo, la propaganda fascista se reserva algunos de sus ataques más feroces para la comunidad trans, a la que acusan de promover una vaga y mal definida «ideología de género». Por ejemplo, Putin justificó en parte la invasión de Ucrania de 2022 afirmando que luchaba contra esa ideología. Durante una ceremonia celebrada en el Kremlin para anunciar la anexión de cuatro regiones ucranianas, presentó la guerra de Ucrania como un conflicto existencial de valores entre un Occidente decadente y la defensa rusa de los roles de género tradicionales:

> [...] ¿Queremos tener aquí, en nuestro país, en Rusia, en lugar de mamá y de papá, al padre número uno, al padre número dos y al padre número tres? ¿Es que se han vuelto locos? ¿De verdad queremos que las perversiones que llevan a la degradación y la extinción se impongan a los niños en nuestras escuelas desde los primeros cursos? ¿Que se les inculque que hay varios supuestos sexos aparte de mujeres y hombres, y que se les ofrezca incluso una operación de cambio de sexo? ¿Queremos todo esto para nuestro país y para nuestros

> hijos? Para nosotros, todo esto es inaceptable; tenemos un futuro distinto, nuestro propio futuro.[14]

En Estados Unidos, el ataque a los derechos de las personas trans se ha vuelto implacable, ya que el movimiento conservador ha aprovechado el tema para provocar a sus bases. Según un informe de la abogada y escritora Heron Greenesmith, para finales de 2023, casi la mitad de los estados del país, un total de veintidós, habían «aprobado prohibiciones relacionadas con la atención médica o quirúrgica de confirmación de género para menores transgénero y no binarios». Aunque algunas de estas leyes se han impugnado en los tribunales, muchas de ellas ya habían entrado en vigor. En cinco de esos estados es un delito proporcionar asistencia médica para confirmar el género a un menor. En mi estado, Connecticut, un estudiante trans puede elegir los aseos que utiliza. Para sus padres sería difícil pensar en trasladarse a cualquiera de los nueve estados donde esto es ilegal. De hecho, para las familias que viven en estados que aceptan a las personas trans, sería complicado mudarse a cualquiera de los veintidós estados citados.[15] Si estas prohibiciones se aplican a nivel nacional, las familias con hijos trans que tengan los medios necesarios podrían verse obligadas incluso a contemplar la posibilidad de irse de Estados Unidos.

Los ataques fascistas contra las personas LGTBQ forman parte de un esfuerzo más amplio por reducir o eliminar lo que se consideran puntos de vista extraños o diferentes. Esto se puede observar en los sistemas educativos no solo de Estados Unidos y Rusia, sino en todo el mundo.

Tomemos como ejemplo el caso de Hungría, del que hablaremos bastante en este libro. Bajo el liderazgo autocrático de su primer ministro Viktor Orbán, Hungría introdujo a comienzos de 2020 un nuevo plan de estudios básico. El currículo presenta la literatura húngara como la literatura de las poblaciones étnicamente húngaras, lo cual incluye a aquellas que viven fuera de las fronteras del país después de la creación de Hungría en 1920, con el Tratado de

Trianon. El programa incluye estudios temáticos de asuntos como «Trianon en la literatura húngara», pero excluye las obras de Imre Kertesz, el único premio Nobel de Literatura húngaro, sacrificando con ello a un motivo de orgullo nacional con tal de borrar las aportaciones de un superviviente judío del Holocausto.[16] En cambio, añade al plan de estudios a Ferenc Herczeg, un dramaturgo de poca relevancia, pero nacionalista y conservador, que fue muy elogiado por Miklós Horthy, el líder de Hungría durante la Segunda Guerra Mundial que llevó al país a aliarse con la Alemania nazi y que ahora se ensalza como un héroe nacional.[17] En revisiones anteriores del plan de estudios básico durante mandatos previos de Orbán ya se había ensalzado a otros escritores menores similares por motivos claramente políticos. Un ejemplo es József Nyírő, parlamentario por el partido fascista húngaro de la Cruz Flechada y conocido por su profundo odio hacia los judíos.[18] El nuevo currículo presenta a los antiguos líderes nacionalistas húngaros de extrema derecha como héroes, minimizando o directamente omitiendo su apoyo a las leyes y prácticas antisemitas.

En mayo de 2022, Orbán reorganizó su gobierno para dejar la educación bajo la jurisdicción del Ministerio del Interior, el mismo que es responsable de mantener el orden a través de las fuerzas de seguridad.[19] Unos meses después —y tras declarar que Hungría no se convertiría en un país «mestizo»—, Orbán fue uno de los oradores principales en la Conferencia de Acción Política Conservadora (CPAC, por sus siglas en inglés) en Dallas, Texas, donde fue recibido con una ovación en pie por los conservadores estadounidenses. En marzo de 2024 realizó una visita privada a la Fundación Heritage y, al día siguiente, fue agasajado por Trump en su residencia de Mar-a-Lago.

En 2009 tuve la oportunidad de pasar el verano en Hungría, donde codirigí un programa estival en la Universidad Centroeuropea (CEU) de Budapest. Más de cincuenta profesores y alumnos de todo el mundo se reunieron en esta hermosa ciudad. En aquel momento, la Universidad Centroeuropea, fundada en 1991, menos de dos décadas antes, estaba adquiriendo rápidamente reputación como un

importante centro de investigación internacional en distintos campos. Era una universidad emergente de gran prestigio, situada en el centro de una gran capital europea, con un ambiente cosmopolita y vibrante. Los intelectuales húngaros me aseguraban que el país estaba recuperando su antiguo estatus como centro cultural, y que la presencia de la universidad en el corazón de Budapest era algo natural, un recordatorio del inmenso legado intelectual de Hungría y de su prometedor y brillante futuro.

Cuando regresé al año siguiente, en el verano de 2010, el ambiente en Hungría había cambiado por completo. Y lo noté no solo entre los intelectuales de Budapest que conocía, sino también entre el profesorado internacional de la universidad. Viktor Orbán había llegado al poder azuzando un sentimiento de rencor sobre muchos de los temas que los fascistas en ascenso suelen explotar. En el caso de Hungría, uno de ellos era la significativa pérdida de territorios sufrida casi un siglo antes, después de la Primera Guerra Mundial, con el Tratado de Trianon. Culpaba del fracaso a la hora de crear una «Gran Hungría» a la ideología de izquierdas propagada por los intelectuales y vilipendiaba a la Universidad Centroeuropea concretamente como una fuente de esta supuesta ideología antihúngara. Además, la campaña de Orbán atacaba el muy reciente consenso que señalaba a muchas figuras nacionalistas de la historia de Hungría como cómplices del fascismo durante la Segunda Guerra Mundial, si no partícipes activos. La reputación negativa del nacionalismo húngaro por sus vínculos con el nazismo, a pesar de estar bien documentada históricamente, se vio rechazada como una calumnia. La campaña de Orbán fue todo un éxito y logró atraer el apoyo de amplios sectores de la sociedad.

En aquel momento, yo era mucho más pesimista que mis amigos húngaros, que respondían a las tácticas de Orbán con resignación. «Es solo política nacional,» decían. Mis compañeros de la Universidad Centroeuropea también quitaban hierro a la agitación política como algo exagerado: después de todo, daban clase en una gran universidad de una ciudad cosmopolita y sus hijos recibían una educación de calidad en las escuelas públicas húngaras.

Casi una década después, en 2019, volví a Budapest para dar la conferencia inaugural de la semana de apertura de la Universidad Centroeuropea. El cambio no podía haber sido más abismal. En esos años, Orbán había revocado la acreditación de la CEU, lo cual significaba que la mejor universidad de Hungría pronto tendría que trasladarse fuera del país, un proceso que ya había comenzado. Y algunos de mis amigos húngaros en Budapest se quejaban ahora del lamentable estado de las escuelas públicas y especialmente del descarado nacionalismo que sus hijos se veían obligados a absorber.

En Estados Unidos está desarrollándose una situación similar, con activistas y políticos de derechas atacando a las universidades laicas —y a la educación pública en general—, igual que Orbán en Hungría. Como suele ocurrir con la retórica fascista, sus argumentos son oportunistas e inconsistentes, ya que condenan a las universidades tanto por limitar la libertad de expresión (cuando afecta a sus aliados) como por permitir demasiada libertad de expresión (si favorece a sus adversarios). El oportunismo retórico es una estrategia política efectiva. Desde 2015, cuando el movimiento conservador empezó a centrar su propaganda en la educación e intensificó la frecuencia y la agresividad de estos ataques, han conseguido erosionar la confianza de los norteamericanos en la educación superior, un efecto especialmente evidente entre los republicanos. Según encuestas realizadas por Gallup, el porcentaje de republicanos que confiaban en la educación superior cayó 17 puntos entre 2015 y 2018, y disminuyó en otros veinte puntos entre 2018 y 2023, hasta alcanzar un mínimo del 19 por ciento.[20]

En muchos casos, los líderes de los ataques contra la educación pública también están promoviendo la expansión de la educación religiosa y tratando de difuminar los límites entre ambas. Así, el gobernador de Florida, Ron DeSantis, implementó un nuevo programa de formación docente en las escuelas públicas del estado en el que obligaba a los profesores a asistir a talleres desarrollados en colaboración con Hillsdale College, una universidad cristiana ultraconservadora de Michigan que ha desempeñado un papel clave en las llamadas guerras culturales. Durante una de las sesiones,

según algunos de los profesores asistentes, las personas que impartían el taller minimizaron el papel de la esclavitud en la historia de Estados Unidos, y afirmaron que los fundadores del país se oponían a una separación estricta entre la Iglesia y el Estado. Los docentes señalaron que el programa estaba claramente influido por un sesgo nacionalista cristiano o de fundamentalismo cristiano.[21]

Evidentemente, la difuminación entre educación pública y religiosa es un viejo objetivo del movimiento conservador, que ha intentado reintroducir la oración en las escuelas públicas, enseñar el creacionismo junto con la teoría de la evolución y desviar fondos públicos hacia escuelas religiosas privadas mediante bonos educativos. Todo esto revela la hipocresía de los esfuerzos conservadores por «eliminar la ideología» de la educación financiada por el gobierno. Parece ser que DeSantis y sus asesores quieren hacernos creer que los talleres en los que participa Hillsdale College no son ideológicos. Sin embargo, a pesar de esta flagrante hipocresía, esta línea de ataque resulta efectiva, tanto aquí como en otros países.

Durante la redacción de este libro, la organización política y militar palestina Hamás perpetró un brutal atentado terrorista contra Israel, lo que llevó a este país a responder con una campaña de represalias en Gaza, territorio palestino donde opera Hamás, que puede calificarse de genocidio debido a la magnitud de las masacres. Inmediatamente, varios comentaristas de derechas en Estados Unidos intentaron vincular el conflicto, en un giro de lógica bastante peculiar, con la supuesta decadencia e inmoralidad del sistema educativo estadounidense, señalando en especial a las universidades y sus administraciones. Meses antes de que se extendieran las protestas antibelicistas coordinadas en los campus estadounidenses, en un programa emitido el 16 de octubre (nueve días después de los atentados), el presentador de Fox News Greg Gutfeld lanzó una analogía entre el atentado terrorista de Hamás contra Israel y los efectos negativos que, según él, las universidades han tenido en Estados Unidos. Según explicaba Gutfeld:

> La izquierda ha deshumanizado a los estadounidenses hasta el punto de que el crimen se ha convertido ahora en nuestro castigo. Nuestras universidades se han convertido en incubadoras de dementes financiadas por el gobierno federal. Deberían intentar inscribirse en Estudios de Género en Oriente Medio, eso si consiguen el permiso de sus maridos. Así que la diferencia entre Israel y Estados Unidos es en realidad una cuestión de grados. El ataque contra Israel es como una fritura rápida, mientras que a nosotros nos cuecen a fuego lento. La fuente de calor es la misma: la idea de avergonzar a las personas por su linaje, es decir, que te lo merecías. Quédate ahí y aguántalo, opresor.[22]

Los medios de derechas aprovecharon con gran cinismo la guerra de Israel contra Gaza para difundir lo que es básicamente propaganda de guerra contra las universidades, así como sus profesores, administradores y alumnos. Plantearon la estrategia de presentar a las universidades como aliadas de Hamás desde el principio, nada más producirse este ataque terrorista contra Israel, y mucho antes de que comenzaran las protestas estudiantiles contra la respuesta israelí. Esta propaganda preparó a su público para interpretar las inevitables manifestaciones pacifistas en los campus universitarios como apoyo a Hamás, sin importar la forma o el contenido. Al final, este ha resultado ser un método efectivo para intimidar a las universidades. En la India se ha respondido a las protestas estudiantiles contra las leyes antimusulmanas con una dura represión policial y se ha acusado a las universidades de traicionar a la nación.[23] En términos más generales, los políticos fascistas en Estados Unidos atacan a las universidades tachándolas de antiamericanas, igual que los políticos fascistas en Rusia atacan a sus universidades llamándolas antirrusas, los políticos fascistas de la India atacan a las universidades indias describiéndolas como antiindias y los políticos fascistas húngaros atacan a las universidades húngaras llamándolas antihúngaras.

El ataque a la educación básica sigue un patrón similar en estos movimientos fascistas. En la India, por ejemplo, con el liderazgo derechista del primer ministro Narendra Modi, el Consejo Nacional de Investigación y Capacitación Educativas (NCERT, por sus siglas en inglés) ha revisado los libros de texto de uso general para minimizar

la importancia histórica del período del Imperio mogol, cuando los musulmanes gobernaban un territorio donde ahora son minoría.[24] Estas modificaciones alimentan el mito fundamental del nacionalismo hindú, que idealiza un pasado glorioso de la India como un país religioso y exclusivamente hindú. Al borrar partes de la historia, se refuerza la idea de que los hindúes son una clase excepcional y superior en la India, mientras que los musulmanes son vistos como extranjeros e indignos.

En Turquía, el líder autoritario Recep Tayyip Erdoğan también ha impulsado drásticos cambios en los libros de texto nacionales, al tiempo que ha dirigido una transformación profunda en la identidad nacional turca. De este modo, Turquía ha pasado de ser una orgullosa sociedad laica a convertirse en un país donde la religión ocupa un papel dominante en la vida pública. Bajo el gobierno de Erdoğan se ha eliminado cualquier referencia a la evolución en los planes de estudios de secundaria. Los nuevos libros de texto minimizan drásticamente el papel del secularismo en la República turca, sugiriendo su irrelevancia en la historia del país y promoviendo en su lugar una conciencia nacional y religiosa que se remonta esencialmente a la época otomana.[25]

Como demuestran todos estos ejemplos —desde Estados Unidos hasta Hungría, pasando por la India y Turquía—, el sistema educativo es la base sobre la cual se construye una cultura política. Los autoritarios saben desde hace mucho que, si quieren transformar la cultura política de un país, deben empezar por tomar el control de la educación.

Ante estas distorsiones y eliminaciones de la historia, la verdad parece estar en clara desventaja. ¿Cómo puede combatir la gente normal y corriente esta eliminación de los puntos de vista no dominantes? Para responder a esta pregunta podríamos comenzar tratando de entender qué es lo que más temen los fascistas de la educación. Prácticamente todos los avances que ha logrado la sociedad hacia una mayor igualdad han partido de los educadores. Durante la época de Jim Crow, los profesores afroamericanos fueron un bastión contra la propaganda segregacionista, y formaron a los

líderes del movimiento por los derechos civiles y dieron a los ciudadanos afroamericanos las herramientas para, en palabras del historiador de Harvard Jarvis Givens, «imaginar un mundo más allá de los límites de Jim Crow».[26] Por eso atacan los fascistas a los docentes. Una educación democrática promueve el florecimiento humano, apoya a la dignidad de las personas y forma a los niños para ser ciudadanos críticos, reflexivos, generosos y empáticos. En cambio, una educación que glorifica una identidad nacional, étnica o religiosa no puede lograr ninguno de esos objetivos y es incompatible con la democracia o el florecimiento humano.

2
Colonizar la mente

La educación, para los pueblos coloniales, debe significar inevitablemente inquietud y revuelta; por tanto, la educación tuvo que ser limitada y utilizada para inculcar la obediencia y la servidumbre, para evitar que todo el sistema colonial fuera derrocado.
W. E. B. Du Bois, «The White Masters of the World» (‘Los amos blancos del mundo')[1]

A la noche de la espada y la bala le siguieron la mañana de la tiza y la pizarra. A la violencia física del campo de batalla le siguió la violencia psicológica del aula.
Ngũgĩ wa Thiong'o, *Descolonizar la mente*[2]

Cuando un grupo borra la historia de otro, este último queda mucho más expuesto a la dominación y la conquista. Un de los ejemplos más claros de esto es la práctica del colonialismo moderno. Para una potencia colonial resulta mucho más fácil justificar la apropiación de unas tierras cuando puede presentarlas como si carecieran de historia. Al retratar a un grupo de personas como si no tuviera historia, se le niega cualquier derecho legítimo sobre el presente. El colonialismo es quizás el caso perfecto y más evidente para comprender cómo y por qué borrar la historia es fundamental para ejercer el poder y la dominación.

El colonialismo occidental se apoya en una serie de creencias sobre la propia naturaleza de la historia. Entre ellas está la idea de que una civilización no puede tener historia hasta que alcanza cierto nivel de sofisticación, por ejemplo, con la aparición de la escritura o la existencia de una jerarquía clara. Cuando las potencias coloniales occidentales han invadido territorios de pueblos indígenas —como en América del Norte, por ejemplo— han ignorado las canciones y narraciones que evocan su pasado, sus complejos sistemas de acceso a la tierra, sus estructuras sociales y políticas, sus tradiciones

espirituales y sus ritos de parentesco, todos ellos tan profundamente humanos como las prácticas culturales y sociales europeas.

El colonialismo se fundamenta en mitos y representaciones centrados en el punto de vista del grupo colonizador, que borran la historia de los pueblos colonizados y presentan las tierras conquistadas como vacías o, en el mejor de los casos, como desaprovechadas. Los colonizadores justifican su proyecto subrayando una aparente misión civilizadora, con la promesa de que esta traerá beneficios a los colonizados a cambio de sus tierras y sus recursos. Sin embargo, esos beneficios casi siempre resultan ser intangibles o menos valiosos de lo prometido, y sirven principalmente como un recordatorio de la supuesta superioridad del colonizador; se trata de aspectos como la religión, la cultura y, en algunos casos, una capacitación profesional muy limitada.

El colonialismo británico en África es el ejemplo por excelencia de cómo se han utilizado los mitos y las representaciones de este sistema jerárquico para justificar la dominación y la violencia. A lo largo de la primera mitad del siglo xx, Gran Bretaña se apoderó de grandes extensiones de las mejores tierras de cultivo en Kenia, que pertenecían sobre todo al mayor grupo étnico del país, los kikuyu. Cuando estos se retiraron temporalmente de las tierras, los colonizadores afirmaron que estas se hallaban vacías y sin uso, y eso sirvió de justificación para obligarles a trasladarse en masa a unas reservas en tierras estériles y polvorientas. Es más, los británicos hacían pagar a los kikuyu por ocupar esas tierras y les exigían presentar documentos de identificación para salir de las reservas, a fin de demostrar que iban a trabajar en alguna de las enormes propiedades entregadas a los colonos británicos. A cambio de las tierras y los recursos saqueados, Gran Bretaña ofreció a los kikuyu escuelas misioneras, una asistencia sanitaria básica y otros servicios, por los cuales los colonizados también tenían que pagar.

En 1952, los kikuyu llegaron al límite con esa situación y se alzaron, junto con miembros de otras tribus, como los embu y los meru, contra el gobierno colonial británico, dando inicio a lo que se conocería como *rebelión Mau Mau*. Esta duró hasta 1960, liderada por una fuerza de combate llamada Ejército por la Libertad y la

Tierra, y fue brutalmente reprimida por lo que los británicos denominaron un «estado de emergencia».

En su libro *Imperial Reckoning: The Untold Story of Britain's Gulag in Kenya* ('Ajuste de cuentas imperial: la historia no contada del gulag británico en Kenia'), ganador del premio Pulitzer, la historiadora Caroline Elkins detalla los horrores perpetrados por los funcionarios coloniales británicos contra presuntos rebeldes Mau Mau y civiles por igual. Retenían a los presos kikuyu en campos de concentración y los torturaban durante días, supuestamente para obtener información, pero también para obligarles a confesar sus simpatías por la rebelión Mau Mau, en un proceso conocido como *screening* o cribado. Un número incalculable de kikuyu murieron como resultado de esta práctica generalizada y oficial, aunque nunca sabremos cuántos, ya que los británicos destruyeron sus registros de los campos. Durante el estado de emergencia, los británicos contaron con la ayuda y el amparo de colaboradores partidarios del colonialismo entre los kikuyu, muchos de los cuales habían asistido a escuelas británicas o buscaban la manera de sacar algún tipo de provecho personal del saqueo de las tierras de su gente que estaban llevando a cabo los colonizadores.[3]

Como las costumbres, las tradiciones y la sociedad kikuyu eran tan diferentes de las ideas que tenían los británicos de ellas, el daño infligido a esta tribu fue aún más profundo y desestabilizador que el causado a aquellos grupos cuyas tradiciones y costumbres se ajustaban más a las expectativas británicas. Según Elkins, el sistema británico de gobierno colonial indirecto fue:

> [...] una forma de administrar el Imperio a bajo coste, mediante el reclutamiento de líderes africanos locales, a los que se usaba para imponer disciplina y control sobre las poblaciones y a quienes se les ofrecía a cambio generosas recompensas materiales. Este sistema se basaba en el estereotipo europeo de los sistemas políticos tradicionales africanos, que siempre situaban al jefe en lo más alto de la jerarquía; este, a su vez, tenía el papel fundamental de mantener el «orden tribal».
>
> Sin embargo, los kikuyu no tenían jefes. Antes del colonialismo eran una sociedad sin Estado, gobernada por consejos de ancianos y cabezas de linaje.

> En los distritos kikuyu, estos nuevos jefes fueron un fenómeno propio de la dominación colonial. Los creó el gobierno colonial y, por tanto, eran completamente ilegítimos a los ojos de los kikuyu de a pie.[4]

Los jefes designados por los británicos acabaron apropiándose ilegítimamente de las mejores tierras kikuyu y explotaron a su grupo de una manera casi tan extrema como lo habían hecho los propios colonos. Los partidarios de los británicos aprovecharon su posición privilegiada para explotar a otros kikuyu en beneficio propio y, a cambio de ello, los británicos les recompensaban generosamente con enormes parcelas de las tierras kikuyu más codiciadas.

Además de desmantelar las estructuras de gobierno tradicionales de la sociedad kikuyu, el colonialismo británico trató de erradicar por completo su religión ancestral. Al igual que el judaísmo, esta religión se define en gran medida por sus prácticas más que por sus creencias. Dichas prácticas se enraizaban profundamente en el tejido social kikuyu y estaban presentes en sus rituales y ceremonias, como la de la siembra, cuyo objetivo es rezar por las buenas cosechas. Los británicos diseñaron sus instituciones con el propósito deliberado de destruir esta religión.

El libro del filósofo keniano Ngũgĩ wa Thiong'o, *Descolonizar la mente*, describe los efectos del colonialismo en muchos de los colonizados y, concretamente, cómo el sistema educativo colonial llevó a algunos kikuyu —y a otros pueblos sometidos— a identificarse con los colonizadores. Thiong' o se refiere a este proceso como «la bomba cultural»:

> El efecto de una bomba cultural es aniquilar la creencia de un pueblo en sus nombres, en sus lenguas, en su entorno natural, en su tradición de lucha, en su unidad, en sus capacidades y, en último término, en sí mismo. Les hace ver su pasado como una tierra baldía carente de logros y les hace querer distanciarse de esta. Les hace querer identificarse con aquello que les resulta más lejano, por ejemplo, con las lenguas de otros pueblos en lugar de las suyas propias. Les hace identificarse con aquello que es decadente y reaccionario, todas las fuerzas que ahogarían de buena gana las fuentes de su vida. Incluso plantea dudas profundas sobre la legitimidad moral a la lucha.[5]

El instituto Alliance es el internado más prestigioso de Kenia, y por sus aulas han pasado algunos de los más poderosos políticos y líderes kenianos a lo largo de las décadas, incluidos el ex fiscal general Charles Njonjo, el político Jaramogi Oginga Odinga (padre del primer ministro Raila Odinga) o Philip Ndegwa, que fue gobernador del Banco Central de Kenia, presidente del Banco Nacional de Kenia y presidente de Kenya Airways. Fundado por misioneros cristianos en 1926, el centro sigue enorgulleciéndose de su identidad religiosa: por ejemplo, se da gracias a Dios antes de cada comida. El propio Thiong'o estudió en Alliance en los años cincuenta y relata algunas de sus experiencias allí en otro de sus libros:

> En Alliance, la palabra *verdad* siempre estaba en el aire. Pero allí era como una especie de entidad preexistente; solo teníamos que aceptarla. De hecho, lo único que debíamos hacer para poseerla era arrodillarnos ante la cruz. No, poseerla no, sino dejar que ella nos poseyera a nosotros, una especie de posesión espiritual civilizada. Una única Verdad para todos. Inmutable. Eterna. Era una Verdad dependiente de la fe.[6]

Según Thiong'o, las instituciones educativas británicas en Kenia —y en todo África Oriental, en realidad— sirvieron para perpetuar la misma lógica colonialista surgida del llamado reparto de África y su culminación con la Conferencia de Berlín de 1884, donde las potencias europeas se dividieron arbitrariamente los territorios del continente. Para Thiong'o, lo más importante fue la eliminación de las lenguas africanas tradicionales y su sustitución por lenguas europeas. La lengua, escribe, «fue el vehículo más importante a través del cual ese poder fascinó y mantuvo prisionera al alma. La bala fue el medio de subyugación física. El lenguaje lo fue de la subyugación espiritual».[7]

La destrucción cultural fue una consecuencia directa del genocidio físico durante la rebelión Mau Mau. Curiosamente, mi padre, Manfred Stanley, investigó el tema mientras hacía su doctorado en Antropología. Escribió su tesis, «Heritage of Change: British Education and the Making of an African Intelligentsia» (‘Herencia del

cambio: educación británica y la creación de una intelectualidad africana'), mientras vivía en Kenia, justo antes de la independencia, entre 1959 y 1962. Se trata de un estudio de la primera generación de los kikuyu educada a la manera occidental, que se centra concretamente en alumnos cuya formación se desarrolló íntegramente en las escuelas británicas de Kenia y Uganda. En él expone cómo el sistema educativo británico llevó a cabo una forma de eliminación cultural que hoy reconocemos como genocida. Los apuntes de campo de mi padre revelan que parte de su interés en esta historia surgió de su propia infancia en Berlín bajo el nacionalsocialismo. Según él, existía una línea recta que vinculaba colonialismo y fascismo, y su deseo de entender esa conexión impulsó gran parte de su investigación. Él no consideraba que existiera una analogía entre él y los kenianos y ugandeses que estudiaba, pero sí veía ciertas sensibilidades e impulsos comunes entre los fascistas nazis y los colonialistas británicos.

Desde luego, mi padre no fue el primer académico en hacer esta comparación, y su trabajo se inspiró en el de muchos otros escritores y teóricos que le precedieron en la tradición postcolonial. Tal vez el más importante de ellos fue Aimé Césaire, poeta, ensayista y político martiniqués, que formuló esta conexión en su clásico *Discurso sobre el colonialismo*, publicado por primera vez en francés en 1950. Los europeos, escribía, «toleraron [...] el nazismo antes de que se les impusiera a ellos [...] lo absolvieron, hicieron la vista gorda, lo legitimaron, porque, hasta ese momento, solo se había aplicado a pueblos no europeos».[8] Por su parte, Hannah Arendt destacó claramente las conexiones entre el fascismo europeo y el reparto de África en su libro de 1951 *Los orígenes del totalitarismo*.

Más recientemente, el historiador Timothy Snyder ha sostenido que la pérdida de las colonias alemanas en África en el Tratado de Versalles, tras la Primera Guerra Mundial, fue una de las razones que llevaron a Hitler a volver la mirada hacia Europa del Este.[9] El sistema educativo nazi subrayaba el relato del agravio de Alemania y, según Lisa Pine, otra historiadora especializada en la Alemania nazi, la geografía colonial fue uno de los «temas clave» en el programa

educativo del régimen, que inculcaba a los alumnos la creencia en «la necesidad de recuperar las colonias alemanas perdidas» y «la historia de los logros coloniales de Alemania».[10]

La educación recibida por los alumnos africanos en el sistema educativo colonial británico era, en todos los aspectos, una educación británica. De todos los temas que se impartían, las escuelas dedicaban la mayor parte del tiempo y la atención a la Biblia. Los alumnos también estudiaban la historia de las monarquías europeas, memorizaban los nombres de los reyes y las reinas británicos y leían los clásicos de la literatura en lengua inglesa. No aprendían nada de su propia historia ni de sus prácticas religiosas; de hecho, durante cierto tiempo, los británicos consideraron que cualquiera que practicase la religión tradicional kikuyu era un rebelde en potencia. La resistencia Mau Mau, según se enseñaba a los alumnos, no era política, sino «psicopatológica».[11] En última instancia, el plan de estudios estaba diseñado para que los alumnos llegaran ineludiblemente a la conclusión de que las acciones del Imperio británico eran correctas y estaban justificadas.

En sus apuntes de campo, mi padre habla del profundo racismo que subyace en la respuesta británica a la rebelión y menciona concretamente un informe oficial de un funcionario británico llamado F. D. Corfield, titulado «The Origins and Growth of Mau Mau» ('Orígenes y crecimiento de Mau Mau'). Después de reunirse con las familias de varios alumnos kikuyu con los que estaba trabajando, mi padre escribió lo siguiente sobre el informe en cuestión:

> [...] el Informe Corfield mostraba una profunda ceguera ante los motivos sociológicos, económicos y políticos de Mau Mau, y una tendencia a emplear conceptos como reversión primitiva de la barbarie, patrones psicoanalíticos, etc. Era evidente que Corfield no había hablado, o al menos no lo parecía, con personas locales, ni tampoco había seguido el desarrollo de Mau Mau a través de familias y personalidades de aldeas concretas.[12]

Como insiste varias veces mi padre en sus apuntes, el sistema educativo británico en Kenia se basaba en la suposición de que los alumnos africanos eran irremediablemente «los otros». Para alguien

que creía que el trato a los demás con dignidad y respeto debía ser el mínimo básico en cualquier interacción humana, esto resultaba inconcebible. El colonialismo, al igual que el nazismo que conoció en su infancia, no solo justificaba, sino que exigía vulnerar ese principio fundamental.

Evidentemente, los británicos no fueron la única potencia colonial que usó su poder cultural contra la población indígena. El historiador David Wallace Adams, en su obra clásica sobre los internados para indios norteamericanos a finales del siglo XIX y principios del XX, analiza cómo el colonialismo contribuyó a la subyugación de los pueblos indígenas de Estados Unidos. Estos centros se apoyaban en lo que Adams llama el «paradigma de civilización contra barbarie», una creencia en la importancia de la educación y la religión como medios de los colonizadores para llevar la civilización a los pueblos sometidos para liberarlos de su «barbarie». Como escribe Adams, «los legisladores siempre consideraron como algo fundamental la conversión de los indígenas al cristianismo». Por ello, los centros fomentaban en sus alumnos la idea de que el cristianismo era la esencia de la civilización. Según Adams, el director de un internado resumió la urgencia de su misión de este modo: «no se puede encontrar ningún pueblo verdaderamente civilizado en el mundo, salvo allí donde ha llegado la Biblia y se ha enseñado el Evangelio; por ello creemos que los indios deben recibir, como parte fundamental de su educación, una formación religiosa».[13]

Ngũgĩ wa Thiong'o dedica gran parte de su obra a explicar cómo los británicos cultivaron la lealtad y fidelidad de sus colaboradores kikuyu. Y en la crónica de Adams sobre los internados para indios norteamericanos podemos ver dinámicas muy similares. Al menos algunos de los alumnos de aquellos centros acabaron aceptando —o, en cualquier caso, diciendo que aceptaban— la ideología que se les enseñaba. Adams cita a un estudiante indígena que defendía con vehemencia la superioridad occidental: «Las naciones cristianas son las mejores y la civilización cristiana la más avanzada. Así que, si tenemos la esperanza de prosperar y hacer que nuestro pueblo, que

está entre los últimos, sea de los primeros, debemos transmitirle el conocimiento, el ejemplo y la civilización cristianos».[14]

De acuerdo con la ideología de los colonizadores europeos en América del Norte, su genocidio de la población indígena, seguramente uno de los peores de la historia, quedaba justificado como un medio para acercar la civilización a quienes consideraban unos «salvajes». Un libro de texto de 1852 ofrece una visión europea típica de los pueblos indígenas y en él se afirma que «se deleitan en la guerra» y que, antes de la llegada de los colonizadores, «adoraban a un Espíritu Bueno y a un Espíritu Malo. Pero del Dios verdadero no sabían nada; ni tampoco habían oído hablar de la Biblia ni de Jesucristo, Salvador de los hombres».[15]

El paradigma civilización contra barbarie no solo se apoyaba en un perverso sentido de superioridad religiosa, sino también en una visión de los indígenas como gente perezosa y necesitada de una orientación responsable para aprovechar su capacidad productiva. Según el mismo libro de texto de 1852, los indios norteamericanos solo serían capaces de ascender en «la escalera de la civilización» si «rompían todos sus lazos con el pasado: sus formas de vida comunales, sus bárbaros rituales religiosos y, lo que es más importante, su aversión al trabajo manual».[16] Según la lógica del colonialismo, la civilización blanca es la única fuerza capaz de guiar a la humanidad hacia un propósito productivo, que suele ser el trabajo manual.

Esta misma dinámica se observa en otros lugares afectados por el colonialismo estadounidense. Richard Armstrong era un misionero cristiano que fundó un puñado de escuelas e iglesias en Hawái y en 1847 fue nombrado ministro de Instrucción Pública por el rey Kamehameha III. Armstrong asumió este cargo con una mentalidad colonialista. Al hablar de los hawaianos, afirmaba: «es un pueblo perezoso, y si se quiere hacer de ellos gente trabajadora, hay que empezar por los jóvenes. De ahí mis grandes esfuerzos para incorporar algún tipo de trabajo manual en cada escuela [...] sin trabajo, no pueden llegar a ser personas morales, de principios».

En 1868, su hijo, Samuel Chapman Armstrong, crearía el Instituto Normal y Agrícola de Hampton, un centro para alumnos afroamericanos en esa localidad de Virginia. Según la página web de la Universidad de Hampton, la institución que con el tiempo surgió del Instituto Hampton, el objetivo de Armstrong al fundar la escuela era «formar a jóvenes negros seleccionados para que salgan a enseñar y guiar a su gente, primero con el ejemplo, obteniendo tierras y hogares; no darles ni un dólar que no puedan ganarse por sí mismos; enseñarles respeto por el trabajo, sustituir la labor estúpida y pesada por manos hábiles, y de este modo, construir un sistema industrial por el bien no solo de la autosuficiencia y el trabajo inteligente, sino de su carácter».[17] Samuel relacionaba de forma explícita la misión del Instituto Hampton con el proyecto colonialista en el que su padre había participado en Hawái, y escribió que las escuelas misioneras que supervisaba su progenitor «inspiraron el plan para el Instituto Hampton».[18]

La continuidad entre el colonialismo norteamericano en territorios como Hawái y la explotación de los afroamericanos dentro del país no pasó inadvertida a estos últimos. Según el historiador de Yale Matthew Frye Jacobson:

> Una de las preocupaciones más habituales expresadas por los disidentes afroamericanos era que, durante este período de leyes Jim Crow de segregación racial, de privación masiva de derechos, de violencia y linchamientos descontrolados contra los negros en el país, Estados Unidos simplemente exportaría al extranjero un amargo cargamento de prácticas al estilo de Misisipi o Luisiana. Este tema se volvió recurrente en los comentarios de los afroamericanos, y comenzó con la anexión de Hawái, que el editor del *Richmond Planet*, John Mitchell, calificó de inmediato como «la violación de las islas».[19]

En ambos casos, la explotación laboral se justificaba como un elemento clave de la misión civilizadora de Estados Unidos, y se alineaba así con la lógica deshumanizadora del colonialismo, que reduce a las personas a su capacidad para realizar trabajos manuales.

Booker T. Washington, que en 1881 creó el Instituto Tuskegee, estudió en Hampton y era un ferviente admirador de la filosofía educativa de Samuel Chapman Armstrong, aun siendo plenamente consciente de que esta derivaba de las escuelas colonialistas del Armstrong padre.[20] El desacuerdo entre Washington y el sociólogo y activista W. E. B. Du Bois es uno de los debates públicos más famosos en Estados Unidos, y representa claramente dos posibles respuestas radicalmente diferentes a la lógica colonialista. En sus escritos públicos, Washington urgía a los afroamericanos a priorizar la educación industrial sobre la educación política, y con ello sugería que debían centrarse más en su potencial productivo como trabajadores que en su identidad como ciudadanos democráticos. Para Du Bois, este enfoque favorecía a la supremacía blanca y él aconsejaba a los ciudadanos afroamericanos buscar una educación liberal, cuyo objetivo no era solamente elevar el espíritu, sino también proporcionarles las habilidades necesarias para defender democráticamente sus propios intereses.[21]

El colonialismo de asentamiento, proceso mediante el cual los colonizadores se apropian de tierras y desplazan de forma permanente a sus habitantes indígenas, requiere ocultar o minimizar la existencia misma de esos habitantes y presentar la tierra como si estuviera vacía. Analicemos este fragmento de una edición de 1983 de *The American Pageant* ('El desfile norteamericano'),[22] un libro de texto muy utilizado:

> La República estadounidense, que aún es relativamente joven comparada con el Viejo Mundo, se vio muy favorecida desde el principio. Se estableció en un continente inmenso y virgen, tan escasamente poblado por indígenas que estos podían eliminarse o desplazarse. Puede que no vuelva a presentarse una oportunidad tan magnífica para un gran experimento democrático, pues ya no quedan áreas extensas, fértiles y relativamente deshabitadas en las zonas templadas de este abarrotado planeta.[23]

El libro incluye una sección titulada «Colón se topa con un Nuevo Mundo», donde los autores no le presentan como un colonialista genocida, decidido a explotar a los pueblos indígenas para obtener

ganancias materiales, sino como un heroico aventurero. Es más, refuerzan el discurso colonialista de que las tierras estaban vacías al subestimar por mucho la población indígena de las Américas (los mejores cálculos académicos sitúan el número de habitantes en la época de la llegada de Colón en alrededor de 72 millones):

> La mayoría de los asentamientos nativos eran pequeños, dispersos y a menudo temporales. La población indígena norteamericana estaba tan dispersa por el territorio que había grandes regiones prácticamente deshabitadas, con bosques frondosos y aguas cristalinas. Se estima que alrededor de un millón de indígenas vivía en todo el actual territorio de Estados Unidos en la época del descubrimiento de Colón...[24]

Esta idea de un territorio vacío se ha utilizado también para justificar prácticas colonialistas en Oriente Medio. El hecho de que el grupo étnico judío mayoritario en Israel sean los judíos mizrajíes, en su mayoría originarios de la región, enturbia bastante la afirmación de que Israel es una nación colonial de asentamiento. No obstante, los judíos *europeos*, los asquenazíes, que llegaron inicialmente a Palestina, sí lo veían como un proyecto colonial. Muchos de ellos, al asentarse en el territorio en el siglo XIX, describían su llegada como la entrada a una tierra vacía, sin asentamientos civilizados. David Ben-Gurion, el primer primer ministro israelí, escribió en un ensayo de 1952 que, después de la guerra de independencia de Israel, conocida por los palestinos como *Nakba* (‘catástrofe', en árabe), la cual «trajo la ruina y la destrucción a cientos de asentamientos [...], solo quedaron en pie las aldeas judías establecidas en los últimos setenta años, y unas pocas que no eran judías. Lo cierto es que el Estado heredó una tierra devastada y desierta».[25]

Según el libro de 2015 de la investigadora israelí Noga Kadman, *Erased from Space and Consciousness: Israel and the Depopulated Palestinian Villages of 1948* (‘Eliminados del espacio y de la conciencia: Israel y las aldeas palestinas despobladas de 1948'), Israel tiene una visión de su propia fundación en la que esta última se entendía como parte de «un proceso de redención de “tierras deshabitadas” y “vacías”, a las que se rescataba del olvido histórico y

de un vacío social y geográfico».[26] Para fomentar este mito, las fuerzas israelíes expulsaron a muchos de los habitantes de esos territorios y luego destruyeron y eliminaron sus aldeas, que según algunos cálculos ascendían a más de cuatrocientas.[27] A lo largo de las décadas siguientes, el gobierno israelí ha seguido aplicando prácticas colonialistas contra las tierras que continúan ocupadas por palestinos. Este proceso, que Kadman denomina «judaización del espacio», quería dar la impresión de que las comunidades judías se instalaban en tierras previamente vacías y sin uso. En términos más generales, el eslogan de que uno de los principales logros de los judíos fue «hacer florecer el desierto» es un claro ejemplo de una mentalidad colonialista, equiparable a la afirmación de que los europeos trajeron la civilización a las Américas. El lema solo tiene sentido si se deshumaniza a los anteriores moradores de esas tierras o simplemente se borra su presencia.[28]

Durante la guerra de Gaza, desencadenada por el atentado terrorista de Hamás contra Israel en octubre de 2023 y la captura de más de doscientos rehenes, Israel ha bombardeado sin piedad objetivos civiles en la franja, alegando que Hamás utilizaba esos lugares para encubrir sus operaciones. Esos blancos incluían universidades, escuelas y museos gazatíes. Como explicó en su momento la columnista del *Toronto Star* Shree Paradkar, este tipo específico de destrucción constituye lo que algunos observadores llaman *escolasticidio*. Conlleva «la destrucción de la infraestructura educativa de Gaza, asaltos contra universidades de Gaza y Cisjordania, así como un grave acoso y ataques contra profesores y alumnos dentro del sistema universitario israelí por apoyar a Palestina». Paradkar señalaba que el escolasticidio «amenaza con borrar el pasado de Gaza [...] Con sus archivos y su arquitectura destruidos, es como si los palestinos nunca hubieran vivido allí».[29] El 18 de abril de 2024, más de una decena de miembros de los Procedimientos Especiales del Consejo de Derechos Humanos, incluida Farida Shaheed, relatora especial de la ONU sobre el derecho a la educación, emitieron un comunicado expresando su profunda preocupación por el escolasticidio en Gaza.[30]

La continua eliminación por parte de Israel del pasado palestino, incluso de su pasado más *reciente*, ofrece a muchas personas en Israel y en otras partes del mundo un pretexto para rechazar las legítimas reivindicaciones palestinas sobre la tierra de sus antepasados, así como cualquier reparación por esta pérdida. Además, niega a los palestinos su derecho a ser reconocidos como pueblo, convirtiéndolos en apátridas: algo que, como recalcaba Hannah Arendt en su obra sobre el fascismo, es una situación extremadamente precaria.[31]

La ideología colonialista se manifiesta en las escuelas y la cultura pública mediante la eliminación de la historia fundamental, y presenta al grupo colonizado como si careciera de pasado. La educación colonial no solo borra el pasado, sino que lo deforma, al sugerir que los colonizados son salvajes, perezosos y corruptos. El nacionalismo cristiano blanco ha sido responsable de prácticas colonialistas brutales tanto en África como en las Américas. En Israel, estas prácticas también se apoyan en un nacionalismo identitario, en este caso judío. Hemos analizado cómo diversos nacionalismos basados en la identidad se utilizan para justificar la violencia colonialista. Ahora es el momento de centrarnos en el propio nacionalismo y su papel como práctica educativa.

3
El proyecto nacionalista

> Una de las extrañas constantes en la historia del nacionalismo estadounidense es que, desde al menos mediados del siglo XIX, los estadounidenses han visto a su país como el salvador de los pueblos del mundo —una nación redentora, civilizadora, modelo de libertad, asilo de los oprimidos— incluso cuando han manifestado una profunda preocupación ante la idea de que estos pueblos del mundo pudieran acabar arruinando a la república.
>
> Matthew Frye JACOBSON, *Barbarian Virtues* ('Virtudes bárbaras')[1]

En su obra decimonónica *Discursos a la nación alemana*, el filósofo alemán Johann Gottlieb Fichte defiende lo que él percibe como la grandeza objetiva de su patria. Esa grandeza, afirma, se refleja en la magnificencia del idioma alemán y en las similitudes que traza entre Alemania y la antigua Grecia. «El alemán habla una lengua viva —escribe— desde sus primitivas emanaciones de la fuerza de la naturaleza, mientras que los otros pueblos germánicos hablan una lengua que se mueve solo superficialmente, pero que en el fondo es una lengua muerta».[2] Uno de los principales objetivos del libro es formular un nuevo modelo de educación pública nacional que inculque «un amor superior a la patria». Sin embargo, la idea de Fichte de que la lengua alemana está de alguna manera más «viva» que otras no ha sobrevivido a siglos de investigación científica. Y su argumento de que hay una semejanza elemental entre la nación germana y la antigua Grecia también se desmorona bajo cualquier examen mínimamente riguroso.

En los tiempos de Fichte, el Imperio de los Habsburgo reconocía oficialmente catorce lenguas, incluidas el alemán, el húngaro, el italiano, el polaco y el rumano. Las identidades nacionales surgieron en gran medida tomando como base esos idiomas, algo que representó una amenaza para el Imperio. El erudito del siglo XX Benedict Anderson, conocido por su obra pionera, en la que defiende

que todas las naciones son esencialmente iguales en cuanto a su origen y la forma en la que fundamentan sus culturas, también estudió esta forma primitiva de nacionalismo basado en lenguas compartidas. Anderson rastreaba el origen de este fenómeno hasta la creciente difusión en la época de tecnologías de impresión, como los libros y los periódicos. «La confluencia del capitalismo y la tecnología de la imprenta —escribe— generó la posibilidad de una nueva forma de comunidad imaginada que, en su morfología básica, sentó las bases para la nación moderna».[3] Partiendo de esta interpretación, los teóricos del nacionalismo que ven la identidad nacional como una derivación del lenguaje suelen vincular los idiomas con otros elementos, como la cultura, la historia y las tradiciones.

El tipo de nacionalismo que sustenta el colonialismo implica un concepto de la nación engrandecido, que justifica su dominio sobre las demás. Yo me referiré a él como *nacionalismo supremacista*. Este puede adoptar una forma universalista o no universalista. Según la primera, que se basa en el paradigma «civilización contra barbarie» tratado en el capítulo anterior, la nación colonizadora justifica su dominio sobre los demás porque se considera el estandarte de la civilización. Según la forma no universalista, la nación colonizadora se justifica simplemente por su poder militar. La línea que separa ambas versiones es muy fina. El paradigma «civilización contra barbarie» en el que se apoya la primera es, por supuesto, ficticio. Y, al menos en la práctica, ambas versiones pueden ser igualmente brutales.

El nacionalismo también puede ser *anticolonial*, como en el caso del que inspiró la rebelión Mau Mau en Kenia, por ejemplo. Este tipo de nacionalismo, al igual que el colonial, puede adoptar formas tanto universalistas como no universalistas. En la primera versión, cada nación tiene sus propias tradiciones, pero comparte una humanidad común que impone una serie de obligaciones de respeto y dignidad igualitarios hacia otras culturas. Se trata de una especie de liberalismo ilustrado que subraya una humanidad común y el deber de tratar con equidad a todos los seres humanos. La otra corriente

de nacionalismo anticolonial surgió durante la Ilustración, en rechazo a los ideales de la época y utilizando esa oposición como base para criticar los proyectos coloniales, que, a menudo cínicamente, se apoyaban en esos mismos principios.

El filósofo del siglo XX Isaiah Berlin dedicó mucho tiempo y esfuerzo a estudiar y describir esta «contra-Ilustración» que rechazaba las ideas de progreso y razón universal. Uno de los pensadores que Berlin analizó con especial detalle fue el filósofo dieciochesco Johann Gottfried von Herder, quien sostenía que las culturas son inconmensurables y que no existe un estándar universal para medir el progreso de las civilizaciones. Berlin sentía fascinación por Herder, en parte, por su rechazo a las justificaciones de sus contemporáneos ilustrados del colonialismo y la esclavitud, sustentados ambos en criterios raciales, ya que veían esas prácticas como parte de una misión civilizadora. Como escribe Berlin:

> La subyugación colonial de las poblaciones indígenas, tanto antiguas como modernas, dentro y fuera de Europa, se representa siempre [en la obra de Herder] como moralmente odiosa y como un crimen contra la humanidad [...] Los chamanes de Asia central, insiste, no son simplemente embaucadores; ni los mitos son meramente afirmaciones falsas inventadas por malvados sacerdotes para embaucar y adquirir poder sobre las masas [...] Imponer un conjunto de valores ajenos a otra nación (como han hecho los misioneros en las provincias bálticas, y siguen haciendo, por ejemplo, en la India), es tan ineficaz como perjudicial.[4]

Herder fue, según Berlin, «uno de los líderes de la revuelta romántica contra el clasicismo, el racionalismo y la fe en el método científico».[5] Su filosofía, basada en la imposibilidad de comparar culturas y la intraducibilidad de las lenguas, ofreció una sólida base para estas posturas contrarias a la Ilustración.

Aunque podría resultar tentador asumir que los ideales de la Ilustración, como el concepto de un individualismo moral universal, marcan una clara distinción entre los nacionalismos supremacistas y los anticoloniales, no es así. Los ideales ilustrados pueden usarse para apoyar ambos tipos de nacionalismo. El universalismo puede

utilizarse para combatir el colonialismo, apelando a la humanidad común de los grupos indígenas que se enfrentan a la colonización, por ejemplo. Sin embargo, también se ha utilizado de manera indebida en el proyecto colonialista para excluir a comunidades del respeto entre iguales, al considerarlas «salvajes» y «bárbaras» y, por tanto, fuera de los límites de la universalidad moral.

En los primeros años de historia de Estados Unidos surgió una forma brutal de nacionalismo supremacista para justificar algunos de los mayores crímenes del país, como la esclavitud y la expropiación de tierras a los pueblos indígenas. Esta ideología ha sobrevivido, en parte, a través de versiones de la historia del país que ensalzan las acciones de los europeos blancos, mientras borran las contribuciones de los afroamericanos e indígenas norteamericanos. El libro del historiador de Yale Ned Blackhawk, *The Rediscovery of America: Native Peoples and the Unmaking of U. S. History* ('El redescubrimiento de América: pueblos nativos y la descomposición de la historia de Estados Unidos'), publicado en 2023, pretende desmantelar este mito. Según Blackhawk, «los historiadores estadunidenses han asumido durante mucho tiempo que la historia del país es solo la de los europeos y los estadounidenses blancos. Como consecuencia de ello, los estudios sobre religión, economía e ideología política de los primeros habitantes de Estados Unidos se han fragmentado en campos de investigación separados, que a menudo únicamente tienen en consideración las experiencias de los colonos».[6]

En zonas de EE.UU. donde este discurso posee una fuerte influencia, políticos como el gobernador de Texas, Greg Abbott, han luchado de manera muy agresiva contra los esfuerzos académicos para que se enseñe el espectro completo de la historia norteamericana. Varios de estos políticos han comenzado a tomar decisiones en materia educativa sin apoyarse en expertos académicos, ni siquiera en los bien financiados *think tanks* que suelen ser los responsables de los planes de estudios reduccionistas y antiintelectuales, sino que solo han contado con el respaldo de figuras del mundo del entretenimiento. Uno de ellos es Dennis

Prager, presentador de un programa de radio derechista, cuyo grupo de propaganda política, PragerU, la Universidad Prager, se ha convertido en los últimos años en proveedor autorizado de recursos educativos para Oklahoma, Florida, Nuevo Hampshire, Montana y Arizona. A pesar de su engañoso nombre, PragerU no es una institución académica. La organización está más vinculada a la radio conservadora que a cualquier otra cosa, y se dedica sobre todo a difundir discursos de extrema derecha mediante la creación y distribución de vídeos online dirigidos a niños en edad escolar.

En un vídeo típico de su oferta, titulado *Christopher Columbus: Explorer of the New World* ('Cristóbal Colón: explorador del Nuevo Mundo'), un niño defiende que Cristóbal Colón es una figura heroica importante. Según explica el chaval, Colón «era un tío muy valiente al que le encantaba explorar, que inspiró a varias generaciones y llevó el cristianismo y la civilización occidental a gentes que se beneficiaron mucho de nuevas formas de pensar y de hacer las cosas». La niña con la que está hablando contesta: «¡Eso suena genial!». En el resto del vídeo, los dos niños viajan al pasado para conocer a un simpático Colón, que cuenta la historia de su vida y critica que se juzguen sus acciones con estándares morales de épocas posteriores.[7]

En realidad, la magnitud y el alcance de lo que ahora llamaríamos acciones genocidas de los conquistadores españoles ya fueron claramente reconocidas en su época. En 1542, fray Bartolomé de las Casas escribió la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, en la que describe y denuncia los múltiples genocidios de pueblos indígenas en las Indias Occidentales que presenció durante las décadas posteriores a la llegada de Colón. «[Los españoles] no han tenido más respeto por ellos ni han hecho más cuenta ni estima [...], no digo que de bestias, pero como y menos que estiércol de las plazas. Y así han curado de sus vidas y sus ánimas, [...] y han muerto sin fe, sin sacramentos». El libro contiene descripciones casi ilegibles de los horrores perpetrados por los conquistadores contra los pueblos indígenas de las Indias Occidentales, como asar personas vivas en espetos o desmembrar a mujeres embarazadas,

entre otras atrocidades.[8] Cualquier discurso que presente la llegada europea a América como parte de una gloriosa «era de la exploración», y no como una época de múltiples genocidios, silencia los puntos de vista de los indígenas americanos y de europeos como Bartolomé de las Casas, que reconocieron abiertamente las indescriptibles brutalidades que se estaban cometiendo.

El nacionalismo supremacista no admite los pecados del pasado de la nación o, en el mejor de los casos, los reduce a su mínima expresión. En el caso de Estados Unidos, esto supone la eliminación tanto de las voces de los pueblos indígenas, víctimas del genocidio, como de los afroamericanos, que sufrieron la esclavitud y las leyes segregacionistas de Jim Crow. Dudosos creadores de contenido como PragerU siguen perpetuando un discurso arcaico que omite estos aspectos de la historia. Veamos, por ejemplo, el trabajo de la Comisión de Historia y Libros de Texto de Virginia, formada en 1950 con el fin de diseñar recursos educativos para el Estado con el objetivo de defender el punto de vista supremacista blanco. Uno de los libros de texto que produjo, titulado *Virginia: History, Government, Geography* ('Virginia: historia, gobierno, geografía'), contenía asombrosas distorsiones de la historia. La edición de 1957, por ejemplo, dice lo siguiente acerca de la esclavitud:

> Muchos dueños de esclavos no querían que el gobierno estatal se entrometiera en lo que consideraban como sus asuntos privados. Ellos manejaban a sus sirvientes de acuerdo con sus propios métodos. Sabían que la mejor forma de controlar a sus esclavos era ganándose su confianza y su afecto.
>
> A muchos negros se les enseñó a leer y escribir. Un considerable número de ellos podían reunirse en grupos para predicar, celebrar funerales, y para cantar y bailar. Salían de visita por la noche y, a veces, tenían pistolas y otras armas [...]
>
> La vida entre los negros de Virginia durante la época de la esclavitud era por lo general feliz. Se desenvolvían con alegría, se ganaban la vida, tanto para ellos mismos como para sus patrones. No eran tan infelices como creían algunas personas del Norte ni tan felices como afirmaba la gente del Sur. Los negros tenían sus problemas y sus dificultades. Pero no les preocupaban las acaloradas discusiones entre la gente del Norte y la del Sur sobre qué debía hacerse con ellos. De hecho, prestaban poca atención a esos debates.[9]

Evidentemente, este libro de texto de Virginia formaba parte de un esfuerzo más amplio para minimizar las atrocidades de la esclavitud en Estados Unidos, presentando a los afroamericanos esclavizados como personas conformes con su situación e indiferentes a la lucha por su propia liberación.

Un vídeo de PragerU titulado *A Short History of Slavery* (‘Breve historia de la esclavitud') demuestra la facilidad con la que se puede integrar superficialmente el tema de la esclavitud en un plan de estudios, al tiempo que se borra cualquier relato auténtico sobre su importancia y los daños que ocasionó. El vídeo está narrado por la comentarista afroamericana de extrema derecha Candace Owens y se esmera en omitir las contribuciones de la comunidad afroamericana en la lucha por su libertad y en atribuir a hombres blancos el mérito de haber rescatado al mundo de la esclavitud. Según Owens:

> Los blancos fueron los primeros en poner fin oficialmente a la esclavitud. En 1833, Gran Bretaña fue el primer país en la historia mundial que aprobó una ley de abolición de la misma. Poco después vino Francia, que en 1848 abolió la esclavitud en sus numerosas colonias. Luego llegó la Decimotercera Enmienda en la Constitución de los EE.UU., claro. Tras siglos de esclavitud humana, los hombres blancos lideraron en todo el mundo el camino hacia el fin de esta aborrecible práctica. Entre ellos estaban los trescientos mil soldados de la Unión, en su mayoría blancos, que murieron durante la guerra de Secesión.[10]

Owens no menciona Haití, el primer país en la historia que nació de una rebelión exitosa de esclavos, iniciada en 1791. Parece desconocer el hecho de que fue ese país, y no Gran Bretaña, el primero en abolir la esclavitud, en 1793. Y omite por completo el importante papel que desempeñaron los afroamericanos en su propia liberación durante la guerra de Secesión.

El vídeo parece minimizar también, de manera realmente insólita, los horrores de la propia esclavitud, repitiendo los argumentos de las potencias coloniales europeas, que defendían su violento saqueo de África afirmando que habían protegido a los africanos de explotarse entre sí. Por ejemplo, Bélgica justificaba su brutal colonización del

Congo durante el reinado de Leopoldo II afirmando que había salvado a los africanos de ser esclavizados por otros africanos o vendidos a tratantes de esclavos árabes. Pero, en realidad, no hubo ninguna clase de salvación. Siguiendo las órdenes de Leopoldo II, puede que hasta diez millones de africanos murieran asesinados en el Congo en una brutal campaña para obligarlos a cosechar caucho, en lo que llegó a ser uno de los peores crímenes de la historia de la humanidad. Sin embargo, el vídeo de PragerU narrado por Owens acepta sin miramientos el discurso de los colonos belgas:

> Lo cierto es que eran *otros africanos negros* quienes vendían a los africanos como esclavos. Y, en muchos casos, los vendían a cambio de artículos tan nimios como ginebra o espejos. Los blancos no entraban al interior del continente a capturar a los nativos; esperaban en la costa a que sus socios negros les trajeran carne negra. La cruda realidad es que nuestras vidas tenían muy poco valor para nuestros antepasados.[11]

Aparte de justificar las atrocidades cometidas por los europeos en África, este vídeo minimiza las penurias sufridas por los descendientes de los pueblos esclavizados. Según el razonamiento de Owens, incluso podría afirmarse que cualquier daño u obstáculo sistémico que hayan podido encontrarse los afroamericanos en Estados Unidos a lo largo de los siglos han sido preferibles a las condiciones en las que habrían vivido si sus antepasados hubieran permanecido en África.

La época de la Reconstrucción de Estados Unidos, ese breve período inmediatamente posterior a la guerra de Secesión en el que el gobierno federal garantizó por primera vez la participación en la vida ciudadana de los afroamericanos manumitidos, tuvo un violento fin en menos de una década. Entre 1865 y 1877, dieciséis afroamericanos asumieron sus cargos como congresistas y varios centenares más ejercieron sus cargos en legislaturas estatales y como funcionarios locales. A medida que este período llegaba a su fin, las fuerzas contrarias a otorgar la plena ciudadanía a los afroamericanos, que habían sido temporalmente derrotadas en la guerra de Secesión, empezaron a formular con rapidez una versión

alternativa de los hechos con el fin de presentar la Reconstrucción como un experimento fallido y justificar la revocación de los limitados derechos y privilegios que la población afroamericana del Sur había disfrutado durante un breve espacio de tiempo.

La historiografía académica de la época, incluidos los libros de texto escolares, culpaba a los propios afroamericanos de la pérdida de esos derechos y privilegios. En un libro escolar de los años treinta, titulado *American History* (‘Historia estadounidense), se describe el período de la Reconstrucción como una época manchada por la corrupción política y la mala gestión afroamericanas:

> El Sur no se había recuperado de la guerra y la gente no estaba en condiciones de pagar muchos impuestos. Sin embargo, los legisladores negros nunca pensaron en eso y derrocharon de forma temeraria el dinero del pueblo. Las deudas de los estados sureños aumentaron enormemente, y los blancos del Sur se vieron indefensos ante la ley para detener la desenfrenada actuación de los hombres en el poder.[12]

El libro también presenta al Ku Klux Klan (KKK) como unos héroes que rescataron al Sur de ese tipo de corrupción al impedir que los afroamericanos votaran:

> El Sur se enfrentaba a la ruina a menos que se hiciera algo para romper el control de los negros. Para ello, muchos hombres blancos se unieron a sociedades secretas, las cuales se dedicaban a asustar a los negros para que se mantuvieran alejados de las urnas y comprendieran que el hombre blanco todavía gobernaba el Sur. Bandas de hombres vestidos con túnicas blancas que blandían cruces en llamas cabalgaban por las carreteras de noche. Los supersticiosos negros temían recibir una visita de aquellos fantasmagóricos caballeros nocturnos, que llamaban a la puerta de sus cabañas a medianoche y, con voz solemne, amenazaban al tembloroso negro que les abría con terribles castigos. El trabajo de las sociedades secretas tuvo los resultados deseados.[13]

Basándose en estereotipos racistas que se remontan al siglo XIX, los libros de texto estadounidenses enseñaban que los afroamericanos tenían una tendencia natural a la corrupción y la mala gestión, y

que, por tanto, no estaban capacitados para participar en la vida democrática. Cuando el presidente Donald Trump rechaza ahora como ilegítimos los votos emitidos en ciudades estadounidenses con grandes poblaciones afroamericanas, como Atlanta, Filadelfia o Detroit, apelando a acusaciones de «corrupción», está recurriendo a ese mismo estereotipo racista. La larga sombra de la desinformación histórica se extiende a lo largo del tiempo, y los mitos del pasado siguen pesando sobre el presente.

Aunque los nacionalismos supremacistas han crecido con fuerza por todo el mundo, Estados Unidos acoge una variante especialmente potente conocida como *excepcionalismo estadounidense*, que retrata la fundación del país como un fenómeno inocente y justifica su expansión hacia el oeste como un derecho legítimo. Para respaldar estas afirmaciones, la narrativa histórica del excepcionalismo estadounidense elimina tanto el papel central que jugó la esclavitud en la configuración de la economía del país como el enorme genocidio de pueblos indígenas. Ned Blackhawk señala que, para muchos estadounidenses, «la colonización de Norteamérica no fue cruenta [...] Los indios no constituían Estados extranjeros ni gobernaban sus territorios. O no eran del todo humanos o vivían en formas primitivas de desarrollo que necesitaban estímulos».[14]

Una forma clave del excepcionalismo estadounidense, tanto en el pasado como en la actualidad, es una variante del nacionalismo supremacista basada en la raza. Sin embargo, incluso esta forma se encuentra estrechamente vinculada a la religión. Según esta ideología, la grandeza de Estados Unidos se basa en su identidad blanca y cristiana. Por contraste, el nacionalismo ario, el elemento central del fascismo alemán, era un nacionalismo puramente racial que no se fundamentaba en ningún llamamiento a la religiosidad. Se supone que, la *raza* biológica de los alemanes, y solo la raza, era la fuente de su (presunta) supremacía.

Por tanto, el hilo conductor entre el nacionalismo racial estadounidense y el alemán es una ideología de supremacía racial. En ambos casos se ha utilizado para justificar la violencia masiva

contra supuestos «otros» raciales. Como explicaba Hannah Arendt en su obra *Los orígenes del totalitarismo*, muchos genocidios del siglo XX estaban motivados por ideologías de supremacía racial darwiniana, en las cuales «se consideró a la aristocracia como resultado natural, no de la política, sino de la selección natural, del linaje puro».[15] Según esta ideología, las razas humanas son biológicamente distintas y las supuestas diferencias cognitivas y emocionales entre ellas explican las marcadas desigualdades que vemos hoy en día, en contra de la devastación del colonialismo o los efectos del racismo estructural, por ejemplo. De acuerdo con esta lógica, las víctimas del abandono y la discriminación son responsables de sus propias penurias.

Partiendo de estos ejemplos, podría parecer que el mito de la raza biológica es el fundamento del nacionalismo supremacista. Sin embargo, hay numerosos ejemplos históricos y contemporáneos en los que esta ideología se ha visto alimentada por otros factores.

Varios movimientos nacionalistas supremacistas y violentos se basan en la religión. En la India, el Rashtriya Swayamsevak Sangh (RSS) es una organización paramilitar cuyo estrecho aliado, que actúa en cierta medida como su brazo político, es el Bharatiya Janata Party (BJP), el partido actualmente en el poder, liderado por el primer ministro Narendra Modi. A pesar de que la India se fundó como un Estado laico, el RSS pretende transformarlo en un Estado explícitamente hindú, y persigue ese objetivo hostigando a ciudadanos no hindúes: principalmente a la gran población musulmana en el país, pero también a cristianos y otras minorías religiosas.

Desde que asumieron el poder en mayo de 2014, tras la elección de Modi como primer ministro, los supremacistas hindúes han transformado la esfera pública, haciendo especial hincapié en implantar su ideología en el sistema educativo del país. En agosto de 2014, apenas unos meses después de llegar al poder, el RSS ya había creado el Bharatiya Shiksha Niti Ayog, un comité cuyo propósito era presionar al Ministerio de Educación para que apoyase su visión nacionalista hindú del país.[16] Desde entonces, el Consejo

Nacional de Investigación y Capacitación Educativas (NCERT, por sus siglas en inglés) ha reescrito por completo los libros de texto que se utilizan en las escuelas públicas de todo el país, con más de un millar de cambios introducidos en 182 libros, todos ellos apoyando el nacionalismo hindú.[17]

Un ejemplo claro de esta manipulación es la forma en que se relata el asesinato de Mahatma Gandhi en los libros de historia. Aunque en general Gandhi es considerado como una figura fundacional y un héroe nacional en la India, los supremacistas hindúes siguen viendo como una traición sus llamamientos al trato igualitario de los musulmanes y a la paz con el país musulmán vecino, Pakistán. De hecho, el supremacista hindú que le asesinó, Nathuram Vinayak Godse, lo hizo alegando que Gandhi actuaba en interés de los musulmanes. Antes de la campaña de presión del RSS, un libro de texto elaborado por el NCERT recalcaba los peligros del extremismo nacionalista hindú, señalando claramente a Godse como seguidor de esta ideología y explicando que era una amenaza para la emergente identidad laica de la India, concebida como un hogar tanto para hindúes como para musulmanes. Sin embargo, en una versión del mismo libro publicada después del ascenso del BJP al poder, la sección dedicada al asesinato de Gandhi ha sido sutilmente reescrita para normalizar la ideología nacionalista hindú y exculpar su crimen más infame.[18]

Según los principios de la supremacía hindú, los esfuerzos de Gandhi por promover la igualdad entre hindúes y musulmanes eran anti-hindúes por naturaleza. Gandhi pasa de ser el fundador de la nación a un traidor. Mientras que el libro de texto anterior a Modi explicaba que Gandhi se movía principalmente por su deseo de lograr la «unidad entre hindúes y musulmanes», la versión revisada afirma que le impulsaba su descontento con «la decisión del gobierno indio de no cumplir con sus compromisos financieros con Pakistán». El libro sugiere de manera implícita que el verdadero objetivo de Gandhi era desviar fondos hacia Pakistán: un malvado plan que, según se insinúa, estaba vinculado a su aspiración de otorgar los mismos derechos a los musulmanes.

La supremacía hindú presenta a la India como una nación cuya identidad hindú, que se remonta a miles de años de antigüedad, define la esencia del país. Tanto el islam como el cristianismo se perciben como religiones extranjeras, asociadas a la colonización violenta y la dominación del país. Y el laicismo, que en realidad es fundamental para la democracia india, se retrata también como una imposición colonial extranjera. Todo ello se utiliza para justificar la violencia masiva contra las poblaciones no hindúes, a las que se acusa de introducir ideas foráneas en la India con el objetivo de destruir el carácter hindú de la nación.

La violencia supremacista hindú en la India se ha dirigido tanto contra cristianos como musulmanes, aunque estos últimos son el objetivo principal. El propósito de los supremacistas hindúes es, desde hace mucho tiempo, relegar a los musulmanes a una condición de semiciudadanía, si no expulsarlos por completo del país. Incluso los liberales e intelectuales que simplemente han defendido el laicismo indio han sufrido terribles consecuencias por su posición.

Otro movimiento de supremacía nacionalista arraigado en la religión puede encontrarse en Israel, donde se ha intensificado especialmente con el gobierno de extrema derecha del primer ministro Benjamin Netanyahu. En julio de 2018, el parlamento israelí, conocido como la Knéset, aprobó una ley fundamental que declaraba oficialmente a Israel como «el Estado-Nación del pueblo judío» y especificaba que los judíos tienen el exclusivo «derecho de ejercer la autodeterminación nacional». La ley formalizó también algunas prácticas legales que llevaban tiempo en vigor (como la regulación de la propiedad) y otorgan a los ciudadanos israelíes judíos más protección que a los no judíos.[19] Al hacerlo, esta legislación deja claro que Israel es un Estado de apartheid no democrático, una consecuencia previsible de una ideología fundacional basada en borrar la historia de los antiguos habitantes no judíos de la región.

El nacionalismo que impulsa el reciente genocidio perpetrado por Rusia en Ucrania puede resultar aún más desconcertante desde un

punto de vista conceptual que el nacionalismo hindú o el judío, ya que ni siquiera reconoce diferencia alguna entre ucranianos y rusos. Hoy en día, Rusia es el país más claramente fascista del mundo, y la invasión de Ucrania en 2022, junto con las operaciones que le siguieron, constituye cuando menos un genocidio cultural. Esto incluye, por ejemplo, la separación de miles de niños ucranianos de sus familias para su adopción en Rusia. Sin embargo, el tipo de nacionalismo que el gobierno ruso ha utilizado para justificar sus acciones genocidas no se basa en la raza ni en la religión ni en la etnia, y por ello no puede clasificarse como supremacista. Para los nacionalistas rusos, los ucranianos pertenecen a la misma raza y etnia que ellos, y se esconden tras una «falsa» identidad ucraniana. El presidente Vladímir Putin lo explicó con todo lujo de detalles en un discurso en julio de 2021, donde afirmó que rusos y ucranianos son «un solo pueblo, una unidad indivisible».[20]

En los territorios de Ucrania que Rusia ha ocupado desde la invasión, el régimen ha suprimido por completo la lengua ucraniana y ha impuesto libros de texto en las escuelas que eliminan cualquier rastro de una identidad ucraniana independiente. Por su parte, Putin ha reforzado constantemente esta negación, y suele referirse a la lengua ucraniana como «pequeño ruso» o como un dialecto del ruso.[21] Al igual que Johann Gottlieb Fichte, el filósofo alemán decimonónico, Putin considera el idioma como un factor decisivo en la determinación de la identidad nacional: por eso mismo, la idea de una lengua ucraniana se ve como una seria amenaza. En un discurso donde denunciaba la mera idea de un «pueblo ucraniano como una nación distinta de la rusa» afirmó que no había «ninguna base histórica para ello» y atribuyó esta noción a «todo tipo de invenciones». Sin embargo, tal y como señala Benedict Anderson, la primera gramática ucraniana apareció en 1819, solo diecisiete años después de la primera gramática oficial rusa. Si la identidad ucrania es una «invención», lo mismo puede decirse de la rusa.[22]

De manera similar, Rusia suprimió la autonomía ucraniana en el período anterior y posterior a su invasión del este del país en 2014, y presentó esos hechos como una serie de movimientos

independentistas protagonizados por poblaciones que se identificaban como rusas en territorio ucraniano. Lo que en realidad fue una invasión agresiva por parte de Rusia se retrató como una resistencia legítima por parte de unas bases populares. Un libro de texto publicado hace poco en Rusia, por ejemplo, relata lo ocurrido de la siguiente manera:

> Describir la guerra en el Donbás como una guerra civil sin mencionar la presencia rusa supone adoptar una perspectiva controvertida. La profunda crisis sociopolítica que golpeó a Ucrania en 2013-2014 condujo básicamente al colapso del Estado y la aparición de varias regiones separadas en su territorio que quedaron completamente fuera del control del gobierno central.
>
> La resistencia en las regiones del sur y el este, junto con los intentos de activistas nacionalistas del «Maidán» de tomar edificios de la Administración local (el 24 de febrero en Járkov y el 22-23 de febrero en Lugansk), sirvieron de catalizador para la organización del llamado Movimiento de Resistencia, caracterizado inicialmente por mítines y manifestaciones masivas.[23]

Libros de texto supuestamente dedicados a la «historia de Rusia» y aprobados por el Ministerio de Educación ruso en 2022 para primero de bachillerato presentan una narrativa similar.[24] Según uno de ellos, esas zonas decidieron libremente, a continuación, convertirse en parte de Rusia:

> En el otoño-invierno de 2013/14, estalló la más intensa crisis política interna en Ucrania. Su consecuencia más importante fue la incorporación de dos nuevos estados: la federación de la República de Crimea y Sebastopol pasaron a formar parte de Rusia. Esto ocurrió sobre la base de un referéndum celebrado en Crimea.[25]

Estos libros de «historia» no mencionan en ningún momento la presencia de soldados rusos en Crimea o el Donbás, solo una transición pacífica hacia el dominio ruso, respaldada por mayorías en estos territorios. Las invasiones militares coloniales al servicio de la expansión violenta del Imperio aparecen representadas en ellos como procesos pacíficos y voluntarios.

El genocidio de Ruanda es quizás el ejemplo más claro de los horrores a los que puede llegar la brutalidad entre los seres humanos, incluso cuando no hay grandes diferencias culturales. Los hutus y los tutsis son dos grupos ruandeses que comparten el mismo idioma, el kinyarwanda, y la misma religión tradicional, lo cual resulta sorprendente en el continente más diverso del mundo, donde solo en el Congo hay más de doscientas lenguas. No obstante, las pequeñas diferencias entre estos dos grupos, profundamente integrados y vinculados por matrimonios entre sí, se vieron acentuadas durante la colonización belga de Ruanda, ya que los colonialistas sacaron provecho de la división de los pueblos colonizados. El movimiento Hutu Power, una forma extremista de nacionalismo étnico, fomentó el odio hacia los tutsi como un pilar de la identidad hutu, y acabó planeando y perpetrando un genocidio entre abril y julio de 1994, en el que asesinaron a entre quinientos y ochocientos mil tutsis.[26]

En la mayoría de los casos, los ejemplos de nacionalismo que hemos analizado hasta ahora han alimentado —y se han nutrido— del fanatismo y la violencia. Sin embargo, el nacionalismo no está necesariamente ligado al odio. Como ya he mencionado, también puede ser una fuerza anticolonial. En su clásico de 1902, *Estudio del imperialismo*, el economista inglés J. A. Hobson describe el nacionalismo anticolonial y destaca su compatibilidad con un espíritu de internacionalismo cooperativo y pacífico. Según Hobson, «el triunfo del nacionalismo parece haber aplastado las nacientes esperanzas del internacionalismo. Sin embargo, podría parecer que no hay entre ambos un antagonismo fundamental. Un internacionalismo auténtico y vigoroso en su espíritu o en su forma supondría más bien la existencia de nacionalidades poderosas y conscientes de su dignidad, que procurarán unirse sobre la base de las necesidades e intereses nacionales comunes».[27] Hobson contrasta el nacionalismo anticolonial, que es perfectamente compatible con un proyecto global cosmopolita, tan a menudo demonizado por los políticos de extrema derecha, con aquel otro

nacionalismo «agitado por el ánimo de lucro y de expansión a costa de otros».[28]

El excepcionalismo estadounidense, sea cual sea su forma (con o sin connotaciones raciales) ciertamente se encuentra «agitado por el ánimo de lucro y de expansión a costa de otros». Políticos de todo el abanico ideológico en Estados Unidos describen el excepcionalismo como una verdad indiscutible, que es ampliamente aceptada por la mayoría de los ciudadanos del país. Y este concepto se utiliza para justificar no solo las guerras de Estados Unidos, sino también su uso desproporcionado de los recursos del planeta y su desmesurada contribución al cambio climático.[29] Así como la educación alemana durante la República de Weimar y antes de ella promovía un concepto exagerado de la identidad nacional germana que allanó el camino para el nacionalsocialismo, la devoción generalizada por el excepcionalismo estadounidense deja al país en una situación particularmente vulnerable al avance de un movimiento fascista propio disciplinado e informado, al tiempo que oculta esta debilidad a los ciudadanos (ya que sostiene que es excepcionalmente resistente a toda influencia perjudicial, incluido el fascismo).

Lo mismo ocurre en otros países sujetos a un nacionalismo supremacista. Así, el movimiento supremacista contemporáneo en Rusia se aferra a la creencia de su rol como la sucesora natural del Imperio soviético y, por tanto, heredera legítima de los territorios vecinos que antes formaban parte de la Unión Soviética. El Estado ruso fomenta este discurso de todas las formas posibles, entre ellas una hábil manipulación, cuando no un control absoluto, de los medios, así como a través de los libros de texto que aprueba, que han borrado sistemáticamente los peores crímenes del país, sobre todo aquellos perpetrados contra Ucrania.

La omisión más significativa se refiere al Holodomor, un genocidio de millones de campesinos ucranianos, que murieron de hambre después de que Stalin les impusiera medidas draconianas sobre el grano, a sabiendas de que estas tendrían unas consecuencias devastadoras.[30] En ucraniano y en ruso, la palabra *holodomor* consta de dos partes: 'hambruna' y 'matar' o 'hacer sufrir'; de hecho, la

traducción más cercana sería en esencia 'hacer morir de hambre'. Y lo que es más importante, a pesar de que la palabra *holodomor* y la tragedia que representa son bien conocidas en ambos países, los libros de texto rusos describen lo ocurrido utilizando el término genérico *hambruna*, y sugieren con ello que el Holodomor fue simplemente un accidente burocrático que afectó a toda la Unión Soviética por igual.[31] En cambio, en los libros de texto ucranianos aparece representada como una hambruna que Stalin infligió específicamente a los ucranianos, lo cual se acerca bastante más a la verdad.

Aunque los ejemplos en la vida real puedan ser escasos, no cuesta imaginar el tipo de nacionalismo anticolonial que describía J. A. Jacobson: un nacionalismo que no pretende absolver a la nación de sus pecados, sino empujarla a cumplir sus más elevados ideales. ¿Cómo sería el nacionalismo anticolonial en Estados Unidos? Supondría un punto de vista en el que a los estadounidenses los uniría un interés común importante (por ejemplo, la democracia) y se comprometerían en un proyecto compartido de mejorar los niveles de vida para todos. Uno podría enorgullecerse de ser estadounidense por la belleza natural del país, su riqueza cultural, sus magníficas ciudades y su población diversa, sin necesidad de creer que Estados Unidos es la mejor nación en la historia de la humanidad. Este tipo de nacionalismo estadounidense sería anticolonial, comprometido con un proyecto genuinamente norteamericano dedicado a fomentar su enorme diversidad en lugar de reprimirla, al tiempo que abordaría los problemas estructurales de desigualdad. Por su propia naturaleza, este programa reconocería los pecados del pasado del país, pero también afirmaría que Estados Unidos sigue teniendo un gran potencial y siendo un lugar prometedor. Un sistema educativo basado en el nacionalismo anticolonial estadounidense sería contrario, en casi todos los aspectos, a los planes de estudios nacionalistas promovidos actualmente por los políticos de extrema derecha, que minimizan los horrores de la esclavitud y el genocidio indígena, así como sus

consecuencias actuales. Sus escuelas enseñarían una historia que recalcaría, en vez de ocultar, los efectos del racismo estructural, lo cual es un paso necesario para eliminarlo.

Asimismo, podemos reconocer una forma de nacionalismo anticolonial en el sistema educativo de la Alemania Occidental de posguerra, que vinculaba estrechamente la identidad germana con formas de vida democráticas y liberales. Por ejemplo, concedía a los alumnos un alto grado de autonomía, a través de la participación en el gobierno estudiantil y su influencia sobre los planes de estudios, y fomentaba en ellos la resistencia a la sumisión a formas de autoridad fascistas. Se hacía hincapié en valores como la tolerancia y se intentaba que estos se convirtieran en parte fundamental de la identidad alemana después de la guerra. Y probablemente lo más importante es que, en gran medida, abordaba el pasado reciente de Alemania de manera directa y honesta, tratando de conectar la identidad social del país con un esfuerzo por expiar sus pecados en el pasado, en lugar de esconderse de ellos por vergüenza.

Ahora bien, incluso en este sistema educativo deliberadamente no supremacista surgieron problemas. En las escuelas, por ejemplo, se enseñaba que Auschwitz estaba en Polonia y que lo gestionaba un grupo especialmente cruel de alemanes, las SS, que dirigía a un ejército de guardias y *kapos* en su mayoría eslavos para llevar a cabo las características masacres del régimen nazi.

En 1985 y 1986, yo estudiaba en Alemania, y aquello me pareció desconcertante. Parte de mi familia materna murió fusilada y arrojada en zanjas, presumiblemente por soldados rasos de la Wehrmacht, no por los oficiales de las SS que dirigían los campos de exterminio de Hitler. Mi tío polaco pasó cuatro años en un pequeño campo de trabajo nazi, no en un campo de exterminio. Mientras estaba preso, se lo llevaron tres veces para ejecutarlo, pero en todas ellas logró eludir la muerte por pura casualidad.

Prácticamente todos los alemanes que conocí tenían abuelos que lucharon en el Frente Oriental: supuestamente, ellos eran los «alemanes inocentes». Pero ¿de verdad eran inocentes de los crímenes de Alemania los soldados que ejecutaron a buena parte de mi familia? ¿Eran inocentes aquellos que dirigían los campos de

trabajo de Alemania? Hasta el siglo XXI, cuando se formuló el concepto de «Holocausto por balas», los historiadores no han empezado a reconocer el asesinato de más de un millón de judíos durante la Segunda Guerra Mundial fuera de los campos de concentración de Europa, a manos de soldados rasos de la Wehrmacht, como sucedió con mis tíos abuelos y sus hijos. Sin embargo, la escuela alemana a la que asistí no abordaba estos temas. Y, al no hacerlo, estaba minimizando falsamente la magnitud de los crímenes de Alemania y absolviendo de su culpa al «alemán normal y corriente».[32]

Las formas de nacionalismo que surgen en las luchas anticoloniales o de otras luchas por la libertad, como el movimiento de liberación afroamericana, son nacionalismos de pueblos oprimidos y, por tanto, no parecen ser evidentemente supremacistas. No obstante, sería un error pensar que los nacionalismos de pueblos oprimidos en el pasado o incluso en la actualidad son inmunes a los peores impulsos del nacionalismo supremacista. En el caso de Israel, un grupo que en el resto de los países era una minoría nacional se convirtió en una mayoría política. Eso dio lugar a un nacionalismo colonial supremacista generalizado, que se ha canalizado contra los palestinos. En el caso de la India, la mayoría hindú se liberó de la dominación colonial extranjera, pero luego utilizó su recién conseguida autonomía para dominar a la minoría musulmana del país.

La historia demuestra que, tras una victoria contra un colonizador violento, el nuevo grupo en el poder puede llegar a reproducir las acciones del colonizador. Lo ideal sería que el cambio en el poder diera lugar a un cambio de actitudes y objetivos. Como decía el filósofo anticolonial Frantz Fanon:

> La movilización de las masas, cuando se realiza con motivo de la guerra de liberación, introduce en cada conciencia la noción de causa común, de destino nacional, de historia colectiva. Así, la segunda fase, la de la construcción de la nación, se facilita por la existencia de esta mezcla hecha de sangre y de cólera [...] Durante el período colonial, se invitaba al pueblo a luchar contra la

> opresión. Después de la liberación nacional, se invita a luchar contra la miseria, el analfabetismo y el subdesarrollo.[33]

El problema de los proyectos de construcción nacional que surgen de un nacionalismo étnico o religioso es que, con frecuencia, no logran hacer ese cambio. La atención, que antes se focalizaba en un opresor colonial externo, no se vuelca en una lucha productiva contra la pobreza o la desigualdad, sino en una lucha contra los adversarios políticos y otros chivos expiatorios elegidos.

El sociólogo del siglo XIX Émile Durkheim también veía una clara diferencia entre los nacionalismos que miran hacia dentro y aquellos que lo hacen hacia fuera. Respaldaba a los primeros, mientras que hacía una serie de advertencias acerca de los segundos:

> En definitiva, todo depende de la manera de concebir el patriotismo, porque puede adoptar dos formas muy diferentes. En caso de que sea centrífugo, si podemos hablar así, orienta la actividad nacional hacia el exterior, estimula a los Estados a extenderse a costa de los otros, a excluirse mutuamente, promueve el conflicto entre ellos y, al mismo tiempo, entre los sentimientos nacionales y los sentimientos de humanidad. En caso contrario, la actividad se vuelve hacia el interior, se dedica a mejorar la vida interior de la sociedad y, en consecuencia, hace que todos los Estados que hayan llegado al mismo grado de desarrollo moral concuerden en un mismo fin. El primero es agresivo, militar; el segundo es científico, artístico, industrial, en una palabra, esencialmente pacífico.[34]

Estas palabras provienen de conferencias pronunciadas mucho antes de la aparición del fascismo europeo. Sin embargo, los comentarios de Durkheim resultaron ser una advertencia profética sobre los peligros inherentes a ciertas versiones del nacionalismo europeo.

Todos los nacionalismos, incluidos los anticoloniales, se basan en algún tipo de mito, algún tipo de «comunidad imaginada», por utilizar las famosas palabras de Benedict Anderson. Ahora bien, los mitos del nacionalismo supremacista tienen una estructura específica que presenta a la nación como superior a sus vecinos y que

transforma sus pecados en triunfos. Al hacerlo, el nacionalismo supremacista sienta las bases del fascismo.

4
Del supremacismo al fascismo

> Todo cuanto admiramos hoy en el mundo —ciencia y arte, técnica e inventos— no es otra cosa que el producto de la actividad creadora de un número reducido de pueblos y quizás, en sus orígenes, hasta de una sola raza. De ellos depende también la estabilidad de toda esta cultura. Con la destrucción de estos pueblos, bajará igualmente a la sepultura toda la belleza de esta tierra.
>
> Adolf Hitler, *Mi lucha*[1]

> La finalidad de la educación femenina es, inmutablemente, formar a la futura madre.
>
> Adolf Hitler, *Mi lucha*[2]

Cuando mi padre tenía apenas un año, el 10 de mayo de 1933, los nazis organizaron una quema masiva de libros en la Opernplatz, cerca de la casa de su familia. Este episodio se ha considerado durante mucho tiempo como uno de los más significativos de la historia alemana. Entre los objetivos de aquella quema estaban los archivos del Instituto de Ciencias Sexuales, que en ese momento albergaba la colección de investigación más extensa del mundo sobre la teoría queer. Según el historiador germanoestadounidense George L. Mosse, el director judío del instituto, Magnus Hirschfeld, «se convirtió en blanco constante de los ataques» después de la quema de libros: «Su nombre y el del Instituto de Ciencias Sexuales [...], que había fundado en 1919, fueron utilizados como sinónimos de la perversión sexual, símbolos de la amenaza que el Berlín de la República de Weimar representaba para la respetabilidad burguesa».[3]

Los nazis no solo arremetieron contra los intelectuales judíos que investigaban temas relacionados con la identidad sexual, sino que también intentaron borrar cualquier rastro de que la vida queer fuera o pudiera considerarse normal. Para ello, no bastaba con aterrorizar

a figuras como Hirschfeld, sino que era necesario rehacer por completo el sistema educativo del país.

Una de las formas en que los nazis trataron de alcanzar ese objetivo fue promoviendo que la ciudadanía asociara las prácticas educativas demasiado permisivas y lo que ellos consideraban como «perversiones sexuales». Durante la época de Weimar, un pequeño grupo de educadores alemanes había implementado una serie de reformas progresistas y experimentales, otorgando a los alumnos más autonomía en las aulas, eliminando el castigo corporal y adaptando sus escuelas para centrarse en «el desarrollo individual, la interacción social y la formación para la realidad práctica»; es decir, preparándolos para participar en la vida cívica y democrática.[4] Estas reformas surgieron como una reacción al modelo educativo nacionalista conservador de la Alemania anterior a la Primera Guerra Mundial, diseñado principalmente para respaldar las conquistas militares alemanas bajo el mando del káiser Guillermo II, un enfoque que seguía siendo dominante en la época de Weimar.

Sin embargo, los nazis vieron estas reformas graduales como una afrenta y dirigieron su maquinaria propagandística contra el sistema educativo del país, con objeto de hacerlo aún más militarista y alineado con sus objetivos nacionalistas. Su campaña de demonización no solo vinculó las reformas educativas progresistas con las perversiones sexuales, sino también con el marxismo, con el objetivo de unir a los conservadores tradicionales y a las élites empresariales adineradas en una coalición contra la democracia y sus instituciones.

Los asuntos educativos no fueron un tema pasajero ni baladí en la política nazi. El objetivo declarado de su política educativa era proteger a los niños de la obscenidad y el «marxismo», pero, en el imaginario nazi, esta labor estaba estrechamente ligada a un discurso más amplio de victimización nacional que seguía vivo en gran parte de la población desde el Tratado de Versalles de 1919, que puso fin a la Primera Guerra Mundial, confiscó a Alemania cerca del 10 por ciento de su territorio y le impuso el pago de indemnizaciones.[5]

La intención del sistema educativo nazi —transformar a los jóvenes del país en fervientes defensores de su ideología— era una extensión natural del modelo educativo alemán anterior a la Primera Guerra Mundial, que se centraba en el militarismo y la supremacía germana. La incorporación de prácticas e ideas nazis a un sistema educativo que ya de por sí tenía fuertes elementos antidemocráticos produjo un ejército de alemanes dispuestos a morir por la patria.

Lo que podemos observar a partir de este ejemplo de la Alemania nazi y estudiando otros movimientos fascistas en el mundo es que hay *cinco temas principales en la educación fascista*:

1. Grandeza nacional
2. Pureza nacional
3. Inocencia nacional
4. Roles estrictos de género
5. Demonización de la izquierda

Estos temas son, en el fondo, estrategias distintas que utilizan los movimientos fascistas para cultivar el sentimiento de agravio entre el grupo dominante al que sirven, con el fin de avanzar en sus objetivos. Al hacerlo se cuidan de eliminar cualquier contradicción en su relato. Esto incluiría, por ejemplo, suprimir cualquier investigación académica que revele fallos en los mitos nacionales, cualquier tipo de enseñanza que ponga de manifiesto la culpa nacional, cualquier insinuación de que la diversidad y la pluralidad podrían beneficiar a la sociedad, la idea de que unas relaciones de género más equitativas podrían ser ventajosas o que la izquierda política es mucho menos amenazante de lo que pretenden hacer creer. A continuación, exploraré la historia y el marco conceptual que subyacen a estos temas, cómo se entrelazan para conformar la ideología fascista y cómo funcionan para sustentar y mantener una forma de vida social fascista.

Los movimientos sociales y políticos fascistas se nutren del sentimiento de agravio. Como hemos visto al hablar del colonialismo, el sistema educativo nazi recalcaba la pérdida de tierras alemanas en el Tratado de Versalles, de la cual culpaba a los judíos (es decir,

preservaba la *inocencia nacional*). Según la propaganda nazi, el pueblo judío era responsable de la mítica «puñalada por la espalda» que supuestamente causó la derrota de Alemania en la Primera Guerra Mundial. Alegaban que los políticos socialdemócratas habían traicionado al ejército alemán al entablar negociaciones de paz. Por ello, Alemania no era en absoluto culpable del resultado de la guerra, sino que en realidad había sido víctima de la traición judía. Así, todos los castigos sufridos por el país, especialmente la pérdida de territorios en Europa y de las colonias en África, eran atribuibles a los judíos. Y la idea de que los alemanes arios debían vengar esa traición fue un elemento central de la propaganda nazi.

El sistema educativo preexistente en Alemania que heredó el gobierno nazi al llegar al poder ya contenía muchos de los elementos de una educación fascista, que el régimen no dudó en desarrollar aún más. El sistema educativo nazi se centraba principalmente en la grandeza nacional y llevaba al extremo las palabras de Hitler en *Mi lucha*: «solo aquel que haya aprendido en el hogar y en la escuela a apreciar la grandeza cultural y, ante todo, la grandeza política de su propia patria podrá sentir y sentirá el íntimo orgullo de ser súbdito de esa Nación».[6]

El sistema educativo, junto con el aparato de propaganda que lo acompañaba, especialmente las Juventudes Hitlerianas, fue fundamental en el giro de Alemania contra el cosmopolitismo. Como apunta el historiador Gilmer W. Blackburn, «el éxito nazi al alimentar y utilizar un abrumador sentimiento nacional a favor de los objetivos del régimen a corto plazo parece incuestionable. La mayoría de la juventud alemana se mostró receptiva a las leyendas heroicas simplificadas y las comparaciones maniqueas, y los profesores alemanes cedieron con la misma sumisión ante la *Gleichschaltung* o coordinación nazi».[7]

Al hablar de la educación en *Mi lucha*, Hitler subraya la importancia de destacar a hombres del grupo nacional dominante para recalcar su grandeza:

> Nuestro sistema educativo careció del arte necesario para escoger unos cuantos nombres del devenir histórico de nuestro pueblo y convertirlos en patrimonio común del pueblo alemán, de manera que a través del conocimiento y de un entusiasmo compartido, se formara un vínculo uniforme y unificador en toda la Nación. No se supo presentar a los hombres verdaderamente significativos de nuestro pueblo como héroes máximos a los ojos del presente, haciendo que la atención general se concentrase en ellos y se creara así un sentimiento cívico común.[8]

Evidentemente, esto es un patrón habitual en los libros de texto nacionales. La obra de Edward Eggleston *A First Book in American History: With Special Reference to the Lives and Deaths of Great Americans* ('Un primer libro de historia norteamericana: con un tratamiento especial sobre las vidas y las muertes de grandes estadounidenses'), publicada en 1889, ofrece varios relatos de «grandes hombres» para jóvenes lectores. En la introducción, Eggleston señala: «Al enseñar a jóvenes alumnos a través de la biografía, que es el abecedario mismo de la historia, seguimos un principio sólido y a menudo olvidado: que la educación primaria debe desarrollarse siguiendo la línea de la menor resistencia. Además, nada es más importante para un joven estadounidense que conocer las trayectorias de los grandes hombres de su país».[9] Ahora bien, tal y como la planteaba Hitler, esta idea se concebía como la base de una educación en la excepcionalidad nacional, algo que también ha sido habitual en el contexto de Estados Unidos. El movimiento de Trump ha sacado punta a este relato excepcionalista hasta convertirse en el objetivo principal de la educación estadounidense. En un discurso muy publicitado en septiembre de 2020, durante la campaña presidencial, el por entonces presidente Donald Trump inauguró la Conferencia de la Casa Blanca sobre Historia Estadounidense con unas palabras sobre su visión educativa y, por extensión, la visión educativa de su movimiento. Comenzaba así:

> Nuestra misión es defender el legado de la fundación de Estados Unidos, la virtud de los héroes estadounidenses y la nobleza del carácter estadounidense.

> Debemos desenredar la retorcida red de mentiras en nuestras escuelas y nuestras aulas, y enseñar a nuestros hijos la magnífica verdad sobre nuestro país. Queremos que nuestros hijos e hijas sepan que son ciudadanos de la nación más excepcional en la historia del mundo.[10]

A continuación, anunció la creación de una comisión nacional para promover la educación patriótica, que bautizó como «Comisión de 1776», e hizo un llamamiento para restaurar la enseñanza patriótica en las escuelas.

Junto a la grandeza nacional se encuentra la *pureza nacional*, la creencia de que la identidad de la nación viene definida por un grupo unificado que la representa. El ejemplo más claro es el fascismo racial, que considera a ese grupo como una raza biológica, con capacidades cognitivas y físicas distintivas que la hacen superior a las demás. Las formas religiosas de pureza pueden desempeñar un papel parecido. En la ideología del fascismo hindú, la India era en el pasado una nación puramente hindú. En la ideología del nacionalismo cristiano blanco en Estados Unidos, el país es una nación blanca y cristiana.

Un sistema educativo que promueve la idea de grandeza nacional, junto con un énfasis, ya sea sutil o explícito, sobre alguna forma de pureza nacional, allana el camino para uno de los tropos políticos más poderosos del fascismo. La teoría del gran reemplazo es el nombre que se le da a un tipo de conspiración en que un enemigo interno intenta destruir la nación desde dentro, mediante la importación de personas para «reemplazar» al grupo nacional que define la identidad de la nación. Una población criada a base de mitos de grandeza y pureza nacional es especialmente susceptible a esta teoría, pues creerá que su nación es grandiosa y que dicha magnificencia se debe a la superioridad del grupo nacional definitorio.

En 1916, el eugenista estadounidense Madison Grant publicó *The Passing of the Great Race* (‘La caída de la gran raza'), una obra que denunciaba el supuesto reemplazo de los blancos en Estados Unidos por afroamericanos e inmigrantes, incluidos los judíos polacos. Según Grant, estos grupos representaban una amenaza existencial

para la raza blanca, que él consideraba como la población nativa de Estados Unidos. A pesar de que no se oponía a la presencia de afroamericanos en su país, insistía en que debían mantenerse en una posición subordinada. Su libro era un ejercicio de racismo científico, en el que se defendía la idea de que los blancos (entendidos únicamente como los cristianos del norte de Europa) eran superiores a cualquier otra raza a nivel intelectual, cultural y moral y que, por tanto, debían ocupar una posición dominante en la sociedad.

Grant conectó con una poderosa corriente política de su época, y poco después surgiría el movimiento America First ('America Primero') para combatir el internacionalismo y la inmigración. En su libro de 2018, *Behold, America: The Entagled History of «America First» and «The American Dream»* ('Observa, Estados Unidos: la enmarañada historia de «América Primero» y «El Sueño Americano»'), la historiadora Sarah Churchwell analiza un ensayo de febrero de 1921 que el futuro vicepresidente Calvin Coolidge publicó en *Good Housekeeping* titulado «Whose Country is This?» ('¿De quién es este país?').[11] En dicho ensayo, Coolidge sostenía que Estados Unidos se había convertido en un «vertedero» y había que limitar la inmigración a «los educados», término con el que se refería explícitamente a los blancos del norte de Europa.

También en 1921, la segunda encarnación del Ku Klux Klan, que había surgido a principios de siglo XX, adoptó «America First» como parte de su credo oficial. Con su ferviente compromiso con la supremacía blanca y los roles de género tradicionales, el segundo Klan centró sus esfuerzos en propagar la paranoia sobre los «judíos marxistas» y sus supuestos intentos de utilizar los sindicatos para promover la igualdad racial. Mientras tanto, el industrial estadounidense Henry Ford financiaba la publicación y distribución de *El judío internacional*, una recopilación de artículos donde se afirmaba que los judíos controlaban los medios de comunicación y las instituciones estadounidenses como parte de una conspiración global para destruir la nación.

La teoría del gran Reemplazo fue uno de los pilares fundamentales en la propaganda nazi en Alemania, tal vez el más importante en un principio. En *Mi lucha*, Hitler se muestra obsesionado por la inmigración extranjera y la amenaza que, según él, representaba para la pureza de la nación alemana. Al hablar sobre la ciudad de Viena, comentaba: «Repugnante me era el conglomerado de razas reunidas en la capital de la monarquía austriaca; repugnante esa promiscuidad de checos, polacos, húngaros, rutenos, serbios, croatas, etc., y, en medio de todos ellos, a manera de eterno bacilo disociador de la humanidad, el judío, siempre el judío».[12] Según la propaganda nazi, la traición de los judíos a Alemania durante la primera guerra mundial no fue más que el comienzo de un plan mayor para destruir la raza aria. Para Hitler, los judíos eran miembros de una raza extranjera que se habían integrado en Austria y Alemania con el fin de tomar el control mediante la difusión de una ideología de liberalismo e igualdad humana que iba a provocar la destrucción de los arios. Según él, «la historia humana [...] demuestra con aterradora claridad que cuando el ario mezcla su sangre con pueblos inferiores el resultado siempre ha sido el fin del portador de cultura».[13] Afirmaba que los judíos conseguirían destruir a los arios, por ejemplo, haciéndose con el control de la prensa, difundiendo la doctrina de la igualdad humana, utilizándola para justificar los matrimonios mixtos y fomentando políticas que permitieran la entrada masiva de personas no blancas.[14] En *Mi lucha* escribe:

> El joven judío de pelo oscuro observa durante horas, con un placer satánico, a la muchacha inocente que él ensuciará con su sangre, arrebatándosela a su raza. No hay medios que no emplee para destruir los fundamentos raciales del pueblo al que se propone conquistar. Del mismo modo que, según plan trazado, va corrompiendo a mujeres y muchachas, tampoco retrocederá ante la ruptura de las barreras impuestas por la sangre, emprendiendo esa obra a gran escala, en el país infiltrado. Fueron y continúan siendo judíos los que trajeron los negros hasta el Rin, siempre con los mismos fines secretos y con objetivos evidentes, a saber, «bastardizar» a la fuerza a la raza blanca, detestada por

> ellos; arrojarla desde lo alto de su posición política y cultural, hasta llegar a dominarla completamente.[15]

Puede observarse una preocupación parecida por el reemplazo en la Italia fascista, donde el dictador Benito Mussolini difundía la paranoia racial sobre el declive y la sustitución de la «raza blanca». En 1934, Mussolini escribió que defender a la raza blanca era una «cuestión de vida o muerte» dado «el progreso en número y la expansión de las razas amarilla y negra».

La teoría del gran reemplazo ha demostrado repetidas veces su capacidad para instigar matanzas masivas. Y esto se aplica tanto a sucesos históricos de limpieza étnica y genocidio como a otros hechos recientes, como la serie de matanzas cometidas por personas no afiliadas a ningún Estado, principalmente durante las décadas de 2010 y 2020, y llevadas a cabo, en algunos casos, por asesinos que se denominaban a sí mismos como fascistas. En esta versión concreta de la teoría del gran reemplazo, conocida como la teoría del reemplazo blanco, las élites mundiales, que pretenden mermar el poder de los blancos, habrían facilitado la inmigración masiva de minorías supuestamente «muy fértiles».

Desde 2011, esta versión de la teoría del gran reemplazo ha sido una motivación explícita detrás del asesinato de más ciento sesenta personas en diversas matanzas, entre ellas la masacre perpetrada por Anders Breivik en 2011, que dejó 77 muertos en Noruega; el asesinato en masa de feligreses afroamericanos en Charleston, Carolina del Sur, a manos de Dylan Roof en 2015; los asesinatos en la sinagoga Tree of Life en 2018; el asesinato de veintitrés personas, en su mayoría inmigrantes, en una tienda de El Paso, Texas, en 2019, y la matanza de diez afroamericanos en un supermercado de Buffalo, Nueva York, en 2022, también cometida por un joven blanco obsesionado con la teoría del reemplazo blanco.

Según la ideología nazi, los judíos eran responsables de un complot para sustituir a la población aria de Alemania por personas no arias. Tanto el asesino del supermercado de Buffalo en 2022 como el de la sinagoga Tree of Life creían que los judíos estaban

detrás del reemplazo blanco. Tenemos una cantidad considerable de pruebas históricas, desde el fascismo europeo hasta los asesinatos masivos más recientes, que demuestran el peligro de señalar a un grupo de personas como el enemigo interno, a quien se acusa de reemplazar a la nación mediante inmigrantes; un peligro tanto para el grupo «atacado» como para los supuestos «reemplazadores». En Estados Unidos, Donald Trump ha convertido la teoría del gran reemplazo en un tema recurrente en sus campañas presidenciales y su administración, aunque en este caso no culpa del complot a los judíos, sino a sus adversarios políticos y a los demócratas en general. Según esta ideología, sus oponentes, el Partido Demócrata, son marxistas encubiertos que pretenden abrir las fronteras a la inmigración no blanca y desplazar así a los blancos (numérica, cultural y políticamente) con el fin de perpetuarse en el poder. Esto es exactamente lo que Hitler afirmaba sobre los judíos.

Mientras que la educación fascista sirve a menudo para absolver a la nación de sus pecados pasados o simplemente para borrarlos, el relato dominante en Estados Unidos adopta en la actualidad una forma ligeramente distinta. Según esta versión, el país sí cometió importantes pecados nacionales: especialmente, la perpetuación de la esclavitud. Sin embargo, las semillas para superar esos pecados se encuentran en los documentos fundacionales de Estados Unidos, escritos por unos heroicos hombres blancos —los padres fundadores — cuyo plan visionario no solo allanó el camino de la redención y la absolución de la nación, sino también de su grandeza histórica, única en el mundo. De acuerdo con este mito, la esclavitud la erradicó un hombre blanco, el presidente Abraham Lincoln, junto con el heroísmo de lo que suele presentarse como un ejército de la Unión del todo blanco. Finalmente, los últimos vestigios de racismo se eliminaron gracias a la intervención de un único hombre negro, Martin Luther King Jr., cuyas ideas radicales se reducen, en esta narrativa, a una sola frase de su discurso «Tengo un sueño» de 1963, que, de hecho, se malinterpreta como un llamamiento a la indiferencia ante el color de la piel.

Por supuesto, la idea de que el racismo ha acabado en Estados Unidos es obviamente falsa, pero también lo es la noción de que los documentos fundacionales del país ofrecen una base para la absolución y la redención nacionales. Como explicaba el historiador Greg Grandin en un artículo de 2020, el impulso mismo del país por independizarse de Gran Bretaña estaba vinculado a la desposesión y al genocidio de los pueblos indígenas:

> Es posible que los revolucionarios norteamericanos debatieran sobre la esclavitud y qué lugar debía ocupar la mano de obra esclavizada en una república fundada sobre el ideal de la libertad. Pero había algo en lo que casi todos coincidían, a saber, el derecho a expandirse hacia el oeste. Los norteamericanos británicos, antes de su ruptura con Londres, se sentían frustrados por lo que se conocía como la «Línea de Proclamación». Esta línea, que corría a lo largo de la cresta de los montes de Allegheny, la trazó la corona británica después de su victoria en 1763 en la guerra de los Siete Años contra Francia como un intento de aislar a los colonos blancos en la costa atlántica. Los súbditos británicos ya estaban atravesando los pasos montañosos, de manera que la política se convirtió en una importante fuente de resentimiento contra el gobierno colonial.[16]

Como señala Grandin, los fundadores de Estados Unidos eran hombres complejos con defectos evidentes. Ahora bien, en lugar de reflejar fielmente esa complejidad, los libros de texto estadounidenses han preferido abrazar una narrativa más simple y los presentan en términos grandilocuentes, casi hagiográficos. Un ejemplo típico es la descripción de George Washington en la edición de 1983 del libro de historia *The American Pageant*. En él, a Washington se le describe como el «dueño de una plantación de Virginia, alto, robusto, digno, de ojos azules [...] dotado de unas extraordinarias capacidades de liderazgo y una inmensa fortaleza de carácter». Por otro lado, el libro afirma que Jefferson «consideraba la agricultura como una actividad esencialmente ennoblecedora; mantenía a los hombres alejados de las malvadas ciudades, al aire libre, bajo el sol y cerca de la tierra [...] y de Dios». Sin embargo, el libro no dice nada sobre aquellos que también debían ser supuestamente «ennoblecidos» por la agricultura, los

afroamericanos esclavizados, los cuales eran propiedad y fuente de lucro de muchos de los padres fundadores.

El informe de la Comisión de 1776 de la administración Trump se publicó en enero de 2021. Su objetivo, en palabras del propio informe, era narrar:

> [...] las aspiraciones y acciones de los hombres y las mujeres que procuraron construir Estados Unidos como una deslumbrante «ciudad sobre una colina»: una nación ejemplar, que protege la seguridad y promueve la felicidad de su pueblo, sirviendo como modelo de admiración y emulación por las naciones del mundo que deseen conducir a su gobierno hacia una mayor libertad y justicia. El legado de los esfuerzos de nuestros fundadores y la nación que construyeron es nuestra herencia común y sigue siendo un ejemplo, como dijo Abraham Lincoln, «no para un solo pueblo ni para un solo momento, sino para todos y para siempre».[17]

El informe se ciñe en gran medida a la narrativa convencional que, si bien reconoce superficialmente los pecados de Estados Unidos, los declara perdonados de antemano por el intachable igualitarismo de los padres fundadores —omitiendo la responsabilidad del país en la esclavitud y el genocidio indígenas— y por la supuesta defensa de Martin Luther King Jr. de la indiferencia racial. Según el texto, en las demandas de King por la igualdad no había ninguna crítica profunda hacia la Norteamérica blanca:

> En su liderazgo del movimiento por los derechos civiles, Martin Luther King Jr. era consciente de que otros grupos más revolucionarios querían luchar en función de identidades grupales. En su discurso «Tengo un sueño», King rechazaba los estereotipos basados en la identidad grupal racializada. La «maravillosa nueva militancia que ha envuelto a la comunidad negra no debe llevarnos a desconfiar de todos los blancos», advertía. King se negaba a definir a los estadounidenses en términos de identidades racializadas permanentes, y los llamaba a «sacar a nuestra nación de las arenas movedizas de la injusticia racial para elevarla a la firme roca de la fraternidad» y promovía una visión de Estados Unidos como una nación unida por un credo político y un compromiso con el amor cristiano.[18]

A pesar de que el discurso de inocencia que se maneja hoy es más sutil que en el pasado, las prácticas fascistas siguen contaminando las instituciones y políticas del país. El fascismo, por ejemplo, se nutre de emociones poderosas como el miedo o el agravio, dos sentimientos estrechamente relacionados: un grupo dominante teme verse desplazado y se siente agraviado por la consiguiente pérdida de estatus y poder. Estas dinámicas son evidentes en Estados Unidos, tanto en su historia como en la actualidad. En su libro de 1935, *Black Reconstruction in America* ('Reconstrucción negra en Estados Unidos'), W. E. B. Du Bois analiza cómo los políticos blancos y las élites adineradas del sur del país explotaron esas emociones para convertir a los blancos pobres en turbas; y así, en última instancia, evitar la formación de un movimiento obrero basado en los intereses comunes de blancos y afroamericanos pobres del Sur. Un aspecto clave en esta estrategia contra un movimiento sindical por encima de las razas fue la creación de prácticas y estructuras que mantuvieran a los ciudadanos afroamericanos en una posición subordinada incluso frente a los blancos más pobres. De este modo, los demagogos, respaldados por poderosos intereses económicos, podían sembrar el pánico insinuando que hasta esos pequeños privilegios de los blancos pobres podrían desaparecer en la sociedad.

Una versión de esta estrategia divisiva persiste en la actualidad y se manifiesta en las prácticas estructurales que mantienen a los blancos pobres en una situación relativamente mejor que la de sus iguales afroamericanos. Ello azuza el temor blanco de perder esa mínima ventaja y, con ello, se les disuade de formar alianzas sindicales que podrían mejorar drásticamente sus vidas.

En Estados Unidos, el legado de la esclavitud, las leyes de Jim Crow y otras grandes injusticias raciales siguen vivos en distintas formas. En 1969, el año de mi nacimiento, el número de estadounidenses encarcelados en centros penitenciarios federales y estatales ascendía a casi doscientos mil; en 2024 había una cifra de personas superior a esta cantidad cumpliendo cadenas perpetuas solo en las prisiones estatales.[19] El total de reclusos en centros federales y estatales supera ahora el millón doscientos mil, y la

población total encarcelada (incluyendo cárceles locales, correccionales juveniles, etc.) ronda el millón novecientos mil.[20] El sistema penitenciario estadounidense encarcela de manera desproporcionada a la comunidad afroamericana, con unas cifras alarmantes. En 2024, los afroamericanos representaban el 14 por ciento del total de la población del país, pero constituían el 42 por ciento de los presos.[21] Según un análisis de las tasas de encarcelamiento globales realizada por la Iniciativa para las Políticas Penitenciarias, Estados Unidos no solo tiene «la tasa de encarcelamiento más alta del mundo», sino que «todos los estados del país encarcelan a más personas per cápita que prácticamente cualquier democracia independiente del planeta».[22] Este sistema es perjudicial para todos, pero golpea con especial dureza a los cuarenta y ocho millones de afroamericanos del país.

A todo esto, se añade que Estados Unidos ha obstaculizado con frecuencia la capacidad de los ciudadanos afroamericanos de ejercer su derecho al voto. A diferencia de muchas otras democracias, la gran mayoría de los estados del país (un total de cuarenta y ocho) prohíbe que las personas encarceladas puedan votar; dado el impacto desproporcionado del sistema de justicia penal sobre la población afroamericana, eso significa que tienen muchas más probabilidades que los blancos de perder su derecho a voto. En Florida, el actual gobernador republicano, Ron DeSantis, ha creado incluso una fuerza policial electoral para abordar una inexistente epidemia de fraude electoral; en los días previos a las elecciones legislativas de 2022 de mitad de mandato presidencial anunció la detención de veinte personas por fraude electoral, un cargo que podía haberles acarreado penas de varios años de cárcel. De los veinte detenidos, al menos trece eran afroamericanos, y todos creían que se estaban registrando para votar o votando de manera legal. Además, DeSantis ha intensificado sus ataques legales contra las iniciativas para aumentar el registro de votantes afroamericanos, imponiendo requisitos cada vez más complicados para los grupos que se dedican a esta labor y aumentando drásticamente las multas por cualquier clase de incumplimiento.[23] Lo que está viviendo

Estados Unidos hoy en día es un regreso a las prácticas de Jim Crow, creadas para intimidar a los ciudadanos y votantes afroamericanos y excluirlos de la vida pública. A diferencia del Tercer Reich, el régimen de Jim Crow nunca fue completamente derrotado y desmantelado. En lugar de ello, sus prácticas han pervivido sigilosamente bajo distintas formas y, aunque a lo largo de los años se han enfrentado a contratiempos y obstáculos, como la Ley de Derecho al Voto de 1965, esos han resultado a menudo temporales o fáciles de eludir. La Ley de Derecho al Voto, por ejemplo, fue prácticamente desarticulada por una serie de decisiones del Tribunal Supremo, comenzando con el caso del condado de Shelby contra Holder en 2013.[24] En muchos casos se ha logrado que las leyes racistas, ya sean pasadas o presentes, parezcan racialmente neutrales. Un ejemplo de esto son los impuestos electorales, que se aplicaban de forma generalizada en los estados sureños regidos por Jim Crow como medio para privar a los ciudadanos afroamericanos del derecho a voto, ya que muchos eran incapaces de pagarlos.

En noviembre de 2018, los votantes de Florida aprobaron la Cuarta Enmienda, que revocaba la estricta ley estatal que impedía votar a aquellas personas con condenas previas por delitos graves. Sin embargo, en julio de 2019, el gobernador DeSantis firmó una ley que obligaba a estas personas a pagar todas sus multas y tasas judiciales pendientes antes de recuperar su derecho al voto. En la práctica se trata de un impuesto electoral disfrazado que sigue privando del voto a los mismos ciudadanos a los que la población de Florida decidió, de manera abrumadora, devolver ese derecho. Debemos entender el ataque al sistema educativo en Estados Unidos de la misma forma: como un intento de volver a las prácticas de Jim Crow en la educación.

En Estados Unidos, las prohibiciones de enseñar conceptos como la teoría crítica de la raza o el racismo estructural sirven siempre para apuntalar las políticas fascistas. A un observador blanco puede costarle reconocer las condiciones intolerables que impulsan movimientos políticos como las protestas de Black Lives Matter en 2020 si no comprende el racismo estructural ni las prácticas que

perpetúan las jerarquías raciales, como ocurre, por ejemplo, en el sistema carcelario. Esas protestas pueden parecerle aterradoras, motivadas por una ira infundada o incluso fruto de algún tipo de desequilibrio mental: algo que las convierte, a sus ojos, en un movimiento peligroso que justificaría una respuesta violenta y típicamente fascista.[25]

Dado el temor de los fascistas a un gran reemplazo en el que minorías consideradas indeseables se infiltren en el país y se multipliquen hasta volverse demográficamente dominantes, la procreación y la santidad de la maternidad son elementos centrales de la ideología fascista. En este contexto, el papel de la mujer es asegurar la superioridad numérica del grupo dominante en vista de la supuesta «alta fertilidad» de las minorías que podrían llegar a superarlos en población. De este modo, el fascismo tiende a generar pánico ante las bajas tasas de natalidad en el grupo racial dominante, lo que a su vez refuerza los roles estrictos de género. Esta estrategia permite a los movimientos fascistas captar el apoyo de dos grupos clave: hombres que se sienten amenazados por los cambios en los roles de género y conservadores sociales que tratan de mantener las jerarquías patriarcales tradicionales. En última instancia, la defensa de estos roles estrictos de género puede considerarse inherentemente antidemocrática, pues entra en conflicto con los valores democráticos de la igualdad y la libertad.

Esto se puede observar, por ejemplo, en la Alemania de la época de Weimar, cuando se experimentó un florecimiento de los derechos de las mujeres. Claudia Koonz, una de las grandes especialistas estadounidenses en historia del nazismo, escribe:

> A medida que regresaba el bienestar material, muchos alemanes, especialmente los jóvenes, se sintieron liberados del legado del monarquismo y la guerra. El símbolo por excelencia de esta nueva libertad era la «nueva mujer»: joven, culta, trabajadora, socialmente libre y autónoma. Después de que la guerra acabara con muchos estereotipos sobre la debilidad femenina, la cultura popular comenzó a celebrar la liberación sexual, y la Constitución otorgó

la igualdad entre hombres y mujeres en los años veinte, lo que abría nuevas perspectivas de libertad en la vida social.[26]

Los nazis convirtieron a la «nueva mujer» de la República de Weimar en blanco central de su propaganda y sus políticas. Hitler explicó claramente el punto de vista de su régimen con respecto al papel adecuado de la mujer en la sociedad durante un discurso pronunciado en septiembre de 1934 ante la Liga Nacionalsocialista de Mujeres:

> El lema de la «emancipación de la mujer» es una invención de los intelectuales judíos y su contenido fue creado con el mismo espíritu. En los tiempos prósperos de verdad de la vida alemana, la mujer germana no tenía necesidad de emanciparse. Ya poseía exactamente lo que la naturaleza le había dado para administrar y preservar; del mismo modo, el hombre, en sus buenos tiempos, no necesitaba temer la amenaza de su posición con respecto a la mujer [...]
>
> Si se dice que el mundo del hombre es el Estado, su lucha, su disposición a dedicar sus fuerzas al servicio de la comunidad, entonces quizá podría decirse que el de la mujer es un mundo más pequeño. Pues su mundo es su esposo, su familia, sus hijos y su hogar. Pero ¿qué sería del mundo mayor si no hubiera nadie para atender y cuidar del más pequeño? ¿Cómo podría sobrevivir el mundo mayor si no hubiera nadie que hiciera de los cuidados del mundo menor el contenido de su vida? No, el mundo grande se construye sobre los cimientos de este mundo pequeño. Este gran mundo no puede sobrevivir si el mundo menor no es estable. La Providencia confió a la mujer los cuidados de ese mundo que le es propio, y solo sobre la base de este mundo menor puede formarse y construirse el mundo del hombre. Los dos mundos no son antagónicos. Se complementan el uno con el otro, están ligados entre sí, del mismo modo que el hombre y la mujer son inseparables.[27]

La política educativa nazi reflejaba esta visión y establecía trayectorias diferenciadas para la educación de niños y niñas. Por ejemplo, la formación de las niñas incluía fábulas e historias que glorificaban la maternidad y la vida rural, en sintonía con el programa socialmente conservador que los educadores progresistas de la República de Weimar habían intentado cuestionar. En última instancia, la educación de las niñas bajo el régimen nazi las

preparaba para las tareas del hogar e imponía severas restricciones a su acceso a la universidad.

El régimen nazi fomentaba también el pánico en torno a los derechos de las mujeres de manera más general, incluyendo el control de natalidad y el aborto. Para los nazis, el aborto era un asesinato, y por ello eran radicalmente pro-vida, si utilizamos la terminología actual. Pero, por supuesto, su defensa de la vida era bastante selectiva y no se extendía a los no arios ni a los arios con discapacidades. En esos casos sí que eran partidarios del aborto, del mismo modo que apoyaban la eliminación y el asesinato de esas comunidades. Ahora bien, el aborto para las mujeres arias sanas era estrictamente ilegal y se perseguía de manera rigurosa. Los nazis relacionaban esa obsesión por las tasas de natalidad con el peligro que según ellos simbolizaban las personas LGTBQ, y presentaban tanto a la «nueva mujer» como a las personas LGTBQ como amenazas existenciales para la institución del matrimonio tradicional y para la civilización occidental en sí misma. Tal era su preocupación por estos temas que en 1936 los funcionarios nazis crearon un ministerio dedicado enteramente a ellos: la Oficina Central del Reich para Combatir la Homosexualidad y el Aborto.

El fascismo italiano comenzó con una relación más matizada hacia el feminismo, pero no tardó en alinearse con la defensa de los roles estrictos de género. Como escribe la historiadora Victoria de Grazia:

> En la Nueva Italia, los hombres de verdad demostraban su virilidad [...] engendrando numerosos hijos. Un impuesto punitivo sobre el celibato masculino, aprobado mediante el Decreto Ley Real Número 2132 el 19 de diciembre de 1926, fue una de las primeras medidas de Mussolini a favor de la natalidad. En el código penal de 1931 se prohibieron los actos homosexuales entre hombres. Se instó a los funcionaros públicos a contraer matrimonio y, a partir de 1937, el matrimonio y el número de hijos se convirtieron en criterios de preferencia para ascender en carreras gubernamentales [...] Para las mujeres italianas en particular, el discurso del Día de la Ascensión, con su énfasis en el aumento de la tasa de natalidad, marcó un punto de inflexión en la política sexual nacional. Las ilusiones que aún albergaban sobre la posibilidad de desempeñar un papel activo en el nuevo orden se desvanecieron [...] Por encima de todo, la maternidad perdió los significados sociales especiales que

> casi todas las feministas italianas habían defendido [...] El papel procreador de la mujer pasó a definir en potencia cada aspecto de su ser social. De este modo, las italianas no solo se enfrentaron a su exclusión de la política [...], sino que también corrían el riesgo de ser excluidas de toda la esfera pública: sus derechos en el lugar de trabajo, su contribución a la cultura y su labor como voluntarias fueron puestas en cuestión por el mensaje oficial de que su deber preeminente era traer al mundo hijos de la nación. Lo más grave de todo es que la autoridad estatal comenzó a institucionalizar esta visión tan estrecha de los roles femeninos.[28]

Esta obsesión por los roles de género también se manifiesta en movimientos fascistas estadounidenses como el Ku Klux Klan. La primera encarnación del KKK a finales del siglo XIX, también conocida como «el primer Klan», carecía de representantes femeninas. Sin embargo, cuando la popularidad del segundo Klan alcanzó su apogeo en los años veinte, se creó una rama auxiliar de la organización compuesta exclusivamente por mujeres y conocida como Mujeres del KKK (o WKKK, por sus siglas en inglés). La organización representaba una combinación idiosincrática de prioridades: defendía el sufragio femenino al tiempo que propagaba temores paranoicos de que los hombres afroamericanos estuvieran al acecho en cada esquina para violar a mujeres blancas. Según tanto el KKK como el WKKK, una de las principales responsabilidades del Klan era proteger la inocencia de las mujeres blancas de la depredación de posibles violadores afroamericanos. Su propósito al hacer esto último, al igual que en la Alemania y la Italia fascistas, era garantizar la reproducción sin pausa del grupo dominante. Como demuestra en detalle la historiadora Nancy Mac-Lean, el segundo Klan se presentaba también como defensor de la familia tradicional frente a los cambios en los roles de género.[29]

Hoy en día, la derecha radical mantiene la antigua obsesión fascista por los roles estrictos de género. Sin embargo, como ha señalado el historiador de Dartmouth Udi Greenberg, existen importantes diferencias entre las concepciones fascistas de los roles de género en los años veinte y treinta y los de los movimientos fascistas actuales.[30] En la ideología nazi, la maternidad era

incompatible con el trabajo: las madres debían quedarse en casa. Actualmente, algunas personas que se consideran fascistas abrazan esta idea y promueven tendencias en las redes como la *tradwife*, una reinvención de la 'esposa tradicional' que se dedica al hogar en vez de desarrollar una carrera profesional. Pero también hay movimientos de extrema derecha contemporáneos que consideran la maternidad como algo del todo compatible con el trabajo. Varios partidos europeos de ultraderecha incluso están liderados por mujeres, como es el caso de la primera ministra italiana, Giorgia Meloni. Esto habría sido impensable en la Alemania nazi. Para estos movimientos, el objetivo es impulsar programas de cuidado infantil para fomentar la existencia de familias mucho más numerosas sin por ello negar a las mujeres el acceso al mundo laboral.

Al igual que los movimientos fascistas de comienzos del siglo XX en Alemania, Italia y el Sur de Estados Unidos, los movimientos fascistas contemporáneos suelen hacer mucho hincapié en promover las relaciones heterosexuales y el matrimonio tradicionales, a la vez que intentan marginar y menospreciar la vida queer.[31] Es lógico, por tanto, que estos movimientos se sientan amenazados por una pedagogía que explore los daños del patriarcado o los prejuicios institucionales contra la comunidad LGTBQ. Cuando los políticos y comentaristas de extrema derecha afirman que en las escuelas se está enseñando «ideología de género», su objetivo es despertar un sentimiento de agravio entre su público socialmente conservador y, especialmente, que los hombres sientan que su estatus dominante está en peligro, amenazado por la incursión de mujeres «demasiado ambiciosas» o personas queer «indignas». Los movimientos fascistas actuales avivan entre muchos ciudadanos el temor de que, si a sus hijos se les enseñan las críticas a la normatividad de género o sobre la persecución pasada y presente del colectivo queer, no solo empatizarán, sino que también acabarán identificándose con ellos.

Un comentarista contemporáneo que ha sido especialmente franco en sus opiniones sobre los roles de género y la caída en las tasas de natalidad es Allan Carlson, historiador retirado del ultraderechista Hillsdale College en Michigan que dedicó gran parte

de su carrera a centrarse en la pérdida de la fertilidad como causa del declive de la civilización occidental. Lo que en apariencia motivaba a Carlson era su convicción de que la decadencia de las sociedades occidentales ha socavado «la familia natural» y ha provocado la disminución de la natalidad. Tal y como ha documentado la periodista Masha Gessen, Carlson fue una voz influyente en el desarrollo de la base ideológica del fascismo contemporáneo en Rusia. En la década de los noventa, tras la conmoción provocada por el colapso de la Unión Soviética, Rusia atravesaba una crisis demográfica que la mayoría de los sociólogos atribuía a una esperanza de vida extremadamente baja, reflejo de una clara crisis de muertes prematuras masivas. Como explica Gessen en su libro *El futuro es historia*, Carlson ofreció una atractiva teoría alternativa a los conservadores sociales del país: «La explicación de Carlson era completamente distinta. Los rusos estaban muriendo porque lo que él denominaba "familia natural" estaba en declive».[32] Según describe Gessen, Carlson ayudó a fundar una organización que comenzó con una conferencia denominada «Congreso Mundial de las Familias» en Praga en 1997, «dedicada a luchar contra los derechos para los homosexuales, el derecho al aborto y los estudios de género» en todo el planeta y que acabarían liderando los rusos. En su libro, Gessen muestra cómo la agenda socialmente conservadora del Congreso Mundial de las Familias contribuyó al ascenso del actual dictador fascista de Rusia, Vladímir Putin, quien desde al menos 2006 ha hecho del apoyo a las «familias tradicionales» un pilar central de su programa de renovación nacional.

La influencia del Hillsdale College y su profesorado —en especial por su atención al conservadurismo social y la defensa de los roles estrictos de género— no solo se ha extendido a Rusia, sino también a otras zonas de Estados Unidos. Un claro ejemplo es el New College of Florida, que hasta hace poco era una pequeña pero prestigiosa institución pública; sin embargo, a comienzos de 2023 se convirtió en blanco de los ataques del gobernador DeSantis contra la educación pública estatal. DeSantis nombró a seis fieles aliados

suyos para el consejo de administración con objeto de llevar a cabo una serie de cambios drásticos y transformar la universidad en un bastión del conservadurismo. Como declaró uno de los altos cargos designados por DeSantis: «Esperamos que el New College of Florida se convierta en la universidad clásica de Florida, algo así como el Hillsdale College del Sur».

El resultado de esta intervención ha sido una especie de masculinización agresiva del alumnado, con un énfasis considerable en los deportistas y un plan de estudios más centrado en el ámbito deportivo. Según el informe de la Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios (AAUP, por sus siglas en inglés) sobre el ataque contra la educación superior en Florida:

> El New College ha iniciado un proceso de reclutamiento masivo de atletas entre sus estudiantes, a pesar de que hasta la fecha el centro no contaba con un programa de deportes intercolegiales. Al destinar importantes recursos a las nuevas «becas de honor presidenciales», el New College ha matriculado más alumnos de primer año que en toda su historia. En julio contaba con 328 estudiantes nuevos, de los cuales 115 eran atletas. Entre ellos había setenta jugadores de béisbol becados. En cambio, la Universidad de Florida, una institución que figura en la primera división de la NCAA [la asociación que rige los deportes universitarios en Estados Unidos], con un alumnado noventa veces mayor que el del New College, solo cuenta con treinta y siete jugadores de béisbol becados. Cabe destacar que el New College aún no dispone de campo de béisbol ni de ninguna otra instalación deportiva intercolegial, aunque, según se informó a este comité, actualmente tienen jaulas de bateo en el aparcamiento. Además, como señalaron rápidamente varios miembros del profesorado, estos atletas suelen mostrar poco interés por los programas actuales de artes liberales del New College o por cualquier otro currículum «clásico» propuesto. En agosto, el presidente Corcoran envió un memorando a los miembros del profesorado en el cual proponía nuevas especializaciones en finanzas, comunicaciones y psicología del deporte, «que atraerán a muchos de nuestros recién admitidos atletas». Sin embargo, como comentó en *The New York Times* Amy Reid, profesora de francés y presidenta del claustro en New College, resulta difícil ver «cómo encajan la psicología del deporte, las finanzas y las comunicaciones dentro del modelo clásico de las artes liberales».[33]

Según un informe de marzo de 2023 del Movement Advancement Project (MAP), un *think tank* sin ánimo de lucro, titulado «Erasing LGTBQ People from Schools and Public Life» ('Borrando a las personas LGTBQ de las escuelas y la vida pública'), la reciente «avalancha» de políticas restrictivas en instituciones educativas de todo Estados Unidos forma parte de un esfuerzo coordinado para desprestigiar y marginar a los jóvenes LGTBQ. Como señala el informe, los impulsores de estas políticas «quieren impedir que los jóvenes LGTBQ puedan ser ellos mismos en la escuela». Y consiguen esto «prohibiendo o multando a los profesores y centros educativos por el mero hecho de hablar de personas o temas LGTBQ, retirando libros de las estanterías de sus bibliotecas y prohibiendo a los docentes brindar apoyo a los estudiantes LGTBQ. En resumen, pretenden que se trate a los jóvenes LGTBQ como si no existieran, y a todos aquellos que se opongan se les despedirá, multará o incluso encarcelará».[34]

Las prohibiciones sobre la literatura LGTBQ en las escuelas llevan décadas en vigor en varios estados, aunque en muchos casos no se han aplicado con gran rigor y, con el paso de los años, han ido desapareciendo. Ahora bien, tal y como destaca el informe del MAP, Estados Unidos está viviendo un resurgimiento de este tipo de leyes, encabezado por Florida. En marzo de 2022, ese estado aprobó una normativa que más tarde acabaría conociéndose como la ley «Don't Say Gay» ('No digas gay'), que prohibía la enseñanza o el debate de temas LGTBQ en las aulas hasta tercero de primaria. En abril de 2023, la Junta de Educación de Florida amplió la prohibición hasta segundo de bachillerato. (Sin embargo, en marzo de 2024, un acuerdo extrajudicial limitó drásticamente el alcance de dicha ley y clarificó que esto solo puede aplicarse a la enseñanza formal en el aula.[35] A pesar de ello, la ley ha logrado su objetivo en gran medida, haciendo que los alumnos LGBTQ y sus familias se sientan desplazados y menospreciados.) Varios otros estados han aprobado prohibiciones parecidas en los programas educativos LGBTQ, entre ellos Texas, Oklahoma, Luisiana, Misisipi, Alabama, Misuri, Kentucky, Iowa e Indiana (si bien algunas de estas leyes han encontrado

oposición, como en el caso de Iowa). Al señalar a las personas queer como anormales e indecentes, estas leyes no solo hacen que los niños LGTBQ se sientan marginados, sino que también enseñan a sus compañeros que son diferentes y problemáticos.

Las personas LGBTQ representan el enemigo interno ideal para el fascismo. Al igual que los judíos asimilados en Alemania, su presencia puede pasar desapercibida entre la población general de la nación, pero, al prohibir sus puntos de vista en las escuelas y afirmar que su existencia misma es de alguna manera obscena, los políticos conservadores están fomentando una mirada de repulsión y desprecio por parte del grupo dominante. Estos sentimientos de intolerancia chocan directamente con el ideal democrático de libertad, que defiende que toda persona tiene derecho a vivir como quiera y amar a quien quiera. De este modo, los movimientos fascistas pueden utilizar esos sentimientos para volver a los ciudadanos en contra de la democracia misma.[36]

La educación y la propaganda fascistas son ferozmente antiizquierdistas y culpan a los marxistas y socialistas de todos los males de la nación, especialmente en sus escuelas y universidades. Para los movimientos fascistas, cualquier académico cuya investigación cuestione los mitos de grandeza, inocencia o pureza nacionales puede etiquetarse automáticamente como marxista o socialista y, por tanto, como enemigo del país. Dado que la educación fascista se centra exclusivamente en glorificar a la nación y a su grupo dominante, cualquier lección de historia que incluya los puntos de vista de las minorías o que aborde movimientos sociales como el sindicalismo es vista como una amenaza directa a su proyecto.

Estas actitudes son muy evidentes en los movimientos de extrema derecha actuales en Estados Unidos. Un ejemplo de ello es el ya citado Hillsdale College, que ofrece un curso online gratuito llamado «La izquierda estadounidense: del liberalismo al despotismo». La descripción del curso en su página web ofrece una imagen

desalentadora del poder y el alcance de las fuerzas subversivas de izquierdas:

> La política estadounidense se ha visto transformada en los últimos años, ya que amplios sectores de la burocracia federal, las fuerzas armadas, los medios de comunicación y el mundo corporativo han abrazado las ideas de la izquierda radical de los años sesenta.
>
> Esta transformación ha llevado conceptos como el transgenerismo, la política de identidad o la gobernanza global —antes relegados a los márgenes del mundo académico— al centro del debate público en Estados Unidos. El resultado de este giro se refleja en la radical ideología de género promovida en las aulas de nuestra nación, la falta de control en nuestras fronteras y muchas de nuestras ciudades y las políticas económicas que siguen desmantelando a la clase media norteamericana.[37]

El curso retrata a la izquierda como una amenaza existencial para los valores estadounidenses y presenta al liberalismo convencional como completamente sometido a su influencia, para concluir que la única forma de salvar al país es derrotarla.

Esta tendencia a utilizar el término *marxismo* como atajo para describir cualquier programa educativo que los conservadores consideran inaceptable se evidencia a las claras en los recientes ataques a la teoría crítica de la raza en Estados Unidos. A menudo, esas acometidas sostienen que la teoría crítica de la raza es una rama de un campo poco definido que ellos denominan *marxismo cultural*. Como señaló la experta en medios de comunicación Moira Weigel en un artículo reciente, casi nadie se ha identificado jamás como «marxista cultural», pues la expresión se usa casi siempre de forma despectiva.[38] Los conservadores que emplean esta etiqueta parecen pensar que se refiere a un plan para usar herramientas marxistas con el fin de destruir la «civilización occidental» desde dentro, mediante la promoción de los puntos de vista de las minorías en las escuelas y las universidades. Al igual que en la propaganda nazi, afirman que este plan fue concebido por un grupo de intelectuales principalmente judíos (en este caso, la Escuela de

Frankfurt) cuyas enseñanzas han inspirado supuestamente a los afroamericanos a participar en una guerra racial. Weigel escribe:

> Al mismo tiempo, al «demostrar» que el marxismo cultural dio origen a la teoría crítica de la raza (CRT), estos autores la están vinculando con una imagen bien arraigada del enemigo. El marxismo es lo que Ahmed (2014) denomina un significante «cargado»: una idea que ha ido acumulando connotaciones emocionales tras años de declaraciones en torno a ella, incluida la teoría conspiratoria de que el marxismo es un plan orquestado por cosmopolitas judíos para convencer a las personas no blancas de que deben derrocar la civilización blanca. Esta idea resuena en los discursos que convierten a la Escuela de Frankfurt en inspiradora de la teoría crítica de la raza, y a esta última como inspiradora del movimiento Black Lives Matter.

Del mismo modo que la educación fascista prepara a los ciudadanos para ser receptivos a la teoría del gran reemplazo, también los predispone a estar atentos a los embates del marxismo, mediante el rechazo de cualquier institución, política o persona asociada con esa ideología. En la educación fascista, los alumnos aprenden a ver todo lo «marxista» como algo peligroso, extranjero y repugnante. A partir de ahí, los políticos pueden emplear el término de manera estratégica para disuadir a los ciudadanos de unirse a movimientos sociales o políticos potencialmente subversivos.

El fascismo es una ideología que se utiliza habitualmente para justificar la violencia estatal contra opositores políticos, como las minorías, los miembros de sindicatos o cualquier sospechoso de ser marxista. Es una ideología que reprime los derechos de las mujeres y las obliga a volver al hogar. Representa a los ciudadanos LGBTQ como desviados y criminaliza su visibilidad. Y se utiliza para justificar un trato brutal e inhumano hacia los inmigrantes.

Los estudiosos del fascismo suelen señalar que esta ideología necesita una base material para alcanzar un éxito significativo, como una grave recesión económica, una derrota humillante en una guerra o la pérdida de unas elecciones. Y, aunque se mencione con menos frecuencia, es igualmente cierto que el fascismo también debe tener

una base ideológica. Las teorías de la conspiración fascistas (como la del reemplazo o la de los bolcheviques infiltrados por doquier) son sin duda efectivas en una población preocupada por sus empleos o llena de resentimiento tras una derrota militar. Sin embargo, una población educada en discursos sobre la grandeza y la pureza nacionales también será susceptible a la política relativa a la teoría del gran reemplazo.

Hay una continuidad entre el nacionalismo supremacista abordado en el capítulo anterior y el fascismo. La importancia que otorgaba el sistema educativo alemán a la supremacía germana, antes incluso de la llegada de los nazis al poder, allanó el camino para el giro de ese país hacia el fascismo. Cuando el sistema educativo de una nación presenta a ese país como excepcional y exalta su grandeza e inocencia por encima de todos los demás, esa nación se vuelve más susceptible a la ideología violenta y autoritaria del fascismo.

5
Antieducación

Recapitulando lo que hemos tratado hasta ahora, la educación fascista funciona mediante la eliminación deliberada de narrativas de acontecimientos históricos y actuales que incluyen una diversidad de perspectivas, estrechando así el abanico de lo que se puede enseñar hasta que a los alumnos solo se les presenta un punto de vista, diseñado específicamente para justificar y perpetuar una jerarquía de valor entre grupos. Esta reducción es incompatible con una democracia multirracial, contraria al igualitarismo y conlleva el riesgo de generar una violencia masiva.

Pero este no es el único recurso a través del cual los movimientos autoritarios intentan manipular a la población y hacer que se acepte la supremacía de un único grupo dominante. A veces, también optan por una estrategia todavía más radical, arrasando cualquier realidad común que pudiera servir de base para una alianza de amplio espectro entre la ciudadanía contra el poder. Y eso intentan conseguirlo destruyendo la institución de la educación pública en sí misma.

Actualmente, un tema recurrente entre los políticos de derechas en Estados Unidos es que las universidades —y esto incluye el privilegiado ámbito de las instituciones de élite— son un caldo de cultivo para distintos tipos de marxismo. Sin embargo, muchos de esos mismos políticos salieron de las universidades más prestigiosas del país, cuyo conjunto se denomina Ivy League. Así, por ejemplo, el senador por Texas Ted Cruz estudió en Princeton y después en la facultad de Derecho de Harvard. Ron DeSantis, gobernador de Florida, fue a la Universidad de Yale (donde soy profesor) y luego a la facultad de Derecho de Harvard. El senador por Arkansas Tom Cotton asistió a la Universidad de Harvard y luego a la facultad de Derecho de Harvard. El senador por Ohio (y actual vicepresidente) J. D. Vance asistió a la facultad de Derecho de Yale. La congresista

Elise Stefanik se graduó en Harvard. Tom Cotton ha criticado a su *alma máter* por fomentar «políticas de "diversidad" racistas y marxistas al tiempo que tolera el antisemitismo».[1] Ron DeSantis dijo, refiriéndose a Harvard: «Hay una podredumbre intelectual y moral en los campus universitarios hoy en día».[2] DeSantis ha hecho del ataque contra las universidades un eje central de su política, mientras que Ted Cruz publicó un libro en el que advertía de que el «marxismo cultural» estaba tomando el control de la educación y transformando las universidades en «universidades marxistas».[3] Y otros políticos que se graduaron en estas instituciones —de hecho, hace relativamente poco— han denunciado de un modo u otro a las universidades y los colegios universitarios de élite, mientras se presentaban a sí mismos como ciudadanos normales y corrientes ofendidos por los supuestos extremismos marxistas traidores y antiamericanos de estas universidades, incluida Harvard.

No cabe duda de que la carrera política de Stefanik debe mucho a las ventajas y privilegios de haber estudiado en Harvard, donde fue líder de los estudiantes en el Instituto de Ciencias Políticas. Poco después de graduarse asumió un puesto en la administración de George W. Bush. Sin embargo, ahora ha convertido los ataques a la educación universitaria y la «exigencia de responsabilidades a la educación superior» en uno de los temas centrales de su discurso político.[4]

Tal como hemos comentado en capítulos anteriores, en 2023 Israel invadió Gaza en respuesta a un brutal atentado terrorista perpetrado por Hamás contra los israelíes el 7 de octubre de ese mismo año. Hay muchas formas de responder a una masacre terrorista, pero, históricamente, las invasiones violentas que golpean a la población civil no tienen un buen historial de éxitos. Durante la invasión, Israel ha bombardeado zonas civiles y ha generado las condiciones necesarias para desencadenar una hambruna entre la población palestina de Gaza. Dicho de otro modo, ha perpetrado actos que podrían considerase legítimamente crímenes de guerra y acciones que, según la Convención para la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio de Naciones Unidas en 1948, pueden calificarse

como genocidio, que incluye el «sometimiento intencionado del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial».[5] Como era de esperar, las acciones del ejército israelí desataron una ola generalizada de protestas contra la guerra en campus universitarios de todo Estados Unidos. En la política de derechas del país resulta habitual aprovechar estas protestas para atacar y deslegitimar a las universidades. Ya en 1966, Ronald Reagan presentó su candidatura como gobernador de California describiendo las manifestaciones antibelicistas en los campus universitarios como «disturbios» y «anarquía».[6] Posteriormente, en una carta escrita poco después de tomar posesión del cargo en 1967, Reagan escribía: «¿Hasta dónde vamos a tolerar a esta gente y a esta escoria con la excusa de la libertad académica y la libertad de expresión?».[7] Los ataques de la derecha contra las universidades por las protestas en sus campus por la guerra de Gaza en 2023 son una repetición automática de la vieja táctica de retratar las manifestaciones estudiantiles antibelicistas como actos de violencia, con el objetivo de restar legitimidad a universidades, profesores y alumnos. Sin embargo, ahora se añade la acusación de que los estudiantes que protestan (incluso los judíos) forman turbas violentas y *antisemitas*, algo que resulta comprensiblemente alarmante para los estadounidenses de cualquier afiliación política.

En una sesión del Congreso centrada en el aumento del antisemitismo en los campus universitarios celebrada a finales de 2023, en pleno auge de la movilización estudiantil en respuesta a la guerra de Israel en Gaza, Stefanik bombardeó a Claudine Gay, Mary Elizabeth Magill y Sally Kornbluth —rectoras de las universidades de Harvard y Pensilvania y del MIT, respectivamente— con preguntas incendiarias en las que cuestionaba las políticas de sus universidades. Después de afirmar que los cánticos de los manifestantes que incluían la palabra *intifada* eran llamamientos al genocidio del pueblo judío, una interpretación errónea y un mensaje que los propios alumnos desmintieron tajantemente, Stefanik preguntó a las tres rectoras si pedir el genocidio del pueblo judío

constituiría acoso en sus universidades. Las tres respondieron de manera legalista, declinaron dar una respuesta definitiva y dijeron que dependería del contexto. No podían haber contestado de otro modo, ya que, por supuesto, las políticas sobre acoso deben tener en cuenta el contexto. Sin embargo, estas respuestas legalistas no tuvieron una buena recepción en el teatrillo político, y poco después de la sesión en el Congreso, la rectora de la Universidad de Pensilvania se vio obligada a dimitir.[8]

Aprovechando el impulso generado por este revuelo, pronto comenzó una campaña de presión para destituir también a Claudine Gay, que además resultó ser la primera rectora afroamericana de Harvard. Christopher Rufo, influyente estratega de la extrema derecha, acusó a Gay de plagio por supuestamente haber copiado casi de manera literal frases de artículos académicos escritos por otros investigadores, aunque no los argumentos. El ataque no tardó en recibir el apoyo de Bill Ackman, un multimillonario gestor de fondos de cobertura y donante de Harvard.[9] La campaña acabó logrando su objetivo y Gay dimitió en enero de 2024. Poco después, Stefanik celebró la victoria en unas declaraciones y aprovechó la ocasión para exponer la necesidad de «evaluar la decadencia moral, la pereza intelectual y el radical y peligroso pensamiento grupal» de las universidades de élite, incluida aquella que había desempeñado un papel fundamental para su propia carrera. «Nuestra sólida investigación en el Congreso —dijo— seguirá avanzando para sacar a la luz la podredumbre en nuestras instituciones de educación superior más "prestigiosas" y rendir cuentas al pueblo estadounidense.»[10]

Gay llegó a su puesto respaldada por unas credenciales académicas impecables y una trayectoria profesional muy similar a la de muchos otros rectores de universidades de élite. Anteriormente había sido decana de Ciencias Sociales en Harvard, donde alcanzó un gran reconocimiento, luego decana de la facultad de Artes y Ciencias,[11] y en 2023 la nombraron rectora de la universidad. A pesar de que, en efecto, parece que Gay copió frases de otros artículos académicos, nadie ha sugerido que las ideas originales de

su investigación fueran falsificadas o plagiadas, algo que habría sido una falta mucho más grave.[12] Mucha gente tenía la impresión de que estaban atacando a Gay no por una preocupación real sobre su integridad académica, sino por otros motivos, entre ellos, y quizás el principal, por ser una mujer afroamericana elegida para dirigir una institución con un perfil sin par en la sociedad.

En una entrevista concedida a *Politico*, Christopher Rufo explicó que el ataque a Claudine Gay formaba parte de una ofensiva más amplia contra las instituciones de Estados Unidos: «He seguido el mismo guion con la teoría crítica de la raza, con la ideología de género, con la burocracia de diversidad, equidad e inclusión (DEI). De momento, dada la estructura de nuestras instituciones, es una estrategia universal que la derecha puede aplicar a la mayoría de los temas. Creo que hemos demostrado que puede funcionar».[13] Los ataques contra Gay siguen la misma estrategia, tan exitosa, que empleó el senador estadounidense Joseph McCarthy y otros agitadores anticomunistas durante la guerra ideológica contra la izquierda en los años cuarenta y cincuenta, la conocida como *caza de brujas*: el acoso implacable a un grupo selecto de figuras prominentes para sofocar la disidencia a gran escala.

Hoy en día, no hay indicios de que esta nueva ofensiva de la derecha contra las universidades vaya a detenerse. En abril de 2024, la rectora de la Universidad de Columbia, Minouche Shafik, se vio obligada a comparecer ante un comité del Congreso, cuyo comportamiento recordaba sospechosamente al del Comité de Actividades Antiamericanas de la Cámara en los años cuarenta y cincuenta, para responder ante las mismas acusaciones de permitir que el antisemitismo —es decir, las protestas contra las acciones de Israel en Gaza— proliferara en el campus de Columbia. Shafik respondió cediendo ante las presiones del comité, aceptando sus acusaciones infundadas y comprometiéndose a tomar medidas estrictas. Su testimonio ante el comité, junto con la posterior decisión de llamar a la policía de Nueva York para desalojar y detener a los alumnos que se manifestaban en la universidades, desencadenó campañas de desinversión en universidades de todo

Estados Unidos. Muchas de estas instituciones respondieron a ellas con duras represiones militarizadas contra los manifestantes universitarios. Las mismas fuerzas de derechas que llevan décadas atacando a las universidades encontraron un arma que pueden usar con todo el cinismo para atraer a donantes adinerados y a otros aliados que, en circunstancias distintas, tal vez no apoyarían su misión de deslegitimar a la educación superior.

Podemos observar el mismo tipo de ataques en otros países gobernados por regímenes de extrema derecha. Uno de los primeros pasos que dio el gobierno de Narendra Modi al asumir el poder en 2014 fue iniciar una ofensiva contra las universidades de élite, «tomando medidas como presentar denuncias contra profesores que abordaban temas que no les resultaban convenientes».[14] Desde entonces, las universidades indias, ya sean públicas o privadas, han sido objeto de virulentos ataques contra su autonomía y libertad intelectuales, especialmente en lo relativo a cuestiones de tolerancia religiosa.

Devangana Kalita y Natasha Narwal eran estudiantes en Delhi y fundaron el colectivo estudiantil Pinjra Tod para denunciar el trato desigual entre mujeres y hombres en las residencias universitarias. En 2020, Pinjra Tod desempeñó un papel clave en la organización de protestas estudiantiles pacíficas en los campus universitarios contra la Ley de Enmienda de la Ciudadanía de la India de 2019, que otorgaba un trato preferencial a los habitantes no musulmanes del país a la hora de la obtención de la ciudadanía. En respuesta a estas protestas pacíficas, que se presentaron falsamente en los medios de comunicación como parte de unos disturbios violentos en Delhi, se detuvo y encarceló a las dos fundadoras de Pinjra Tod, acusadas de incitación a la violencia, intento de asesinato, sedición y otros delitos. Actualmente están en libertad bajo fianza.[15] Las universidades indias están ahora bajo estricta vigilancia en busca de indicios de lo que se conoce como sentimiento «anti-indio», lo que incluye la defensa del liberalismo y de la igualdad de derechos para la población musulmana del país.

Tampoco se han librado de estos ataques las universidades privadas de la India. Pratap Bhanu Mehta es un teórico político de renombre mundial, crítico con el partido gobernante, el Bharatiya Janata Party (BJP), que en 2017 se convirtió en vicerrector de la Universidad Ashoka. En 2021, los fideicomisarios de la universidad le comunicaron que «ya no podían seguir amparando sus intervenciones intelectuales».[16] Como consecuencia de ello, Mehta renunció a su puesto de vicerrector y a su cátedra. Todo indica que los partidarios del gobierno autocrático de la India encontraron una manera de presionar a Ashoka, a pesar de que es una universidad privada y, en teoría, no tiene que responder ante el gobierno.

La Universidad Jawaharlal Nehru es uno de los centros de élite de la India, una institución intelectual liberal comparable a las grandes universidades de Estados Unidos y donde se gradúa la «crema» intelectual del país. Tanto sus profesores como sus alumnos han recibido duros ataques por parte del gobierno nacionalista hindú y sus partidarios.[17] Esta retórica ha incitado a violentas turbas a atacar a estudiantes en los campus. Además, unos administradores recientemente contratados, afines al nacionalismo hindú, han suspendido a estudiantes por participar en manifestaciones y protestas, de manera similar a lo que ocurre en varias universidades estadounidenses. En resumen, el gobierno nacionalista hindú está destruyendo a sus anchas las mejores universidades de la India. Es el mismo proceso, aunque más avanzado, que el que está experimentando Estados Unidos en la actualidad.

Como hemos visto, en EE.UU., algunos de los principales políticos que acusan a las instituciones de educación superior de ser fábricas de adoctrinamiento izquierdista son, a menudo, quienes más se han beneficiado de ellas. Y aquellos de sus colegas que provienen de un entorno educativo más modesto tienden a ignorar el hecho de que el movimiento político conservador del que forman parte está dirigido en gran medida por graduados de universidades de la Ivy League. Cuesta creer que las mismas instituciones que han formado a algunos de los políticos más radicales, ultraderechistas y antidemocráticos del país estén realmente involucradas en un

«adoctrinamiento liberal». Los hechos apuntan claramente a que esto no es así. En cualquier país con instituciones de élite, sus graduados suelen constituir una especie de clase dirigente, que, en la mayoría de los casos, está formada por personas con diversidad de opiniones políticas. En el Reino Unido, por ejemplo, gran parte de su élite política —que incluye posturas ideológicas radicalmente distintas— ha estado compuesta durante siglos por graduados de sus exclusivos institutos y de sus dos universidades principales, Oxford y Cambridge.

En esos países, políticos hambrientos de poder de distintas ideologías salen de las universidades más prestigiosas, con un evidente deseo de conseguir y mantener posiciones influyentes. Para muchos de ellos, especialmente para aquellos cuya hostilidad hacia los intereses económicos de la gente normal y corriente les impide ganar popularidad, una estrategia política de falso antielitismo se convierte en la vía más segura para alcanzar el poder que tanto ansían. Vista así, la hipocresía de los políticos republicanos educados en la Ivy League resulta totalmente comprensible. Las instituciones de élite no solo les proporcionan las habilidades necesarias para difundir su ideología extremista, de derechas y antidemocrática, sino que, en el caso particular de estos falsos populistas, también les brindan la red y los contactos imprescindibles para hacerlo de manera eficaz.

Al igual que el Reino Unido, Estados Unidos tiene una estructura de clases centrada en una serie de universidades de primer nivel, que ofrecen acceso a círculos de poder y riqueza. Por ello, es comprensible que se conviertan en un blanco legítimo del resentimiento popular. Sin embargo, los críticos de derechas a menudo adoptan otra estrategia y acusando a estas instituciones de ser hervideros de marxismo. En realidad, las propias universidades en sí son completamente opuestas al marxismo, una filosofía política que, obviamente, rechaza las jerarquías de clase.

Aunque no me considero marxista, puedo afirmar con seguridad que ningún marxista apoyaría la misión y el papel de las universidades de élite, ni tampoco estaría demasiado entusiasmado por enseñar en ellas. El desprecio hacia estas instituciones, dado su

papel en la promoción y el mantenimiento de las jerarquías de clase es, de hecho, una postura marxista. Cuando los políticos de derechas vinculan de manera absurda a las universidades de élite con filosofías igualitaristas como el marxismo o el socialismo, es que hay algo más en juego. Si nos fijamos en lo que está ocurriendo en las principales universidades de la India, podremos vislumbrar un futuro inquietante pero plausible a corto plazo para Estados Unidos.

Una de las mayores amenazas para una jerarquía de clases es un sistema educativo público de calidad y accesible para todos. La corriente política que percibe esta amenaza con mayor claridad —y que combina la hostilidad hacia la educación pública con el apoyo a la jerarquía de clases— es un tipo concreto de libertarismo de derechas, una ideología que sostiene que el libremercado es la base de la libertad humana y que se opone tanto a la regulación gubernamental como a la mayoría de los servicios públicos, incluida la educación. El objetivo político de esta variante de la ideología libertaria es la desarticulación de los servicios públicos. El desmantelamiento de la educación pública cuenta con el respaldo de oligarcas y élites empresariales por igual, que ven en la democracia una amenaza para su poder, y en los impuestos necesarios para financiar los servicios públicos, un peligro para su riqueza. Las escuelas públicas representan el servicio público democrático por excelencia. Por tanto, es del todo lógico que aquellos que se oponen a la democracia, incluidos los movimientos fascistas y afines al fascismo, aúnen fuerzas con los libertarios de derechas para socavar por completo esta institución.

Uno de los precursores de la ola de ataques contra las universidades públicas en los últimos años ha sido el exgobernador de Wisconsin, Scott Walker, que destacó en su lucha por debilitar el prestigioso sistema universitario público de su estado. A lo largo de su carrera política, que comenzó en 2010, cuando se presentó a gobernador, cargo que revalidó en una ocasión y siguió con una candidatura a la presidencia de EE. UU. en 2016, Walker aprovechó cualquier oportunidad para desprestigiar a la educación superior y dificultar el trabajo al sistema universitario. Como explicaba la periodista Karin Fischer en un artículo de 2022 para *The Chronicle of*

Higher Education, titulado «A Playbook for Knocking Down Higher Ed» ('Un manual para acabar con la educación superior'), esta lucha es una pieza clave de la ideología política de Walker:

> Scott Walker [...] fue el gobernador que se posicionó contra la educación. A lo largo de sus dos mandatos, este republicano de Wisconsin convirtió a las universidades de su estado y a sus trabajadores en blancos políticos, acusándolos una y otra vez de ineficaces y desconectados de la realidad, cuestionando lo que se enseñaba en las aulas y poniendo en duda el valor de la educación superior. Para cuando dejó el cargo, en 2019, había recortado drásticamente los presupuestos universitarios, había eliminado la protección de la titularidad y la autonomía de las universidades y había propuesto eliminar la «Idea de Wisconsin», que está consagrada en la ley estatal y subraya la importancia de la educación superior para el estado y la sociedad.[18]

De hecho, la ofensiva de Walker tuvo tanto éxito a nivel estatal que sirvió de modelo para una campaña nacional de la derecha contra la educación superior y ayudó a movilizar el respaldo político del Partido Republicano a esa causa. Como dijo J. D. Vance, graduado por la facultad de Derecho de Yale, durante un discurso en la Conferencia Nacional sobre Conservadurismo de 2021, repitiendo las palabras del expresidente Richard Nixon: «los profesores son el enemigo».[19]

Las instituciones que ayudan a coordinar estos ataques entienden que el objetivo de debilitar la educación y la erosión de la democracia están estrechamente conectados. Según un informe de *Politico* de 2021, Jessica Anderson, por entonces directora de la sección de Acción Política de la Fundación Heritage, señaló la teoría crítica de la raza como «una de las dos prioridades de su grupo, junto con los esfuerzos para endurecer las leyes electorales».[20] En el Proyecto 2025, un plan estratégico para el segundo mandato de Trump, trazado por la Fundación Heritage, se incluye una sección dedicada al Departamento de Justicia que propone transferir la responsabilidad sobre los delitos relacionados con las elecciones de la División de Derechos Civiles a la División Penal, donde podrían abordarse de manera más rigurosa, lo cual acarrearía consecuencias

mucho más graves para los implicados. Entre los «delitos relacionados con las elecciones» que el informe del Proyecto 2025 sugiere perseguir de forma tan agresiva está el «registro fraudulento de votantes, incluido el fraude en el voto por correo», a pesar de que no se han registrado casos significativos de este tipo en ningún lugar del país. Si estas propuestas se implementaran, podrían presentarse cargos penales contra personas que simplemente participaran en campañas de registro de votantes y, sin duda, servirían para obstaculizar otros tipos de programas para ampliar el acceso al voto.[21]

El Manhattan Institute, un influyente *think tank* conservador, ha seguido esta misma línea al poner en el centro de su agenda los ataques contra la educación pública y apoyar una iniciativa contra la teoría crítica de la raza liderada por Christopher Rufo, el estratega que también desempeñó un papel clave en la destitución de Claudine Gay como rectora de Harvard. Rufo elaboró un método persistente y eficaz para atacar a escuelas y universidades, asociándolas con esta teoría académica de nombre intimidante, cuyo significado se ha tergiversado por completo. Basándose en esta acusación infundada, sostiene que las instituciones han dejado de lado su verdadera función educativa para abrazar una peligrosa ideología que pone en riesgo a la nación.

Esta estrategia parece estar ganando terreno en los círculos republicanos. Todo indica que Rufo ha sido fundamental en la conformación de la agenda educativa del gobernador de Florida, Ron DeSantis. En un artículo de marzo de 2023, el periodista Michael Kruse incide en su relación:

> Parte mercenario, parte emisario, Rufo es una mezcla de tecnócrata de *think-tank* y provocador de redes sociales. En el último año y medio se ha convertido en una de las principales fuentes y representantes de la agenda que DeSantis quería que fuera su sello: desde los comités escolares y la educación superior hasta Disney y temas de enseñanza y tolerancia de género y sexualidad, toda la paleta de políticas que DeSantis define como «anti-*woke*» y que ha sido el carburante principal de su ascenso político pospandemia.[22]

En su fracasada campaña para llegar a ser el candidato republicano en las elecciones presidenciales de Estados Unidos en 2024, DeSantis condenó la ideología izquierdista de justicia social, que según él promueve fronteras abiertas, laicismo, igualdad LGTBQ y altos índices de criminalidad en las zonas urbanas. Para combatir esta perniciosa influencia, DeSantis proponía varias restricciones sobre los planes de estudio relacionadas con temas raciales y sociales y —en una aparente imitación del ataque de Hungría contra la Universidad Centroeuropea— emprendió su ofensiva contra el New College of Florida, con la esperanza de convertirlo en un ejemplo de cómo desmantelar una institución académica de renombre. Su creciente hostilidad hacia la educación superior en el estado se volvió tan preocupante que la Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios (AAUP, por sus siglas en inglés) decidió formar un comité especial sobre injerencia política y libertad académica en el sistema de educación superior de Florida.[23]

El informe que acabó presentando dicho comité detalla cómo la derecha ha tomado por completo la estructura de gobierno central de la educación superior pública en Florida, la junta de gobernadores del Sistema Universitario Estatal. Este organismo es responsable de supervisar las doce universidades públicas del estado, que en conjunto suman unos 350.000 alumnos, además de los consejos de administración de cada universidad. Al designar a los diecisiete miembros que forman este órgano, DeSantis ni siquiera se molestó en aparentar que los elegía por sus méritos. Tal y como señala el informe de la AAUP, en su mayoría nombró a «extitulares de cargos políticos republicanos y estrategas políticos [republicanos]». Para cuando se publicó dicho informe, toda la estructura gobernante del sistema universitario estaba controlada no solo por republicanos, sino por republicanos leales a DeSantis. Como consecuencia de ello, «la tendencia cada vez más marcada de la junta ha sido seguir las directrices del gobernador y sus aliados en la mayoría absoluta legislativa republicana». A continuación, el informe cita a un «veterano miembro del profesorado de la Universidad de Florida» que comenta que a los actuales integrantes de la junta y del consejo

de administración les preocupa más su relación con el gobernador que el bienestar del sistema universitario.[24]

Los rectorados de las universidades públicas de Florida también se están repartiendo como favores políticos entre personas leales a DeSantis, según sugiere el informe, en vez de ser adjudicados a candidatos con una trayectoria de buena gestión y un compromiso demostrado con la integridad de la institución. Como explicó a los autores del informe Sharon Wright Austin, profesora de Ciencias Políticas: «Al gobernador no le gustan las críticas ni que nadie le cuestione [...] Los rectores de una universidad no deberían ser marionetas, pero los tiempos han cambiado para el mundo académico en nuestro estado».[25]

Estos informes sugieren que la crítica abierta a DeSantis supone un peligro para cualquier docente de una universidad pública en Florida. Al designar candidatos para la junta de gobernadores y los rectorados universitarios basándose en lealtades y favores políticos, DeSantis ha fortalecido su control tanto sobre el panorama político de Florida (al conseguir otro incentivo que puede ofrecer) como sobre el sistema universitario. En resumen, el informe de la AAUP describe un sistema universitario en pleno proceso de toma de poder por parte de los autoritarios y al filo de la destrucción.[26]

El ataque de DeSantis a las universidades públicas, y a la educación en general, forma parte de un esfuerzo más amplio de la derecha para sustituir los modelos educativos pluralistas y democráticos por otros más restringidos, ideológicamente motivados y mejor adaptados para el adoctrinamiento. Este movimiento se complementa con otro tipo de ataque a la educación, que no proviene de un impulso fascista de reconfigurar el sistema a su conveniencia, sino más bien de un afán libertario de desmantelar el sistema por completo. Aunque los objetivos finales de estos dos grupos en cierto modo pueden diferir, muchas de sus tácticas son las mismas y su enemigo común los convierte en aliados naturales. Por ejemplo, al igual que Ron DeSantis, muchos opositores libertarios de la educación pública pretenden debilitar las universidades y las escuelas asociándolas con conceptos que esperan que el público

(especialmente las clases media y alta blancas, que componen su base) perciba como aterradores y amenazantes: la justicia social, la teoría crítica de la raza o el racismo estructural.

Hace mucho que la derecha libertaria tiene como objetivo destruir las escuelas y las universidades públicas estadounidenses, que representan uno de nuestros bienes públicos más importantes. A menudo han adoptado una estrategia gradual, avanzando poco a poco y presentando de manera engañosa medidas como los programas de bonos educativos. Estos programas desvían fondos públicos hacia centros privados, pero se justifican con el pretexto de que no debilitan el sistema público, sino que lo complementan, al ofrecer a alumnos y padres lo que llaman *libertad de elección educativa*. A menudo, los detractores libertarios de la educación pública son tan reservados sobre sus verdaderas intenciones, y los adversarios más autoritarios, tan abiertamente agresivos con las instituciones educativas, que resulta difícil distinguirlos. Algunos incluso parecen no tener claro a qué grupo pertenecen. Pocos ilustran mejor esta confusión que el nuevamente presidente Donald Trump y la secretaria de Educación de su primer mandato, Betsy DeVos.

Durante décadas, antes de su nombramiento al frente del Departamento de Educación estadounidense, DeVos y su familia desempeñaron un papel clave en el deterioro del sistema de educación pública en su estado natal, Michigan.[27] Su marido, Dick DeVos, expresidente de Amway, la compañía de marketing multinivel cofundada por su padre, fue elegido para la Junta Estatal de Educación de Michigan en 1990. Posteriormente, DeVos se convirtió en uno de los principales impulsores de varias iniciativas contra la educación pública, como los programas de bonos y las exenciones fiscales para la educación privada, medidas que sirven para reducir drásticamente los fondos destinados a las escuelas públicas. Los DeVos también son importantes patrocinadores del Centro Mackinac de Políticas Públicas.[28] Este *think tank* fundado en 1987 y radicado en Michigan ha ejercido una enorme influencia en el movimiento para privatizar servicios públicos en el estado, y la educación es uno

de los principales objetivos de su agenda. Sin embargo, como explicaba el periodista Andy Kroll en un artículo para *Mother Jones*, las ambiciones del centro en materia de privatización van más allá de la educación:

> El Centro Mackinac es un ferviente defensor de la privatización: sus investigadores promueven la externalización de todo, desde los distritos escolares públicos hasta Amtrak y las prisiones estatales, y respaldan las leyes antisindicales en Michigan. En 2007, el Centro publicó un informe titulado «A Collective Bargaining Primer» ('Una guía sobre la negociación colectiva'), donde aboga contra la sindicalización obligatoria y las deducciones automáticas de cuotas para los docentes y otros empleados públicos. Según afirma el Centro, la negociación colectiva de los profesores «se ha convertido en un obstáculo significativo para la calidad educativa». Dicho de otro modo, si externalizas todo lo que sea posible y debilitas a los sindicatos, la calidad de la educación —y presumiblemente de los servicios urbanos— mejora.[29]

El Centro Mackinac también fue un apoyo fundamental para la ampliación de la Ley de Gestión de Emergencias de Michigan, promulgada por el gobernador republicano Rick Snyder. Esta ley permitía al gobernador destituir a los alcaldes y consejeros municipales de las ciudades que se considerase que estaban en «emergencia financiera» y reemplazarlos por «gestores de emergencia», que tendrían la autoridad para tomar decisiones en nombre de la ciudad. Con la ampliación de la ley en 2012, estos gestores adquirieron unos poderes extraordinarios, entre ellos, la capacidad de romper contratos con sindicatos, vender activos de la ciudad o externalizar servicios urbanos. En Flint, la primera ciudad de Michigan que cayó bajo el auspicio de la ley tras la revisión de 2012, los gestores de emergencia tomaron una serie de decisiones que desembocaron en una devastadora crisis de agua que expuso a miles de niños al plomo.[30] La conducta política pública de la familia DeVos parece sugerir que su empeño por debilitar las escuelas públicas forma parte de un programa libertario más amplio, que pretende desmantelar gran parte del sector público. El hermano de Betsy DeVos, Erik Prince, fundó la empresa militar Blackwater, que

combina la ideología libertaria de la familia con una inclinación más imperialista. Blackwater, que ha cambiado de nombre varias veces, destacó por crear un nuevo modelo que externalizaba la responsabilidad de la participación en guerras en empresas privadas, algo que finalmente culminó en el trágico incidente de la masacre de la plaza de Nisour en 2007, cuando varios guardias de seguridad de la empresa mataron a diecisiete civiles iraquíes en Bagdad.[31] En un episodio de 2024 de su podcast *Off Leash with Erik Prince*, Prince pareció abogar por la invasión de países extranjeros simplemente por lo que percibe como sus debilidades. «Si muchos países de todo el mundo son incapaces de gobernarse a sí mismos —afirmaba—, ha llegado el momento de volver a ponernos el sombrero imperial y decir: vamos a gobernar esos países [...] porque ya basta, ya está bien de que nos invadan [...] Esto se puede aplicar a casi toda África, donde son incapaces de gobernarse por sí mismos».[32]

La socióloga australiana Melinda Cooper ha señalado que la alianza entre el libertarismo de derechas, el neoliberalismo y el conservadurismo social no es un mero fruto de la pura conveniencia táctica. Según ella, algunas de las figuras clave del movimiento libertario, como Milton Friedman y Gary Bauer, defendieron la reducción de los servicios públicos porque creían que así se reforzaría el papel tradicional de la familia. «Los neoliberales como Friedman parten de la evidente premisa de la responsabilidad individual —escribe Cooper—, pero acaban defendiendo la necesidad de las obligaciones familiares cuando se enfrentan a los costes sociales de las personas dependientes sin remuneración».[33] En otras palabras, si no hay un Estado que apoye a los ciudadanos en situación de necesidad, estos se verán obligados a recurrir a sus familias y sus comunidades religiosas en busca de soporte. Eso reforzará los valores sociales tradicionales, ya que pondrá a esas familias y comunidades en situación de poder condicionar su apoyo al rechazo de ciertas creencias, identidades o formas de vida que consideren inaceptables. Un sistema robusto de servicios públicos ofrece a los ciudadanos las estructuras de apoyo necesarias para tomar decisiones propias y aprovechar al máximo las libertades de la

democracia. Y esto último es precisamente lo que hace que los conservadores sociales y los libertarios vean tan amenazadores a los modelos democráticos de educación.

No es necesario implementar por completo el programa ideológico de una educación fascista para desmantelar un sistema educativo democrático. Basta con eliminar aquellos elementos que fomentan la igualdad social y económica y dejar poco más que discursos de excepcionalismo nacional y una limitada formación profesional.

Los efectos de la educación duran toda la vida. En mi instituto público había un profesor de Historia con ideas de extrema derecha, algo que influía en su manera de enseñar la Segunda Guerra Mundial. Muchos años después, vi que un antiguo compañero de clase que había tenido en Historia a ese profesor compartía en redes sociales la disparatada teoría de que Hitler tenía ascendencia judía, lo cual, según él, implicaba que el Holocausto nazi había sido en parte un asunto interno entre judíos. Evidentemente, muchos otros factores habrán moldeado sus ideas y su comprensión de la historia, pero el impacto del profesor de Historia resulta innegable. Podemos empezar a comprender el potencial destructivo de una antieducación si imaginamos a todo el mundo sometido a distintas versiones de ese profesor: un mosaico caótico de formas de enseñanza, que van desde el adoctrinamiento religioso hasta una formación profesional rudimentaria, sin espacio para la historia. Ninguna cultura democrática puede sostenerse sobre una educación tan empobrecida. Sin una comprensión común de la realidad y una visión compartida de la historia, son imposibles la igualdad social y la económica.

Hay muchas formas de atacar la democracia a través del sistema educativo. La educación fascista tiene como objetivo la movilización. Al igual que la propaganda fascista, prepara a los ciudadanos para la violencia en defensa de un líder, un grupo étnico o una religión. Crea un sentimiento de agravio y resentimiento que se utiliza para justificar la violencia en apoyo del líder, bien para vengar una supuesta traición del ejército o unas elecciones robadas. Es antidemocrática, jerárquica y autoritaria. Por otro lado, la antieducación se orienta hacia la desmovilización. Su objetivo no es

solo mantener a la población en la ignorancia sobre la historia y los problemas del país, sino también dividirla en una multitud de grupos sin posibilidad de entenderse entre sí y, por tanto, incapaces de ejercer una acción colectiva. Como consecuencia de ello, la antieducación vuelve apática a la población y deja el control del país en manos de los demás, ya sean autócratas, plutócratas o teócratas.

6
La educación clásica

Me siento junto a Shakespeare y no se inmuta. Más allá de la frontera de los prejuicios raciales, camino del brazo de Balzac y de Dumas, allá donde hombres sonrientes y mujeres encantadoras se deslizan por salones dorados. Desde las cavernas de la noche, que oscilan entre la pesada y vigorosa tierra y la tracería de las estrellas, convoco a Aristóteles y Aurelio, y al alma que me plazca, y todas ellas acuden a mi llamada, cortésmente, sin desdén ni condescendencia.

W. E. Du Bois[1]

La construcción de un canon es la construcción de un imperio. La defensa del canon es la defensa nacional. El debate sobre el canon, con independencia del terreno, la naturaleza o la envergadura (de la crítica, de la historia, de la historia del conocimiento, de la definición del lenguaje, de la universalidad de los principios estéticos, de la sociología del arte, de la imaginación humana), es el choque de culturas. Y absolutamente todos los intereses son creados.

Toni Morrison[2]

Desde el momento en que nacen, algunos seres están destinados, unos a obedecer, otros a mandar.

Aristóteles, *Política*[3]

Como hemos explorado en capítulos anteriores, el propósito de la educación fascista es promover un discurso en el que la nación y su grupo dominante se perciben como superiores e inocentes.[4] Con un sistema educativo así, los ciudadanos se vuelven vulnerables al miedo y al resentimiento, emociones que los líderes fascistas pueden explotar con facilidad para mantener y consolidar su poder. Sin embargo, los políticos suelen impulsar estos sistemas de adoctrinamiento alegando que hacen todo lo contrario, afirmando que están comprometidos con «liberar a las escuelas del adoctrinamiento».

Un modelo educativo que se plantea a menudo como correctivo frente a estos sistemas de adoctrinamiento es la educación clásica, es decir, un sistema que construye deliberadamente su canon a

partir de los textos paradigmáticos de las antiguas Grecia y Roma y que sumerge a los alumnos en sus debates y sus puntos de vista. La educación clásica suele hacer hincapié, por ejemplo, en la práctica de la dialéctica y la investigación a través del argumento, además de en ideales como el conocimiento, la justicia, la virtud, la belleza y la verdad. A veces también se entiende que debe incluir las grandes obras de la Ilustración europea, que sentaron las bases del liberalismo y el autogobierno democrático; en filosofía, esto abarca a autores como John Locke, David Hume, Rousseau y Kant, entre otros.

Aquellos que ven la educación clásica como un antídoto contra la educación fascista depositan sus esperanzas en su capacidad para contrarrestar los procesos de deshumanización, al ofrecer a los alumnos un sentido de propósito y valor propios de la condición humana. Sin embargo, la educación clásica también puede utilizarse fácilmente como herramienta para deshumanizar, reforzar jerarquías y perpetuar la supremacía del grupo dominante, al presentarla como la única heredera legítima de la tradición desde las civilizaciones clásicas de Grecia y Roma hasta la Ilustración europea, y más allá. De hecho, la extrema derecha ha atacado la educación democrática —tanto en el pasado como ahora— argumentando que ellos promueven la educación clásica o el llamado *canon occidental*. Los nazis, por ejemplo, eran fervientes defensores de este enfoque. En un apartado de *Mi lucha* titulado «El valor de la educación humanista», Hitler escribe:

> No se debe apartar el estudio de la historia antigua, pues la historia romana, bien apreciada en sus líneas generales, es y será siempre el mejor ejemplo no solo para el presente, sino también para el futuro. El ideal de la cultura helénica, en su típica belleza, debe ser emulado. No se debe destruir la gran comunidad racial que a ella nos une por las diferencias posteriores aparecidas entre pueblos. La lucha en que hoy nos debatimos tiene el gran objetivo de ir ligando nuestra existencia al pasado milenario y unificar así el mundo grecorromano con el germánico.[5]

Según la ideología nazi, el Imperio alemán era el heredero intelectual y espiritual de las antiguas Grecia y Roma, el defensor de sus tradiciones. Como ha explicado el historiador George Mosse, los ideólogos *völkisch* que sentaron las bases de la ideología nazi sostenían, de hecho, que el pueblo alemán era, en realidad, el mismo que había sido responsable de los grandes logros civilizadores de la antiguas Grecia y Roma. Afirmaban que «desde el principio, antes de su aparición colectiva en la historia, los germanos habían influido en las culturas de Grecia y Roma. Esta afirmación teórica transformaba a los griegos en germanos y despojaba a los griegos modernos de su herencia clásica. Asimismo, Roma, en su período de esplendor, tuvo que haber sido gobernada por líderes germánicos».[6] En esta ideología se observa la formulación de una raza blanca mítica, proyectada hacia el pasado, a la que se atribuyen todos los logros vinculados con Occidente.

Como mi padre reconoció claramente en las escuelas coloniales británicas de Kenia antes de la independencia, la educación clásica occidental que tanto admiraba podía manipularse, no para fomentar el pensamiento crítico sobre los ideales, sino para imponer la superioridad de una raza, grupo o nación.

A lo largo de todo Estados Unidos, políticos y activistas de extrema derecha están promoviendo hoy en día programas educativos de corte nacionalista radical bajo el disfraz de la «Educación Clásica», en los que se retrata a los fundadores de la nación como los legítimos herederos de las tradiciones de las antiguas Grecia y Roma. Un ejemplo es el ya citado Hillsdale College, una universidad cristiana ultraconservadora de Michigan, profundamente implicada en los esfuerzos por cuestionar la educación progresista, presentado la educación clásica como una alternativa superior. En su página web se ofrecen cursos en línea sobre obras como *Decadencia y caída del Imperio romano* de Edward Gibbon, *La Divina Comedia* de Dante y la *Ética* de Aristóteles, junto con otros titulados «La izquierda estadounidense: del liberalismo al despotismo», «La gran historia estadounidense: la tierra de la esperanza» o «Economía del lado de la oferta y la

prosperidad estadounidense con Arthur Laffer».[7] En la página también aparece un curso de historia titulado «La ciudadanía estadounidense y su decadencia», que incluye un vídeo introductorio en el que se anuncia que el curso demostrará que la ciudadanía estadounidense se basa en concepciones clásicas de la ciudadanía y en las «visiones de los padres fundadores», ambas amenazadas por el «wokeísmo».[8] El mensaje es claro: una educación clásica es aquella que identifica el progresismo como despotismo, abraza la economía del lado de la oferta y ve a Estados Unidos como el heredero y defensor de los ideales occidentales de la libertad.

Dada la variedad de usos e interpretaciones erróneas, podemos concluir que la educación clásica no está intrínsicamente ligada a la jerarquía; puede utilizarse tanto para reforzarla como para oponerse a ella. Su orientación depende de si los textos clásicos se enseñan como ejemplos del genio de sus autores y de la superioridad de su cultura o como un medio para explorar ideas y cuestiones fundamentales que siguen siendo relevantes. Los sistemas educativos fascistas tienden a hacer lo primero, mientras que los sistemas democráticos se inclinan por lo segundo.

Aunque comparto algunas de las críticas habituales al «canon occidental» que plantean quienes defienden la ampliación de los planes de estudios para incluir los puntos de vista de grupos diversos, incluso no dominantes, esa no es la cuestión que nos ocupa aquí. Considero que el interés general de muchos textos clásicos está fuera de toda duda, y que algunas de las prácticas y valores que proponen son poderosas herramientas para combatir ciertas formas de deshumanización. La mayoría de los textos clásicos siguen siendo tan relevantes hoy en día como cuando se escribieron. Sin embargo, no deben servir de base para que ningún grupo se crea superior a los demás. Ver a Estados Unidos como descendiente de una tradición clásica griega o romana es caer en un mito nacionalista de autoengrandecimiento, tal y como hicieron los nazis.

Debemos ser cautos al trasladar cualquier elemento del pensamiento clásico a nuestro tiempo. No hay un conjunto

homogéneo de valores o ideales que abarque todo este tiempo, y mucho menos que sean positivos y dignos de ser celebrados de manera incondicional como una herencia nacional distintiva. Al fin y al cabo, debemos recordar que las sociedades clásicas practicaban la esclavitud, imponían la sumisión de la mujer y defendían muchas ideas que hoy consideraríamos reprobables.

Cuando la educación clásica se presenta como una veneración acrítica hacia los autores y las sociedades que crearon sus grandes textos, puede desembocar fácilmente en una justificación del colonialismo y del paradigma de «civilización contra barbarie» que lo sustenta.[9] Según este enfoque, la educación clásica traza una línea entre las sociedades «civilizadas» de Grecia, Roma y sus supuestos herederos, por un lado, y el resto de las culturas, por otro. Según el paradigma de «civilización contra barbarie», los «incivilizados» no se consideran plenamente humanos y, por lo tanto, resulta lógico que pueda reducírseles tan solo a su capacidad para trabajar. Debido a ello, solo son merecedores de lo que podríamos denominar una educación industrial, una forma deshumanizadora de instrucción que se centra en exclusiva en la formación técnica y no atribuye ningún valor al conocimiento en sí mismo.

Ahora bien, cuando se enseña como una práctica de reflexión crítica y una exploración de conceptos como la verdad, la belleza y la justicia, la educación clásica nos lleva a una conclusión completamente opuesta, a saber, que el valor humano no se reduce a nuestra capacidad de trabajo y que, parafraseando a Sócrates, el mayor propósito de la humanidad es la búsqueda del conocimiento.[10]

Por tanto, cuando los fascistas adoptan la educación clásica, recurren a una versión simplificada y utilitaria de la misma, que no cuestiona la costumbre de valorar a las personas únicamente por su capacidad productiva: en el caso de las mujeres, su capacidad de tener hijos, y en el caso de los hombres, su capacidad para trabajar.[11] Los nazis, por ejemplo, que alababan las virtudes de una educación en la civilización occidental, fueron también responsables del exterminio masivo de personas discapacitadas. Según el

distinguido historiador del nazismo Nikolaus Wachsmann, el principal criterio a la hora de seleccionar qué personas con discapacidad iban a la cámara de gas era «la capacidad de trabajo de los pacientes: se eliminaba a cualquiera al que se considerara improductivo».[12]

Es más, la apropiación de la educación clásica por parte del fascismo no solo distorsiona cómo se enseñan los textos, sino también las propias ideas. En el Libro I de *La República* de Platón, por ejemplo, Trasímaco sostiene que la justicia es aquello que favorece a los poderosos, una postura que concuerda claramente con la ideología nazi y el fascismo del siglo XX en general.[13] Esto no quiere decir en absoluto que las ideas genocidas de los nazis tengan ningún fundamento legítimo en la civilización clásica. Trasímaco habla de individuos, mientras que la postura nazi se centra en la raza, un concepto que, especialmente en el sentido biológico que ellos mismos le daban, apenas estaba presente, si es que existía, en el contexto de la Atenas del siglo V a.C. Más importante aún es que gran parte del resto de *La República* refuta la postura adoptada por Trasímaco en el Libro I. Sócrates desmonta de forma metódica y sistemática la idea de que el *poder en sí mismo* sea el único principio que guíe nuestras acciones. Y, según Platón, *solo la razón* debería guiar nuestras acciones. Los textos canónicos fundamentales de la educación clásica, las obras de Platón y Aristóteles, insisten en que la razón y la virtud, y no el poder, deben guiar nuestras decisiones.

En su mejor versión, la educación clásica puede ser una herramienta liberadora, algo que comprendieron rápidamente muchas de las figuras más radicales del siglo XX. Por ejemplo, en un seminario de Filosofía Social en el Morehouse College, Martin Luther King Jr. diseñó un examen final en el que pedía al alumno comparar las teorías de la justicia de Platón y Aristóteles, evaluar las ideas radicales en *La República* de Platón y también incluía preguntas sobre Tomás de Aquino, Hobbes, Locke y Kant, lo cual demuestra la importancia que le daba King a que los estudiantes se sumergieran en los textos clásicos.

La historia clásica, al igual que la filosofía clásica, invita a una profunda reflexión crítica sobre conceptos como la democracia, el

imperio, el colonialismo, el genocidio y la tiranía. El ateniense Pericles, en su oración fúnebre para conmemorar a los caídos durante el primer año de la guerra del Peloponeso, describió la Atenas democrática como sigue, según relataba Tucídides:

> Su nombre es *democracia* debido a que el gobierno no depende de unos pocos, sino de la mayoría. En lo que concierne a los asuntos privados, la igualdad conforme a nuestras leyes alcanza a todo el mundo, mientras que en la elección de cargos públicos no anteponemos las razones de clase al mérito personal, conforme al prestigio de que goza cada ciudadano en su actividad, y tampoco nadie, en razón de su pobreza, encuentra obstáculos debido a la oscuridad de su condición social si está en condiciones de prestar servicio a la ciudad [...] Nuestra ciudad está abierta a todo el mundo, y en ningún caso excluimos a extranjeros de aprender u observar [...] En lo que se refiere a la educación, mientras que nuestros rivales desde muy jóvenes tratan de alcanzar la fortaleza viril mediante un penoso entrenamiento, nosotros, a pesar de nuestro estilo de vida relajado, no nos enfrentamos con menos valor a peligros equivalentes.[14]

En todos estos comentarios, Pericles destaca lo que distingue y enaltece a los ideales democráticos frente a otros sistemas de gobierno. Según el relato de Tucídides, Pericles hace hincapié, por ejemplo, en la relación entre la acogida de extranjeros en la ciudad y el sistema y la cultura del gobierno democrático, una práctica que contrasta radicalmente con la xenofobia propia del racismo.

Cleón, al igual que Pericles, era ciudadano ateniense. Sin embargo, a diferencia de este, consideraba a las democracias débiles e incapaces de llevar a cabo las brutalidades necesarias para mantener un imperio. En un famoso discurso en respuesta a la revuelta de Mitilene durante la guerra del Peloponeso hace un llamamiento a los atenienses para que ejecuten no solo a los líderes del levantamiento, sino a todos los varones mitilenos. El colonialismo, insiste Cleón, exige una crueldad implacable que el espíritu democrático debilita:

> A menudo he dicho que una democracia es un régimen incapaz de ejercer el imperio sobre otros pueblos, pero nunca como ahora ante vuestro cambio de idea respecto a los mitilenos. Debido a la ausencia de miedos e intrigas entre

> vosotros en vuestras relaciones cotidianas, procedéis de la misma manera respecto a vuestros aliados, y cuando os equivocáis persuadidos por sus razonamientos o cedéis a la compasión, no pensáis que tales debilidades constituyen un peligro para vosotros y no os granjean la gratitud de vuestros aliados; y porque no consideráis que vuestro imperio es una tiranía, y que se ejerce sobre pueblos que intrigan y que se someten de mala gana; estos pueblos no os obedecen por los favores que podéis hacerles con perjuicio propio, sino por la superioridad que alcanzáis gracias a vuestra fuerza más que a su benevolencia.[15]

El discurso de Cleón, pronunciado en el siglo v a. C., pone de manifiesto las tensiones y contradicciones entre el colonialismo y la democracia, y sigue siendo un ejemplo paradigmático de la demagogia en la historia antigua. Su justificación para matar a todos los hombres de Mitilene se basa exclusivamente en la afirmación de que estos harían lo mismo con los atenienses si estuvieran en su lugar. Esta justificación para el genocidio se ha repetido una y otra vez a lo largo de la historia, un floreo retórico que Susan Benesch y sus colegas del Dangerous Speech Project ('Proyecto del Discurso Peligroso') han denominado «acusación ante el espejo».[16] Sin embargo, al igual que Trasímaco defiende la primacía del poder por encima de todo, la postura despiadada de Cleón, tal como nos la transmite el historiador Tucídides, no representa una verdad, sino una seria advertencia sobre la capacidad humana para actuar con crueldad en nombre de la dominación colonial.

Lejos de ser una confirmación de las políticas de la ultraderecha actual, muchas de las ideas presentes en los textos de la educación clásica cuestionan profundamente sus premisas. La extrema derecha contemporánea, por ejemplo, considera a la familia como una institución sagrada y critica con dureza los sistemas educativos supuestamente liberales por enseñar ideas subversivas, por suplantar el papel de los padres e incluso, en sus acusaciones más extremas y rocambolescas, por predisponer a los niños pequeños para su explotación sexual. Ahora bien, si los conservadores de hoy se escandalizan por lo que se enseña en las escuelas públicas y universidades, no les gustaría nada descubrir las propuestas

educativas que plantean las grandes obras de su venerado canon occidental. Así, por ejemplo, en el Libro V de *La República*, Sócrates aboga por apartar a los niños de sus familias para que los eduque el Estado,[17] mientras que *El banquete* de Platón presenta las relaciones homosexuales entre maestros y sus jóvenes pupilos como algo normal y cotidiano.[18]

A pesar de que la educación clásica tiene muchas virtudes y es mucho menos compatible con las ideologías políticas de extrema derecha de lo que a sus partidarios les gustaría creer, sus textos tampoco respaldan del todo la educación democrática moderna. Platón no era fascista, pero se oponía con firmeza a la democracia. Muchos textos clásicos aceptan la esclavitud como algo natural y permisible. En su *Política*, Aristóteles plantea la idea de un «esclavo natural», una persona inclinada por naturaleza a la servidumbre: desde entonces, este concepto se ha utilizado con frecuencia para justificar la dominación y la esclavitud.

Lo que nos queda claro es que los textos clásicos pueden utilizarse para justificar tanto la democracia como el fascismo, la libertad como la opresión, la igualdad como la jerarquía, y no resulta sencillo separar estos significados. ¿Es posible explicar las nociones griegas y romanas de libertad dejando al margen sus ideas sobre la esclavitud? ¿Se puede comprender el concepto ilustrado de libertad y los derechos del hombre sin el sistema de esclavitud racializado que predominaba en aquella época? Toni Morrison escribe lo siguiente acerca de la fundación de Estados Unidos:

> Y, sin embargo, los derechos de las personas, un principio constituyente sobre el que se había fundado este país, estaban ligados de un modo inevitable y particular al africanismo. Su origen y su historia también tenían una vinculación permanente a otro concepto seductor: la jerarquía racial. Como ha señalado Orlando Patterson, no debería sorprendernos que la Ilustración diera cabida a la esclavitud; lo que tendría que habernos sorprendido habría sido lo contrario. El concepto de libertad no surgió del vacío. Nada ponía tan en relieve la libertad (por no decir que la recreaba) como la esclavitud.[19]

De hecho, a lo largo de la historia de Estados Unidos, el concepto de libertad ha estado profundamente ligado al de opresión. Pensemos, por ejemplo, en la libertad de los colonos norteamericanos que se expandieron hacia el oeste, o en la de los dueños de plantaciones y esclavistas del Sur: ambos conceptos de libertad se apoyaban en gran medida en el contraste con la falta de libertad y la subyugación de las personas afroamericanas e indígenas.

Podemos plantear cuestiones similares sobre los ideales de la razón y la autonomía. Tanto en la tradición clásica como en la ilustrada, se consideraba que la capacidad plena de razonar solo estaba al alcance de los hombres, y únicamente dentro de un grupo aventajado (como los griegos o los europeos blancos). En su obra clásica de 1997, *The Racial Contract* (‘El contrato racial'), el filósofo Charles W. Mills resume las ideas de grandes pensadores ilustrados sobre los pueblos no blancos:

> Un religioso de principios del siglo XVII describía a los nativos americanos como «dotados de poca humanidad, ignorantes de la civilización, de las artes y de la religión; más brutos que las bestias que cazan, más bárbaros y poco viriles que esa región salvaje y despoblada que recorren en lugar de habitarla; cautivados también por la tiranía de Satanás». En versiones posteriores, esta vez seculares, se trata de una incapacidad racial para la racionalidad, el pensamiento abstracto, el desarrollo cultural y la civilización en general (hasta generar esos oscuros espacios cognitivos en el mapa europeo del mundo). En filosofía podría rastrearse este hilo conductor a través de las especulaciones de Locke sobre las incapacidades de las mentes primitivas, la negación de David Hume de que cualquier otra raza que no fuera la blanca hubiera creado civilizaciones que merecieran la pena, las ideas de Kant sobre las diferencias de racionalidad entre negros y blancos, la conclusión poligenética de Voltaire de que los negros eran una especie distinta y menos capaz o la sentencia de John Stuart Mill de que esas razas «en su no edad» solo eran aptas para el «despotismo». La suposición de la inferioridad intelectual de los no blancos estaba muy extendida, aunque no siempre estuviera trucada con el aparato pseudocientífico que el darwinismo haría posible más tarde.[20]

Muchos pensadores clásicos y de la Ilustración tenían opiniones parecidas sobre las capacidades de razonamiento de la mujer.

Tomemos por ejemplo a Jean-Jacques Rousseau, una figura clave en la filosofía política de la democracia, cuya obra se centra en gran medida en los peligros de la desigualdad. En *Emilio*, su tratado de 1762, Rousseau describe el tipo de educación necesaria para formar a un ciudadano apto para la vida democrática a través de la historia de un niño, Emilio, que crece hasta convertirse en adulto, guiado por una educación idealizada que le conduce hasta la autonomía. En el capítulo final, Rousseau presenta un modelo educativo para las niñas, contraponiendo la educación de Emilio con la de «Sofía». Si la mujer, escribe, «está hecha para complacer y ser subyugada al hombre, debe hacerse agradable al hombre en lugar de provocar su ira; su violencia está en sus encantos». De nuevo, los ideales ilustrados sobre la autonomía y la razón se consideran fuera de las capacidades de las mujeres.

Immanuel Kant merece la denominación, quizá más que ningún otro, de «filósofo de la Ilustración», y en sus escritos se aprecian las mismas contradicciones. Como señala la historiadora del arte Nicole R. Fleetwood, la estética «fue fundamental para el desarrollo del sujeto ciudadano liberal». Sin embargo, continúa, para Kant esta categoría «excluía a personas esclavizadas y explotadas, a los pueblos indígenas, a los colonizados, a las mujeres de cualquier raza y a los delincuentes [...] El concepto kantiano del discernimiento estético asocia la blancura europea con la modernidad, la virtud moral, el juicio y la libertad».[21] Tal vez sea posible desvincular estos ideales estéticos racializados del concepto kantiano de individualismo moral. Sin embargo, la idea de que los conceptos ilustrados estén corrompidos de esta manera merece una reflexión seria. Al fin y al cabo, es posible que Kant y otros filósofos de la Ilustración pensaran en estos términos.

Como vimos en el capítulo 2, que trata sobre el colonialismo, los ideales de la Ilustración pueden manipularse y ponerse al servicio de la dominación y la opresión. Cualquier ideal puede tergiversarse. Sin embargo, desde hace tiempo, muchos pensadores se han planteado también la cuestión más compleja de si estos ideales son

problemáticos en esencia o si, en cierto sentido, están predispuestos inherentemente a su mal uso.

La idea de que los conceptos ilustrados de libertad, razón, objetividad, autonomía y belleza sean «blancos» puede parecer absurda para muchas personas hoy en día, pero no lo habría resultado para la mayoría de los filósofos de la Ilustración. E independientemente de lo que opinemos de esos ideales, es ridículo negar que el *lenguaje* de esos ideales está cargado de resonancias raciales y sexuales. Es más, resulta innegable que los ideales de la Ilustración están *históricamente* ligados, o al menos *correlacionados*, con jerarquías de raza y de género. Las asociaciones de las mujeres con las emociones, y de los hombres con la razón, no son novedosas revelaciones nacidas en el siglo XXI. Puede que esto tenga que ver con los propios ideales de la Ilustración, o quizá refleje simplemente un mal uso sistemático de los mismos. Es un tema que los filósofos han debatido al menos desde los inicios de la propia Ilustración.

Un elemento fundamental tanto para el cristianismo como para la Ilustración fue una noción amplia de la persona moral, que se extendía a través de culturas y épocas. Como me ha recordado Daniel Markovits, es posible interpretar que, en *The Racial Contract*, Charles W. Mills sostiene que hay algo en este ideal en particular que puede dar lugar a una forma especialmente brutal de deshumanización.[22] En el pensamiento ilustrado, la individualidad, que es la base de la dignidad, no está limitada a una cultura o una tradición en particular. Sin embargo, precisamente en esta concepción tan amplia de la persona, despojar a alguien de esa condición resulta especialmente deshumanizador.

La esclavitud ha sido una institución relativamente extendida entre las sociedades humanas, pero puede que la Ilustración haya dado lugar a un tipo de deshumanización concreta que culminó en formas de esclavitud y genocidio especialmente crueles y brutales.[23] Según esta interpretación de Mills, podríamos entender la brutalidad de la versión de la esclavitud surgida durante la Ilustración reflexionando sobre la limitadísima noción de individualidad que prevalecía entonces. En este tipo de esclavitud, a los esclavizados se

los veía como no-personas, incluso dentro de una idea amplia de la individualidad. Si esto es así, los ideales ilustrados sobre la condición humana juegan un papel clave para explicar la brutalidad del colonialismo racializado y los sistemas de supremacía blanca que lo sostienen. Aunque no comparto del todo esta opinión, es una crítica al ideal ilustrado de individualidad que tampoco puede descartarse a la ligera.

Otro ideal del pensamiento ilustrado que puede utilizarse erróneamente para justificar sistemas de jerarquía es el concepto de objetividad. Como ha señalado la filósofa Louise Antony, el conocimiento humano es, por naturaleza, parcial, pero el ideal de objetividad «sugiere que el conocimiento puede y debería ser imparcial, y que los seres humanos pueden trascender las limitaciones de sus posiciones epistemológicas para alcanzar una perspectiva que, en teoría, sería "una visión desde ningún lugar"».[24]

Es imposible que los seres humanos alcancen la objetividad absoluta como una «visión desde ningún lugar». Hay muchas más posibilidades de las que cualquier persona puede considerar al justificar una afirmación, dadas nuestras limitaciones temporales, físicas y prácticas. A pesar de ello, este ideal de objetividad es fundamental para muchos argumentos de los movimientos fascistas actuales, entre ellos su hostilidad hacia las escuelas y las universidades, a las que acusan de tener un sesgo de extrema izquierda. Para ellos, el ideal de educación es la *neutralidad*, algo que en su visión equivale a un sesgo hacia la extrema derecha.

Estos ataques son claramente hipócritas. Aquellos que critican las escuelas y universidades bajo ese pretexto no tienen ningún interés en la objetividad o la neutralidad, sino que, más bien, pretenden sustituir ese supuesto sesgo por el suyo propio. Ahora bien, este tipo de evidente hipocresía no es el único problema con el ideal de neutralidad, entendido este como una postura que no parte de suposiciones previas. De hecho, la idea de una investigación «sin puntos de vista» es incoherente. Toda investigación parte de una posición: como mínimo, de un compromiso con formas lógicas de

razonamiento y supuestos básicos sobre la realidad. En muchos casos, la investigación también conlleva presuposiciones morales. Tomemos un ejemplo de la filósofa Judith Jarvis Thomson: afirmar que torturar bebés por diversión o beneficio es inmoral es, sin duda, una postura moral, aunque parezca fácil de asumir. Sin embargo, en un sentido estricto, esto podría interpretarse como un sesgo, ya que implica adoptar una postura sin necesidad de argumentarla. Incluso existen posturas que son claramente políticas y que se asumen de forma general en muchos sistemas educativos, y con razón: la idea de que la democracia es buena y el totalitarismo malo, por ejemplo, es un supuesto que a menudo se da por hecho en las escuelas de las sociedades democráticas liberales.

Toda educación presupone ciertos valores, incluidos los de carácter moral y político. La idea de que no debería presuponerse ninguna perspectiva, ni siquiera aquellas cargadas de valores, se basa en un concepto de objetividad falso y en una distinción tendenciosa y, en última instancia, incoherente entre hechos y valores. Toda investigación debe partir de unos supuestos, los cuales forman un complejo entramado de hechos y valores. La exigencia de una investigación neutral es filosóficamente incoherente.[25] No es de extrañar que estas exigencias oculten, inevitable e hipócritamente, agendas políticas.

Como demuestra el ejemplo de la neutralidad, los ideales del mundo clásico y de la Ilustración pueden fácilmente malinterpretarse o manipularse, pero a veces ese mal uso revela un defecto más profundo. En ciertos casos, estos ideales son simplemente erróneos. El ideal del «punto de vista desde ningún lugar» —la posibilidad de que los seres humanos sean completamente neutrales u objetivos— es falso y, además, sirve de base para atacar cínicamente a la educación. La razón por la que puede utilizarse de este modo está inseparablemente ligada a su falsedad. Y esto nos lleva a plantearnos una pregunta: ¿es posible que otros ideales clásicos e ilustrados tengan defectos similares? Los ideales de autonomía, razón, libertad e igualdad también suelen malinterpretarse o manipularse. ¿Significa eso que también son ideales erróneos?

Muchos de los actuales defensores derechistas de la educación clásica creen que las grandes civilizaciones en las que se basa esta formación y sus contribuciones excepcionales se han visto amenazadas solo recientemente por académicos miopes, cuyo interés dogmático por la opresión y la marginalización les lleva a descartar estas ideas tan valiosas. Sin embargo, el cuestionamiento de ideales clásicos e ilustrados no es nada nuevo. En efecto, como vimos en el capítulo 3, los ideales de la Ilustración han recibido críticas prácticamente desde que existen. El filósofo «contra-ilustrado» Johann Gottfried von Herder, por ejemplo, rechazaba muchas de las ideas de sus contemporáneos, incluida la afirmación de un estándar universal de progreso civilizador, que él percibía acertadamente como una posible justificación para la subyugación colonial brutal. Para Herder, cada civilización posee un carácter único e incomparable, lo cual significa que no existe la objetividad universal, ni la razón universal, ni el concepto universal de individualidad.

La idea de que debemos replantearnos nuestra veneración por los ideales clásicos e ilustrados no es una moda actual, sino una tradición que se remonta a varios siglos atrás. También es una tendencia que se opone a la versión de la educación clásica que hoy promueven fascistas y otros sectores de la extrema derecha, según la cual los textos que conforman su plan de estudios se presentan sobre todo como pruebas del genio de sus autores y de la superioridad de su cultura. De hecho, este era precisamente el objetivo del paradigma de civilización contra barbarie que los europeos utilizaron para justificar su brutal colonialismo. Los fascistas de hoy en día defienden que la educación clásica es esencial porque pone en valor los textos y logros de civilizaciones supuestamente superiores y distintivas, desde Grecia y Roma hasta Estados Unidos.

La cuestión de si los ideales ilustrados de razón, racionalidad y progreso pueden desvincularse de las creencias de superioridad racial y religiosa con las que se asociaron en su origen no tiene una respuesta sencilla. Los ideales de la Ilustración no están exentos de crítica; incluso bajo sus propios principios, pueden ponerse en

cuestión mediante la investigación crítica y la dialéctica. Las discusiones sobre el significado y la validez de estos ideales no provienen de académicos excesivamente entusiastas cuyo interés por los oprimidos y los marginados los ha llevado a rechazar el pensamiento europeo, sino que forman parte de una larga tradición filosófica que incluye a la propia Ilustración. Si estos debates se desarrollan sobre todo en departamentos académicos que estudian distintas formas de opresión, como los estudios de género y étnicos, simplemente se debe a que los profesores de esos departamentos son los herederos de esta larga tradición intelectual.

Personalmente, defiendo una versión de la tradición liberal y, por lo tanto, una interpretación de los ideales ilustrados como la objetividad, la razón, la igualdad y la libertad. Según mi modo de ver, las críticas a estos ideales nos obligan a considerar las distintas formas posibles de entenderlos. Al igual que el filósofo Charles W. Mills, acepto esos ideales, pero creo que nos enfrentamos a una cuestión legítima e importante: decidir qué *interpretaciones* de estos ideales debemos adoptar.[26]

Hoy en día, muchos asumen que el consenso liberal actual se basa en una única tradición intelectual y cultural continua que nos ha llegado a través de la educación clásica. Sin embargo, esto es, como mínimo, cuestionable. Es cierto que las preguntas sobre la naturaleza de la justicia, la racionalidad y el bien se han ido realizando sin interrupción desde la antigua Grecia hasta los departamentos de filosofía contemporáneos. Pero ¿han mantenido todos estos ideales realmente el mismo significado estable a lo largo de los siglos o se han ido transformando en función de las particularidades históricas y las estructuras sociales?[27] Puede que lo que vemos en la historia de la filosofía y la religión occidentales no sea una única discusión sobre la justicia y el bien que nos lleva al liberalismo contemporáneo, sino más bien muchas tradiciones distintas, cada una con sus propias peculiaridades.

Si la educación clásica puede ser un baluarte contra el fascismo, no lo será tanto por sus ideales o contenidos, sino por las prácticas que la sustentan; esto incluye aquello que a veces llamamos

pensamiento crítico, que por naturaleza es contrario al antiintelectualismo fascista. Ahora bien, el pensamiento crítico tampoco es una panacea contra el fascismo: algunos de los más grandes pensadores del siglo XX, como el filósofo Martin Heidegger, eran fascistas. Al fin y al cabo, es posible plantear un argumento filosófico que ponga la voluntad por encima del intelecto.

Como ya he mencionado, las apropiaciones fascistas de la educación clásica tienden a centrarse en venerar los productos culturales e intelectuales de la antigua Grecia y Roma presentándolos como pruebas de la grandeza de aquellas civilizaciones, así como de quienes se consideran sus sucesores. En la Alemania nazi, por ejemplo, la exaltación de la tradición grecorromana a través de la educación clásica se convirtió en una afirmación de la grandeza germana, ya que los fascistas alemanes se veían a sí mismos como los herederos de aquellas civilizaciones.

En los Estados Unidos de hoy en día, la educación clásica se emplea con frecuencia de la misma manera, como prueba de la supuesta superioridad de la civilización europea y del papel de Estados Unidos como heredero único de esta tradición, lo que se refleja en sus documentos fundacionales, su sistema económico y sus valores sociales conservadores. Forma parte de una narrativa que sostiene una continuidad de la grandeza blanca, desde una visión germanizada de la antigua Grecia, pasando por el «amanecer de la razón» y la «era de las exploraciones» en Europa, hasta los padres fundadores (y sus plantaciones). Los defensores ultraderechistas de la educación clásica utilizan esta etiqueta como un arma, en busca de legitimidad para su agenda antidemocrática.

Los sistemas educativos fascistas recurren a las tradiciones clásicas para afirmar la grandeza de sus naciones, que presentan como un ideal universal y arquetípico. Pero, como bien sabía Johann Gottfried von Herder, este universalismo puede tener consecuencias violentas y destructivas. Tal y como mi padre constató desconsolado en Kenia, la educación clásica puede servir para justificar los crímenes del colonialismo. La educación que él vio en las escuelas administradas por los británicos en aquel país presentaba a la población local como gente sin historia ni autonomía propias. Y lo

más problemático era que imponía sistemas de valores externos sobre la sociedad africana —como el cristianismo y la propiedad privada de tierras— bajo el falso presupuesto de que se trataba de ideales universales de la Ilustración, aplicables en cualquier lugar.

Como hemos visto, destacar una «tradición clásica» y convertirla en el eje de todo un programa educativo tiende a reforzar una jerarquía de civilizaciones, en la que algunos grupos y naciones se perciben a sí mismos como superiores a otros. Si Estados Unidos es el heredero legítimo de la tradición clásica y esta consiste en una serie de debates que conducen inevitablemente a los ideales de nuestra Constitución, entonces el país puede justificar su dominio sobre los asuntos internacionales con el argumento de que está difundiendo los «valores occidentales», un bien universal que debe llegar a los lugares que lo necesitan. La veneración de la «tradición clásica» avala la misión «civilizadora» del colonialismo, bajo el estandarte de la religión, el comercio, el liberalismo y el capitalismo.

7
Recuperar la historia

La organización rusa Memorial combinaba la defensa de los derechos humanos con la investigación histórica y el activismo, todo con el objetivo de incorporar los crímenes de Stalin en la educación pública. Además, Memorial impulsó la creación de monumentos en honor de las víctimas de Stalin y promovió investigaciones para profundizar en la comprensión de lo ocurrido. Yuri Dmitriev, una de las figuras más destacadas de la organización, dirigía la sección de Carelia, una región cercana a la frontera con Finlandia. Dmitriev es más conocido por su investigación en Sandarmoj, un bosque carelio donde Stalin se deshizo de los cadáveres de miles de ciudadanos soviéticos entre 1937 y 1938. Memorial simbolizaba el vínculo entre la memoria histórica y los derechos humanos, una labor que les valió el Premio Nobel de la Paz en 2022.[1]

Sin embargo, el gobierno ruso consideraba subversivo su trabajo y persiguió despiadadamente a la organización. En 2014, el Ministerio de Justicia ruso la etiquetó como agente extranjero. En 2016, Yuri Dmitriev fue detenido, acusado de pornografía infantil después de que las autoridades encontraran fotos de su hija pequeña desnuda en su ordenador, imágenes que testigos expertos demostraron posteriormente que habían sido tomadas para hacer el seguimiento de una enfermedad. A pesar de que fue absuelto, Dmitriev acabó siendo acusado de nuevo y encarcelado, y su condena se ha visto alargada varias veces de manera arbitraria hasta un total de quince años.[2] Finalmente, en diciembre de 2021, el gobierno ruso cerró Memorial. A pesar de que el gobierno actual es claramente distinto a la dictadura comunista de Stalin, es evidente que el régimen ve una grave amenaza en cualquier investigación histórica sobre los crímenes de su predecesor.

Lo ocurrido con Memorial es un ejemplo de lo que puede suceder cuando los gobiernos autoritarios se oponen a proyectos que pretenden recuperar y llamar la atención sobre aspectos problemáticos de la historia de un país. A pesar de que la conmemoración de las víctimas de Stalin no representa una crítica directa al presidente ruso Vladímir Putin y a su actual régimen autoritario, lo cierto es que contradice el relato mítico sobre el que se basa su proyecto, según el cual la Unión Soviética fue una manifestación del gran Imperio ruso, traicionado por un Occidente decadente. Y tal vez lo más significativo sea que, al llamar la atención sobre los crímenes de Stalin, se abre la posibilidad de cuestionar los delitos de otros líderes, incluido el propio Putin.

Rusia no es la única que actúa en este sentido. Los gobiernos y movimientos autoritarios suelen responder de forma rápida y rotunda para sofocar cualquier intento de recuperar capítulos de la historia poco halagüeños para ellos. Al mismo tiempo, esta clase de regímenes participan en un tipo de recuperación histórica muy distinta, al rehabilitar la reputación de figuras denostadas y presentar a los asesinos, fascistas y esclavistas del pasado del país como héroes nacionales. Ahora bien, no se trata tanto de intentos genuinos de recuperar la historia como de esfuerzos cínicos por *reescribirla* en su propio interés. Presentar, por ejemplo, a los fascistas húngaros como héroes nacionales implica borrar sus alianzas con los nazis o sus actos antisemitas. Retratar a George Washington como una figura fundacional mítica e inequívocamente virtuosa implica borrar su papel como esclavista. Las «recuperaciones» autoritarias de la historia son también, casi por necesidad, una eliminación de información histórica crucial para comprender el pasado de una nación.

En Estados Unidos, la tradición afroamericana cuenta con una larga trayectoria de recuperaciones históricas. En 1841, James W. C. Pennington, un buscador de la libertad y el primer alumno afroamericano de la Universidad de Yale del que se tiene constancia, publicó el libro de texto *The Origin and History of the Colored People* (‘El origen y la historia de la gente de color’).[3] Se trata de un ataque

sistemático a los argumentos que sustentaban la esclavitud en Estados Unidos. El primer capítulo es una crítica a la justificación religiosa de la esclavitud, que sostiene que los afroamericanos son descendientes de Cam, hijo de Noé en el libro del Génesis, a quien este último maldice y condena a sus sucesores a una servidumbre perpetua (según la interpretación de los defensores de la esclavitud). En los capítulos segundo y tercero, Pennington sostiene que África cuenta con una larga y distinguida historia de imperios y civilizaciones, que, de hecho, precede a la europea. En el capítulo sexto argumenta que la idea de que los afroamericanos son inferiores a los blancos «no solo es falsa, sino absurda, y por tanto debería rechazarse», y respalda esta afirmación con una lista de personas afroamericanas de gran renombre, como el filósofo del siglo XVIII Anton Wilhelm Amo, un ghanés que obtuvo su doctorado en la universidad alemana de Wittenberg y llegó a ser un respetado profesor de Filosofía (su obra se sigue estudiando en la actualidad).[4] Como señala el historiador de Harvard Jarvis Givens, la obra de Pennington «inauguró esta tradición, una práctica formalizada de personas de raza negra que se esfuerzan por reescribir el orden epistemológico y ponen en cuestión los cimientos antiafroamericanos sobre los que se basa el mundo conocido».[5]

No obstante, a pesar de intervenciones como la de Pennington, la persistencia del supremacismo blanco en intentar demostrar la supuesta superioridad cognitiva de la raza blanca sobre la negra ha sido una constante a lo largo de la historia reciente y sigue vigente hoy en día. En los últimos años, esto se ha hecho notar con especial frecuencia en la descalificación de académicos afroamericanos de universidades de élite, a menudo tachados de ser meras «contrataciones por diversidad, equidad e inclusión» (DEI), algo que implícitamente sugiere que solo alcanzaron su posición por un presunto trato de favor. El proyecto también ha incluido argumentos científicos cuestionables, que siguen siendo tan poco convincentes como siempre, al basarse en una minimización inverosímil o en la simple negación de los *efectos* del racismo —ya sean inmediatos o a

largo plazo— sobre las poblaciones afroamericanas que viven en países de mayoría blanca.

Una de las obras más importantes sobre la lucha por recuperar la historia afroamericana fue escrita por el sociólogo, historiador y filósofo W. E. B. Du Bois, en respuesta a los esfuerzos de los historiadores y políticos blancos por distorsionar la percepción de los estadounidenses del período de la Reconstrucción, una ambiciosa campaña de desinformación iniciada mucho antes de los ejemplos más conocidos en la actualidad, como son la Alemania de Hitler o la URSS de Stalin. Su libro de 1935 *Black Reconstruction in America* tenía como objetivo corregir ciertas omisiones y tergiversaciones de la historia que prevalecían en ese momento y alimentaban una narrativa de inocencia blanca y supuesta inferioridad y disfunción de las personas afroamericanas.

Este discurso responsabilizaba a los afroamericanos del Sur de sus propias circunstancias adversas y sostenía que habían desperdiciado la poca libertad y autonomía que se les concedió durante la Reconstrucción. En realidad, eran víctimas de un régimen supremacista blanco brutal, que desató ola tras otra de terror racial contra ellos, muchas veces a manos del primer Ku Klux Klan. Por diversos motivos, sobre todo el interés económico, las autoridades blancas del Norte optaron por mirar hacia otro lado. (Por supuesto, esto no significa que el racismo desapareciera en el Norte con el fin de la guerra de Secesión.) En cualquier caso, culpar del fracaso de la Reconstrucción a las propias víctimas cumplía la función ideológica de preservar el mito de inocencia nacional blanca, incluso ante la violencia del KKK, y se utilizó como una justificación central para el fascismo racial del régimen de Jim Crow.

En su libro, Du Bois refuta las afirmaciones de comentaristas blancos como W. E. Woodward, biógrafo de Ulysses S. Grant, que escribió lo siguiente: «Los negros norteamericanos son el único pueblo en la historia, que yo sepa, que se ha liberado sin hacer esfuerzo alguno por su cuenta».[6] Du Bois demuestra que los estadounidenses esclavizados se liberaron a sí mismos:

> No solo fueron los abolicionistas quienes liberaron a los esclavos. De hecho, los abolicionistas nunca contaron con el apoyo de una mayoría real del pueblo estadounidense. La libertad de los esclavos fue el resultado lógico de un descabellado intento de librar una guerra en medio de cuatro millones de esclavos negros, al tiempo que trataban de ignorar sus intereses en el desenlace de la lucha. Sí, estos esclavos tenían un enorme poder en sus manos. Simplemente dejando de trabajar podían amenazar al Sur confederado con la hambruna. Al presentarse en los campamentos federales, demostraron a los escépticos del Norte lo fácil que sería utilizarlos como criados, agricultores, espías y, finalmente, como soldados [...] fueron los esclavos fugitivos quienes obligaron a los dueños de esclavos a enfrentarse a la disyuntiva de rendirse ante el Norte o ante los negros.[7]

Du Bois reconoce que se ha avanzado mucho en la lucha por la justicia racial gracias a las alianzas interraciales entre abolicionistas blancos y afroamericanos que luchaban por su propia autonomía. Sin embargo, esos abolicionistas blancos tampoco han actuado siempre de la misma manera y, de hecho, con frecuencia han minimizado el papel de los antiguos esclavos en esta lucha. Du Bois demuestra también que los afroamericanos resultaron fundamentales para la victoria en la guerra de Secesión y que desempeñaron un papel crucial en la creación de escuelas públicas en el Sur de Estados Unidos. A lo largo de su obra desmantela de manera sistemática el mito de que los líderes políticos afroamericanos durante la Reconstrucción eran corruptos, una idea que durante mucho tiempo fue clave en la historia oficial de la época.

Ahora bien, los mitos perniciosos se arraigan en la historia. Los efectos persistentes del mito racista que presentaba a los políticos afroamericanos durante la Reconstrucción como incompetentes y corruptos siguen moldeando la manera en que la gente interpreta los acontecimientos en Estados Unidos. Aún hoy podemos observar las persistentes secuelas de esos mitos en la política contemporánea. El presidente Donald Trump, por ejemplo, atribuyó su derrota en las elecciones de 2020a la corrupción en ciudades como Atlanta o Milwaukee, que tenían una importante población afroamericana o líderes afroamericanos. En 2024, después de la colisión de un gran carguero contra el puente Francis Scott Key en

Baltimore, algunos comentaristas de derechas culparon del incidente al alcalde de la ciudad, Brandon Scott, a quien descalificaron como «alcalde DEI» (Diversidad, Equidad e Inclusión), evocando a las claras los mitos racistas que provocaron el fin de la Reconstrucción y el surgimiento de las leyes de Jim Crow.[8]

La lucha por enseñar el punto de vista de los afroamericanos frente a un sistema que insiste en la grandeza y la inocencia blancas ha estado presente en toda la historia de Estados Unidos. Hemos visto cómo los libros escolares en el Sur durante la época de las leyes de Jim Crow presentaban la esclavitud como un sistema paternalista y benévolo, y describían a la mayoría de los afroamericanos esclavizados como conformes con dichas prácticas. Durante muchas décadas, políticos y otros funcionarios blancos se han opuesto a los esfuerzos por incluir los puntos de vista de los afroamericanos en los planes de estudio, motivados por el malestar de padres blancos que decían que dicha historia avergüenza y humilla a sus hijos por los errores de generaciones pasadas. Y, por supuesto, esos intentos de integrar racialmente las escuelas públicas, que alcanzaron relevancia nacional con la sentencia del Tribunal Supremo en el caso de Brown contra la Junta de Educación en 1954, desataron una resistencia feroz tanto en el Sur como en el Norte.

En *Black Reconstruction in America*, al abordar el sistema educativo estadounidense y el malestar de los blancos norteamericanos ante la verdadera historia de la esclavitud y la Reconstrucción, Du Bois se pregunta retóricamente: «¿Son suficientes estas razones de cortesía y filantropía para negar la Verdad?».[9] La historia de la lucha por preservar la inocencia de los niños blancos estadounidenses y justificar las jerarquías raciales en Estados Unidos *forma parte* de la historia de Estados Unidos. Estos esfuerzos, que en su día creíamos relegados por completo al pasado, han resurgido y han ido alimentando los movimientos fascistas en auge que han inspirado este libro.

Varias editoriales de libros de texto han empezado a adaptarse a narrativas falsas y engañosas promovidas por activistas y

comentaristas de derechas. Una serie de libros de historia para secundaria, con una gran distribución entre los alumnos de Texas en 2015, se refería a los afroamericanos esclavizados como «trabajadores».[10] Y en 2023, el estado de Florida estableció nuevas directrices para la enseñanza de la historia afroamericana y exigió a los educadores que enseñaran que los afroamericanos esclavizados «desarrollaron habilidades que, en algunos casos, pudieron aplicar en su propio beneficio».[11]

Carter Godwin Woodson es conocido actualmente por haber introducido el Mes de la Historia Afroamericana. En 1933, Woodson publicó una obra que se ha convertido en un clásico sobre cómo la educación estadounidense estaba fallando a los afroamericanos, titulada *The Mis-education of the Negro* ('La "des-educación" de los negros'). En él, Woodson arremete contra la educación clásica y señala que en este sistema se prestaba poca atención a los afroamericanos, ya que «los mejores amigos de la raza, ellos mismos mal instruidos, seguían los planes de estudios tradicionales de la época, que no tenían en cuenta al negro salvo para condenarlo o compadecerlo».[12] En relación con la enseñanza de la Literatura, por ejemplo, Woodson observaba que, según el plan de estudios tradicional, los afroamericanos «no debían haber expresado ningún pensamiento digno de conocer».[13]

Actualmente, el reflejo más visible de la tradición afroamericana de recuperar la historia es el Proyecto 1619 de Nikole Hannah-Jones. Aunque el objetivo del proyecto es situar la institución de la esclavitud y su legado en el centro de la historia de Estados Unidos, eso no contradice la grandeza del país, sino que, más bien, celebra las aportaciones de los afroamericanos. A pesar de ello, el Proyecto 1619 provocó duras reacciones por parte de políticos y comentaristas de derechas, que lo criticaron —en muchos casos, sin leerlo ni tomarse el tiempo para analizar a fondo sus afirmaciones— por promover una visión pesimista de Estados Unidos que, según ellos, lleva a que los blancos se avergüencen de su historia. En su discurso de septiembre de 2020 en la Conferencia de la Casa Blanca sobre Historia Estadounidense, Donald Trump arremetió contra el

proyecto, además de contra la teoría crítica de la raza, y los calificó de «propaganda tóxica».[14] El Proyecto 1619 ha sido objeto de ataques directos en algunos estados, como Florida, donde se ha prohibido su enseñanza en las escuelas públicas.

Evidentemente, Estados Unidos no es, ni mucho menos, el único lugar donde los grupos marginados han luchado contra los intentos de borrar su historia y su cultura. Como vimos en el capítulo 2, los colonialistas británicos de Kenia intentaron desmantelar las estructuras tradicionales de gobierno de la sociedad kikuyu. Partiendo de la errónea creencia de que todas las tribus africanas tenían jefes, los británicos nombraron a algunos kikuyu para este cargo y, con ello, alteraron de manera fundamental una sociedad que, en realidad, gobernaban los consejos de ancianos. En última instancia, esta y otras intervenciones británicas tuvieron un efecto devastador sobre los kikuyu. Sin embargo, estos emprendieron una resistencia decidida contra los intentos británicos de extinguir su identidad. En los años veinte del siglo XX se formó la Asociación Central Kikuyu, con Jomo Kenyatta a la cabeza, para defender las prácticas tradicionales kikuyu y los intereses sobre sus tierras frente a los colonizadores británicos.

Posteriormente, Kenyatta estudiaría con el antropólogo polaco-británico Bronislaw Malinowski entre 1935 y 1938 en la London School of Economics, donde escribió una tesis titulada *Facing Mount Kenya* ('De cara al monte Kenia'). En esta obra, Kenyatta expone con detalle las tradiciones y prácticas kikuyu, demostrando el papel fundamental que tienen para su religión. Al hacerlo, deja claro que los esfuerzos británicos por erradicar la religión kikuyu equivalían, en realidad, a un intento de eliminar su identidad. *Facing Mount Kenya* fue escrito con el propósito de educar a distintos públicos, tanto dentro como fuera del país, y acabó convirtiéndose en una obra de resonancia internacional que contribuyó a la lucha nacionalista africana contra el colonialismo europeo. Además, dejó un registro detallado de las tradiciones y prácticas de la religión y la forma de vida kikuyu, un legado para las generaciones futuras de kenianos.[15]

Los gobiernos autoritarios son plenamente conscientes del potencial democrático de recuperar la historia. Apartar e intimidar este tipo de proyectos constituye un sello distintivo de estos regímenes y de los movimientos políticos que los respaldan.

Invisible Histories Project es una iniciativa desarrollada en Alabama que, según su propia página web, está «diseñada para ser un archivo destinado a la preservación de la vida LGTBQ primero en el estado y, luego, en todo el Sureste del país». Al igual que el Instituto de Ciencias Sexuales en Berlín, está concebido como un archivo que documenta las vidas y perspectivas LGTBQ. Y, al igual que el instituto de Hirschfeld en Alemania, se ha convertido en blanco de los ataques para legisladores fascistas. Cuando el Departamento de Archivos e Historia de Alabama invitó a uno de los fundadores del proyecto a participar en una presentación, los senadores estatales propusieron recortar a la mitad el presupuesto del departamento. Al ver que esta iniciativa no prosperaba, propusieron sustituir a toda la junta directiva por políticos designados a dedo bajo el control de los poderes ejecutivo y legislativo estatales, dominados por los republicanos. El columnista Kyle Whitmire describía como sigue la situación en un artículo de opinión publicado en *AL.com*:

> La historia vuelve a verse atacada en Alabama. Un puñado de legisladores estatales se ha propuesto la misión de borrarla, silenciar a quienes la mencionan y castigar a aquellos que quieren protegerla.
>
> Están en juego nada menos que una venerada institución estatal, el Departamento de Archivos e Historia de Alabama, y las historias que tiene la misión de conservar.
>
> Pero, esta vez, lo que corre el riesgo de perderse no son relatos de la Reconstrucción o de las protestas por los derechos civiles. Al menos, todavía no. Ahora se trata de algo más reciente. Lo que está en el punto de mira de los legisladores es la historia LGTBQ.[16]

Otro ejemplo en el que los intentos de recuperar la historia provocaron reacciones desmedidas se encuentra en la historia del Museo de la Segunda Guerra Mundial en Polonia, creado en 2008

por un consorcio internacional de académicos en la ciudad polaca de Gdansk e inaugurado en 2017. Su objetivo era enseñar la Segunda Guerra Mundial situando la experiencia de Polonia dentro de un contexto global. En lugar de acentuar el sufrimiento de Polonia a costa de ignorar a otras víctimas del conflicto, el museo ofrecía un tratamiento individualizado de todos los pueblos que sufrieron, incluida la población judía polaca asesinada en el Holocausto y los prisioneros de guerra soviéticos masacrados indiscriminadamente por los nazis. Con ello, el museo corregía omisiones históricas que durante mucho tiempo habían marcado la percepción polaca de su propia historia, contrarrestando así la idea de que los polacos habían sido las únicas víctimas.

Sin embargo, el partido de derechas polaco Ley y Justicia vio una amenaza en la restitución de esas omisiones por parte del museo y empezó a atacar a la organización a través del sistema judicial y los medios de comunicación. Antes de que se inaugurara el museo en 2017, Ley y Justicia reemplazó a su director, Pawel Machcewicz, y obligó al centro a cambiar su discurso y ofrecer una versión más tradicional que subraya la singularidad del sufrimiento polaco durante la guerra. No es casualidad que un partido antidemocrático pusiera al museo en su punto de mira: es un intento de borrar la historia para eliminar la democracia liberal.

Como hemos visto, los gobiernos autoritarios suelen intentar controlar el pasado. Rusia prohíbe la historia ucraniana para conseguir el apoyo de la población rusa a sus ambiciones coloniales. En Estados Unidos, organizaciones como la Fundación Heritage, que promueven los ataques contra la teoría crítica de la raza, también impulsan leyes de votación más restrictivas. Los movimientos autoritarios fomentan programas educativos más limitados y vetan aquellos puntos de vista que ponen en duda las narrativas de carácter excepcionalista.

Cuando la investigación académica cuestiona los discursos dominantes sobre el pasado, salen a la luz verdades incómodas, no solo sobre la historia misma, sino también sobre intentos posteriores de ocultarla. Por ello, este tipo de estudio crítico supone una profunda amenaza para los movimientos autoritarios. Como vienen

señalando desde hace tiempo los teóricos de la democracia, este sistema fomenta una búsqueda abierta de la verdad e intenta incorporar nuevas perspectivas, discursos y datos que, por dolorosos que sean, ponen en duda las viejas creencias.

Si queremos detener la deriva de Estados Unidos hacia el fascismo, debemos comprender la naturaleza de los desafíos a los que se enfrentan nuestras instituciones educativas. Las escuelas y las universidades se encuentran en primera línea contra el esfuerzo ultraderechista que lleva décadas en marcha para reforzar mitos antidemocráticos y, en última instancia, transformar una democracia liberal imperfecta pero esperanzadora en un Estado autoritario y potencialmente fascista.

Mi padre, Manfred Stanley, que, al igual que su madre, fue un refugiado de la Alemania nazi, se convirtió en profesor de la Escuela Maxwell de Ciudadanía y Asuntos Públicos de la Universidad de Syracuse. Tanto él como su esposa, Mary Stanley, también profesora en Maxwell, investigaron, estudiaron, enseñaron, escribieron e impulsaron iniciativas para explorar todo lo que una educación rigurosamente democrática exige de los educadores, de los miembros de las comunidades políticas democráticas y de los funcionarios electos en todos los niveles.

En uno de los artículos que escribió a lo largo de su carrera como sociólogo, mi padre analizó cómo podría construirse una realidad común en una sociedad cada vez más pluralista y compleja,[17] y señaló un tipo de educación que podría servir como alternativa a las descritas a lo largo de este libro. La amistad cívica, comenta, es un requisito fundamental para una comunidad política moderna que se tome en serio los valores democráticos: «Recordemos que la amistad cívica es ese concepto que simboliza la igualdad esencial que se supone deben tener todas las personas entre sí como ciudadanas, a pesar de sus diversas posiciones dentro de la división social del trabajo».[18] La compasión cívica, según explica también, es un aspecto imprescindible en la vida cívica democrática:

> Como nos ha enseñado la historia del totalitarismo occidental, la prueba definitiva de compasión es la defensa cívica: la postura que adoptan los ciudadanos entre sí, como vecinos civiles, cercanos o lejanos, de no abandonar a las personas a un sufrimiento evitable o ante los asesinos. Ya se ha fracasado ante pruebas mucho menos exigentes. Sin embargo, antes de llegar a esta prueba final, ¿cómo podemos articular sociológicamente lo que entendemos por compasión cívica?
>
> Cuando una sociedad evoluciona hacia una condición tan compleja y fragmentada por la clase social y la especialización laboral que la gran distancia sociopsíquica entre los grupos poblacionales se normaliza, la falta de compasión se presenta como un problema moral colectivo y distintivo. En las sociedades no democráticas, este problema se mitiga mediante ideologías jerárquicas basadas en el estatus corporativo. En las sociedades democráticas, el problema persiste, aunque suele definirse en términos de *unidad* o *solidaridad*. Mi sugerencia de que *compasión* es un término más adecuado no es una cuestión meramente semántica. Los otros dos conceptos son demasiado abstractos y están contaminados por su uso propagandístico. En cambio, la compasión es más concreta y representa una expectativa más razonable hacia las personas. Existe un distanciamiento mutuo, alimentado por fantasías estereotipadas, entre los extremos de nuestra estructura de clases, entre distintos grupos étnicos y raciales y también entre muchos hombres y mujeres. Este es un desafío central para la educación cívica, pero no se trata de fomentar una actitud irreal y sentimental de «unidad». El verdadero reto, mucho más complicado, es lograr que las personas comprendan las condiciones históricas y actuales de grupos con los que no han tenido ninguna experiencia directa. La compasión presupone la capacidad de «ponerse en el lugar del otro» de un modo especialmente sutil e informado.[19]

La visión de mi padre de la compasión cívica se basaba en rechazar el lenguaje de la unidad porque estaba demasiado contaminado «por su uso propagandístico». Si acaso, su solución era la opuesta: relacionarse con respeto, ponerse en el lugar de los demás con imaginación, habitar mundos que en un principio pueden parecer extraños o incluso amenazantes y reconocer la propia incapacidad para ser tan sabio, generoso o abierto como exige una democracia pluralista.

Evitar el avance hacia la crueldad es probablemente el objetivo educativo más importante para una sociedad. ¿Qué formas de educación resultarían adecuadas para lograrlo? En cierto modo ya

hemos empezado a desarrollarlas: la teoría crítica de la raza, los estudios de la mujer y de género, la teoría queer, la historia del movimiento obrero, los estudios sobre discapacidad y otras ramas del conocimiento que muestran cómo los movimientos sociales pueden derribar barreras para la igualdad y la liberación. Estos enfoques tienen el potencial de crear una predisposición permanente hacia la compasión cívica y la capacidad de actuar en consecuencia. Irónicamente, es posible que los éxitos provisionales de estos esfuerzos hayan contribuido a desencadenar la reacción autoritaria que he descrito a lo largo de este libro. No sería la primera vez que un movimiento educativo progresista exitoso provoca una violenta contrarreacción.

Entonces, ¿qué hacer ahora? Podríamos renunciar al proyecto de una educación democrática y resignarnos a un sistema educativo incapaz de cuestionar el lenguaje y las prácticas del fascismo. O bien podemos seguir luchando, reconociendo que el proyecto de la educación democrática es tan difícil como indispensable. Los nuevos estudios que desmienten los mitos de la uniformidad hacen que sea inevitable replantearse los enfoques educativos.

A la mayoría de los estadounidenses les resultará familiar la esperanza que encierra nuestro lema nacional, *E pluribus unum* (‘De muchos, uno'). Sin embargo, este proyecto de asimilación ha servido a menudo para invisibilizar puntos de vista que no se ajustan a nuestras expectativas. El modelo de Estados Unidos como crisol de culturas ha exigido con frecuencia que miembros de nuestra comunidad política que tienen notables diferencias conformen un ideal homogéneo. Tal vez esto fuera viable durante cierto tiempo, pero no es compatible con una democracia multirracial que incluye varias religiones y formas de vida diversas.

Mis abuelos maternos eran del este de Polonia y en 1940 los deportaron al gulag, junto con mi tía y cerca de ciento treinta mil judíos polacos, por órdenes de Stalin. Mi madre nació de camino. La familia pasó los siguientes cinco años en el gulag siberiano. A mi abuelo lo internaron en un campo de trabajo para hombres; a mi abuela, mi madre y mi tía las enviaron a otro campo, lejos de él. De los ciento treinta mil deportados, quedaban ochenta mil vivos en

1945, el mayor grupo de judíos polacos que sobrevivió al Holocausto. Antes de la guerra, alrededor del 10 por ciento de la población de Polonia era judía: 3,3 millones de personas de un total de algo más de treinta millones. Para cuando llegó la derrota de los nazis, habían exterminado al 90 por ciento de la población judía polaca.[20] En 1950 solo había cuarenta y cinco mil judíos polacos en Polonia. Hoy hay menos de cinco mil.[21]

En 1945, repatriaron de vuelta a mi madre a Polonia con mi tía y mi abuela en el ferrocarril Transiberiano. Por pura casualidad, durante el largo viaje se reencontraron con mi abuelo, a quien mi madre no había llegado a conocer. La pequeña familia llegó a Varsovia, ansiosa por reunirse con sus parientes, pero no tardaron en descubrir que eran los únicos que quedaban vivos. Su dolor se vio agravado por la cruel acogida que se encontraron los judíos por parte de los polacos no judíos. Cuando mi abuela acompañaba por la calle a mi abuelo, que era visiblemente un judío ortodoxo, los polacos se acercaban a escupirle a la cara. En 1948, mi abuelo recibió una paliza que casi acaba con su vida en las calles de Varsovia, pero en el último momento le salvó un policía judío, según cuenta la familia. El incidente salió en un diario estadounidense publicado en yidis y poco después les ayudaron a gestionar los visados. Ese mismo verano llegaron a Nueva York.

Polonia tiene una larga y rica historia judía, pero también una extensa historia de antisemitismo. Hoy en día se identifica y es ampliamente visto como un país uniformemente católico. Ambos legados se han borrado en gran medida: tanto el recuerdo de la numerosa población judía polaca como el de siglos de odio dirigido contra ellos, no por los nazis, sino por sus propios compatriotas.

La Fundación Borderland se dedica a educar a la juventud polaca en el rico legado multicultural de su país, incluida su herencia judía. Su centro se encuentra en la localidad oriental de Sejny, a poco más de ciento treinta kilómetros de Jedwabne, una ciudad que se hizo tristemente célebre tras la publicación del libro de Jan Tomasz Gross, *Vecinos: la destrucción de la comunidad judía en Jedwabne, Polonia*, como escenario de una masacre de judíos a manos de sus vecinos

polacos en julio de 1941. En este rincón del nordeste de Polonia hay una oscura historia de violencia antisemita, así como de conflictos entre polacos, lituanos y otros grupos. En 1991 se creó el Centro Borderland de las Artes, la Cultura y las Naciones, que acabaría incluyendo una biblioteca en un edificio de Sejny que, antes de la Segunda Guerra Mundial, albergaba una de las más conocidas yeshivás, un gran centro de enseñanza judío situado junto a una sinagoga.[22]

Como parte de su labor, Borderland conserva la sinagoga y la escuela talmúdica, ahora reconvertidas en centros de arte, música, teatro y aprendizaje. Durante el verano, la Orquesta Klezmer del Teatro de Sejny ofrece conciertos ante una sinagoga abarrotada. El programa de música de Borderland, dirigido por el acordeonista y etnomusicólogo Wojciech Szroeder, forma a niños polacos en la interpretación de música judía, una música que también está impregnada de influencias eslavas, gitanas y bálticas. Algunos de esos niños han acabado convirtiéndose en músicos klezmer y han mantenido viva una tradición musical que muchos creían perdida para siempre. Borderland existe para «practicar» el recuerdo de la herencia multilingüe y multirreligiosa de Polonia. Su labor es una herramienta contra los mitos demagógicos de un pasado polaco puramente católico.

Podemos encontrar un esfuerzo parecido de «práctica del recuerdo» en el libro de Howard Zinn, *La otra historia de los Estados Unidos* (1980), que marcó un hito en la enseñanza de la historia norteamericana.[23] En vez de relatar la historia estadounidense como una sucesión de hazañas de grandes hombres —los exploradores europeos que supuestamente descubrieron América, los primeros revolucionarios y los padres fundadores—, Zinn conectó con un amplio público siguiendo la tradición de las «historias desde abajo», narrando los acontecimientos desde el punto de vista de los oprimidos y subyugados por las jerarquías, y centrándose en los movimientos sociales y los actos de resistencia. Su libro recalca especialmente la capacidad de acción de los pueblos esclavizados en Estados Unidos, los grupos indígenas, los trabajadores pobres y las

mujeres, a pesar de los violentos obstáculos con los que se encontraron.

Desde su publicación, el libro de Zinn ha sido objeto de duras críticas por parte de la derecha estadounidense, y en los últimos años se ha convertido en un blanco explícito para Donald Trump y el movimiento político que encabeza. En su discurso de 2020 durante la Conferencia de la Casa Blanca sobre Historia Estadounidense, Trump arremetió contra Zinn, afirmando que «se enseña a nuestros niños con panfletos propagandísticos como el de Howard Zinn, que intentan que se avergüencen de su propia historia».[24]

The Zinn Education Project es una organización que «promueve y apoya la enseñanza de la historia popular en las aulas de todo el país».[25] Ofrece recursos como grupos de estudio para docentes, clases online y una revista trimestral, *Rethinking History*, que proporciona material y fuentes de información sobre historias que corren el riesgo de ser borradas, con temas como la época de la Reconstrucción, la historia de los pueblos indígenas norteamericanos, los orígenes del movimiento Black Lives Matter o la lucha palestina por la liberación. A un nivel más general, ofrece una gran variedad de recursos sobre la historia de los movimientos sociales en Estados Unidos. También está profundamente involucrada en la defensa de la educación progresista frente los ataques de la ultraderecha, por ejemplo, manteniendo a los docentes informados sobre campañas contra la teoría crítica de la raza en los consejos escolares.

Organizaciones como The Zinn Education Project se encuentran en la primera línea de la batalla de defensa de la educación progresista y tratan de preservar la historia de la resistencia contra las jerarquías de clase, raza y género frente a quienes intentan borrarla. Además, pretende llamar la atención sobre esos ataques y el movimiento antidemocrático más amplio del que forman parte. Incluso en estos tiempos desalentadores para la democracia, sigue habiendo margen para la esperanza.

El sueño americano sostiene que este país es único por su capacidad de recompensar el esfuerzo y el trabajo duro con prosperidad: en Estados Unidos, cualquier persona trabajadora debería poder alcanzar una vida de clase media acomodada. Este ideal se presenta a menudo como el resultado de un sistema de capitalismo de libre mercado en su versión más pura. Sin embargo, la historia de los movimientos sindicales en este país desmiente este mito. En muchas ocasiones, frente a las violentas represalias de los grandes intereses empresariales, la lucha sindical logró buena parte de los avances que hicieron posible el sueño americano. Fueron los sindicatos los que consiguieron las jornadas de ocho horas, el fin de semana y un salario digno para los trabajadores. Gracias a ello, los trabajadores del sector automovilístico en Michigan, por ejemplo, pudieron disfrutar de tiempo libre con sus familias y de recursos para aprovecharlo. A pesar de los reveses que han sufrido en las últimas décadas, los sindicatos estadounidenses tienen la capacidad de volver a hacerlo. El ideal socialista e izquierdista de la unidad de los trabadores no es ni mucho menos contrario al espíritu de Estados Unidos, sino parte fundamental de él.

La historia del movimiento obrero es solo una de las muchas perspectivas que cuestionan los mitos fascistas estadounidenses. En los estudios afroamericanos, latinoamericanos e indígenas, alumnos y profesores se encuentran con una historia de Estados Unidos que no encaja con los mitos de inocencia y pureza nacionales. A través de los cursos de estudios de género, los estudiantes descubren que la historia no se limita únicamente a los hombres, y mediante los estudios queer, que tampoco es solo la historia de las personas heterosexuales y cisgénero.

Exponer a los ciudadanos de una nación a la complejidad de su historia no solo es una manera de protegerlos contra fascistas y demagogos, sino también, como diría mi padre, un requisito fundamental para fomentar la compasión cívica. La democracia exige una realidad compartida que incluya una comprensión del pasado. La compasión cívica contribuye a esa comprensión. Como decía mi padre en la cita anterior: «El verdadero reto [...] es lograr que las personas comprendan las condiciones históricas y actuales de

grupos con los que no han tenido ninguna experiencia directa». Sin esa comprensión, cedemos el poder a la jerarquía o, potencialmente, a un autócrata.

La democracia es un ideal. Un ideal en el que cada ciudadano goza de igualdad política, basada en el reconocimiento de la plena humanidad de todos. Y alcanzar ese ideal de la igualdad política es imposible sin comprender a aquellos a los se les ha denegado y el porqué.

Epílogo

Nadie cree que las elecciones de Rusia en 2024 fueran libres. Se ha engañado al pueblo ruso. La aceptación de estas mentiras no tiene una relación aleatoria con la falta de libertad. La aceptación de estas mentiras no es un mero reflejo de su falta de libertad, sino, de hecho, es lo que la *origina*. La ignorancia también limita la capacidad de actuar con libertad y conciencia. Sin conocimiento no podemos actuar. La lucha por la educación es, en el fondo, una lucha por la libertad.

Vivir en democracia implica cuestionar las tradiciones y plantearse reemplazarlas por otras nuevas. La educación en democracia es un ejercicio que fomenta la autonomía y el autogobierno, y una parte fundamental de la ética del autogobierno es el rechazo a ser gobernados por los muertos. No hay respuestas sencillas sobre cómo diseñar una educación para la democracia que permita a las personas abrazar la tradición sin que se encadenen a ella. Cuando las tradiciones se engrandecen y distorsionan, y el análisis crítico amenaza con dejar desnudos los mitos que justifican el poder, los autoritarios aprovechan la ocasión para arremeter contra la democracia a través de sus instituciones, empezando por las escuelas.

Platón pensaba que la democracia era imposible. Sabía que su sistema autoritario debía basarse en el engaño. Aparte de mentir, quienes ostentan el poder pueden prohibir conceptos fundamentales para comprender el mundo en que vivimos, como el racismo estructural, o instituciones como el gulag. También pueden censurar ideas como los derechos humanos o la igualdad entre las personas. Pueden prohibir la investigación del cambio climático provocado por el hombre. Aquellos que carezcan de esos conceptos esenciales o del conocimiento de hechos clave reaccionarán de manera distinta ante los acontecimientos. Si ignoran el abanico de explicaciones y opciones, los manipularán con facilidad.

Cuando vemos cómo el avance hacia una democracia multirracial pierde terreno ante nuestras narices, es fácil desanimarse. Una de las lecciones de este libro es que ya hemos pasado por esto antes. Al comprender los mecanismos mediante los cuales se ataca a la democracia, y cómo se utilizan los mitos y las mentiras para justificar acciones como las guerras o la búsqueda de chivos expiatorios, podemos defendernos de esos ataques e incluso revertir la situación. Esta lucha forma parte del propio ejercicio democrático. Si no libráramos esta batalla, no viviríamos en democracia.

El autoritarismo se alimenta de la desigualdad y los mitos que la sostienen. La monarquía ha perdurado gracias al mito de la elección divina. Las dictaduras se mantienen vivas con la creencia de que un único líder define y encarna a la nación. El fascismo se nutre de mitos que crean un grupo excluido al que se relega a una ciudadanía de segunda clase, en el mejor de los casos. Las escuelas y las universidades fomentan la crítica de esos mitos y, por ello, los ataques contra estas instituciones son siempre la primera señal de alerta del avance del autoritarismo. No es casualidad que no existan universidades y facultades de estudios liberales al estilo estadounidense en países autoritarios.

Es fácil perder el interés por las universidades, especialmente cuando sus precios se han disparado a medida que disminuye la inversión del Estado en ellas (casi como si fuera algo premeditado). Sin embargo, eliminar el conocimiento y el pensamiento crítico limita nuestras posibilidades de acción. Si no sabemos lo que es la brecha de riqueza racial ni el cambio climático provocado por el ser humano, no podemos tomar medidas para abordarlos.

Tarde o temprano, el autoritarismo tiene que enfrentarse en algún momento a la realidad. Históricamente, los movimientos de protesta social han sido un motor mediante el cual el pueblo ha conseguido que quienes detentan el poder vean esa realidad. Participar en estos movimientos es un ejercicio de democracia. Reprimirlos es un ejercicio de autoritarismo. Y, mientras exista la realidad, este ciclo continuará. Las nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial, le darán formas nuevas. Las tergiversaciones y las mentiras propagadas por la IA ya están influyendo en las elecciones de

manera impredecible, hasta el punto de crear un ambiente de confusión e ignorancia en el proceso electoral.[1] La defensa de la democracia exige medidas que garanticen la capacidad de las personas para distinguir entre lo que es verdadero y falso.

En países que carecen de una prensa fiable, como Myanmar, la desinformación en redes sociales sobre los acontecimientos locales se encuentra con una población que no puede comprobar fácilmente la veracidad de los hechos. Y las consecuencias son desastrosas. Lo que se necesita para evitar el inminente derrumbe del espacio informativo necesario en una democracia son profesores y periodistas de investigación honestos y sin miedo. Y por ese motivo los autoritarios atacan a ambos.

Escribo este epílogo de camino a Ucrania, donde daré una conferencia sobre este libro a los alumnos de la Kiev School of Economics. Los ucranianos se encuentran inmersos en una lucha existencial por defender su joven democracia ante una amenaza fascista externa. En nuestra clase hablaremos sobre cómo Ucrania puede salir de esta crisis con un sistema educativo democrático sólido, que sostenga su democracia, en lugar de con una herramienta para crear mitos de grandeza e inocencia nacionales. Analizaremos cómo se ha tergiversado su historia en el sistema educativo ruso y lo compararemos con otras situaciones coloniales. Aventuro debates polémicos y productivos. Hay mucho en juego, tanto en el campo de batalla, donde está en riesgo su supervivencia como nación, como en sus medios y sus escuelas, donde se disputa su supervivencia como democracia.

La guerra entre Rusia y Ucrania es un claro ejemplo de cómo la lucha contra el fascismo es también una batalla contra la falsificación de la historia. Los libros de texto rusos presentan a los ucranianos como un pueblo sin identidad histórica propia (les niegan incluso episodios de genocidio), y sin una cultura o lengua distintivas. La invasión de Ucrania se justifica a través de una serie de falsedades, como que los ucranianos son fascistas o que los rusos están ayudando a movimientos insurgentes en el interior del país. Sin estas distorsiones, los rusos no respaldarían la guerra. Esta historia

falsa se combate en las escuelas y las universidades. Por eso me dirijo a Ucrania, a dar clase en una de ellas.

Este libro también se ha escrito en vísperas de otras elecciones en Estados Unidos, comicios que amenazan con sumir a mi país en el autoritarismo, aparentemente de forma voluntaria y sin la presión de un régimen fascista externo como el de Rusia. El movimiento autoritario ha librado una guerra en varios frentes contra la democracia estadounidense. Escuelas, prensa y adversarios políticos han sido tachados de antiestadounidenses. Los derechos laborales, las medidas contra el cambio climático y los derechos de las mujeres se han visto restringidos en nombre de unos supuestos valores estadounidenses, como el capitalismo y el cristianismo. El siguiente paso es atacar directamente a la democracia con las mismas acusaciones. Nos corresponde a los demás proponer una versión diferente de Estados Unidos, una que promueva la democracia y el bienestar de las personas, y que sea un ejemplo para el mundo, no una advertencia.

En estas páginas he tratado de rendir homenaje a los distintos legados de mis hijos, descendientes directos de afroamericanos esclavizados, kikuyu y supervivientes del Holocausto, basándome en cada una de las tradiciones intelectuales que están vinculadas a estas experiencias. Los lazos de familia y amistad son mi apoyo fundamental. Son la base para construir el reconocimiento mutuo de que, al fin y al cabo, todos formamos parte de la misma familia humana.

Agradecimientos

Como habrá quedado claro en estas páginas, este libro es una continuación de la obra de mi padre, Manfred Stanley, fallecido en 2004. Estoy muy en deuda con él. De mi madre, Sara Stanley, he heredado la tenacidad para terminar mis proyectos (y, por si lo olvido, ella me recuerda a diario que un proyecto inacabado es, en cierto modo, un proyecto no empezado). Las vivencias de mis padres con el trauma del nazismo y el estalinismo también han marcado este libro de forma evidente. Mi madrastra, Mary Stanley, ha sido una enorme influencia intelectual a lo largo de los años. Ha leído y comentado todo lo que he escrito últimamente, incluido este libro. Estoy en deuda con ella por su capacidad para transmitirme su legado intelectual y el sentido de responsabilidad para mantenerlo vivo.

Conocí a Tim Snyder en 2015 y, desde entonces, hemos mantenido una conversación continua. Estas charlas y los seminarios que impartimos juntos han influido tanto en mi forma de pensar que cualquier agradecimiento se queda corto.

El trabajo de Kimberlé Crenshaw ha sido fundamental para mí. He aprendido mucho de sus décadas de reflexión y activismo en torno a estos temas. Es un referente para mí, ya que logra conectar el activismo con la teoría, haciendo que ambos se retroalimenten.

Tengo la suerte de contar con un extraordinario equipo de amigos que también son compañeros en Yale. Marci Shore leyó parte de los primeros borradores de este libro e hizo aportaciones cruciales. De hecho, no ha habido aportaciones tan radicales ni importantes como las de Marci a la hora de mejorarlo. Además de Marci Shore y Tim Snyder, mis interlocutores más habituales, he aireado y puesto a prueba las ideas recogidas aquí en conversaciones a lo largo de los años con Jack Balkin, Robin Dembroff, Roderick Ferguson, Elizabeth Hinton y Tracey Meares. Este libro no habría sido posible sin ellos.

Además, Ned Blackhawk me brindó una ayuda fundamental con la historia indígena estadounidense y nuestras conversaciones sobre el colonialismo, mientras que Caleb Smith me orientó a la hora de encajar mi vida en mi teoría. Por último, aunque no menos importante, he aprendido mucho de las conversaciones con Chinmayi Arun sobre temas que abarcan desde los espacios informativos de la India y Myanmar hasta posturas teóricas en la filosofía de la propaganda.

Otros compañeros de Yale me han ayudado a convertirme en un académico capaz de escribir sobre estos temas. Mira Debs fue quien me animó a enseñar Filosofía de la Educación en un principio, y ha sido una fuente de apoyo y conocimiento durante mi transformación, a lo largo de varios años, en filósofo de la educación. Naftali Kamisnki y Eliyahu Stern han tenido una influencia fundamental en las partes de este libro que tratan de la historia israelí. Mientras lo escribía, hubo protestas en el campus de Yale. Naftali, Dara Strolovitch y Gregg Gonsalves me han ayudado más que nadie a reflexionar sobre cómo debían influir estas protestas en los temas más amplios que trata este libro. Me siento afortunado de contar con todas estas personas como compañeros y amigos.

Las ideas para este libro cobraron forma a lo largo de los cursos que he impartido en Yale y en las tesis que he asesorado. Estoy en deuda con todos mis alumnos. Entre ellos destacan Angel Nwadibia, Taylor Carroll, Sachien Fernando, Carly Benson y Wren Wolterbeek, que contribuyeron de manera significativa a las ideas aquí desarrolladas.

Grace Ellis no ha sido alumna mía, pero sus consejos y conocimientos han dado forma a mi análisis del libro *The American Pageant*.

Curiosamente, el curso que hiló las ideas reunidas en este libro por primera vez no lo di en Yale, sino en la Kiev School of Economics en 2023, durante el segundo verano de la guerra entre Rusia y Ucrania. Fue un curso sobre colonialismo y fascismo, compuesto por ocho clases consecutivas de varias horas, dos de las cuales tuvieron que impartirse en un refugio antiaéreo. Estoy muy agradecido a los

muchos alumnos que asistieron y participaron activamente en el curso, y especialmente a mi ayudante de docencia, Mariam Naiem.

Otros compañeros de fuera de Yale también han tenido una profunda influencia en mi formación. Tengo una deuda enorme con Susanna Siegel por ayudarme a desarrollar mis planteamientos teóricos sobre el fascismo. Benjamin Justice ha estado presente desde el comienzo de mi formación como filósofo de la educación. Hace cinco años me ayudó a preparar mi primer programa de Filosofía de la Educación, habló conmigo sobre temas de este libro antes de que comenzara a escribirlo, me sugirió lecturas fundamentales y revisó y comentó los primeros borradores. David Beaver y yo acabábamos de terminar un libro que nos llevó ocho años de trabajo cuando empecé este nuevo proyecto, y no cabe duda de que nuestra colaboración ha influido en esta obra. Federico Finchelstein ha sido un interlocutor y coautor clave, y ha dado forma a mis reflexiones sobre el fascismo y el autoritarismo como nadie. Las conversaciones con Anthea Butler sobre el nacionalismo cristiano blanco y con Jarvis Givens sobre educación también han sido fundamentales para mi desarrollo intelectual. El trabajo pionero de Henry Giroux sobre pedagogía crítica ha sido una influencia importante para mí a lo largo de los años. Merve Emre desempeñó un papel clave al ayudarme a estructurar la propuesta de este libro. Finalmente, Nicole Fleetwood me ha acompañado durante gran parte del proceso de escritura, asegurándose de que no me desviara de mis principios éticos ni de la coherencia de mis argumentos, y su aguda inteligencia me ha guiado siempre en la dirección correcta.

Durante la redacción de este libro conté con la ayuda de dos asistentes de investigación: Tentiana Kotelnykova me ayudó con los libros de texto rusos y Peyton Aiken con los estadounidenses. Quiero dar las gracias a ambas, y también a Ena Alvarado, que colaboró conmigo en la verificación de datos. Karen Thande me ayudó con el análisis de las escuelas kenianas. También estoy en deuda con Connor Guy por su asesoramiento editorial: sus aportaciones en un momento crítico contribuyeron a mejorar considerablemente el manuscrito.

Hay mucho trabajo importante y en gran parte invisible detrás de la publicación de un libro. Estoy muy agradecido a mi editor, Nicholas Ciani, cuyo respaldo y conocimiento editorial ha sido inestimable, y a Julia Cheiffetz, que supo ver el potencial inicial del libro. Mi más profundo agradecimiento al equipo de One Signal Press, que ayudó a que este proyecto llegara a buen puerto y viera la luz: Alessandra Bastagli, Libby McGuire, Joanna Pinsker, Nicole Bond, Mark LaFlaur, Zakiya Jamal, y un agradecimiento especial a Hannah Frankel por su constante apoyo y orientación.

Mi agente, Stephanie Steiker, ha sido mi mayor defensora a lo largo de los años. La he puesto a prueba durante este intenso año, porque me he apoyado en ella más que en ninguna otra persona, y siempre ha estado a la altura.

Mis dos hijos, Emile y Alain, han sido una constante fuente de alegría durante la redacción de este libro, además de recordarme en todo momento la importancia de lo que estaba haciendo.

Notas

Prólogo

1. Victoria Amelina, «Nothing Bad Has Ever Happened: A Tale of Two Genocides: The Holocaust and the Holodomor», *Irish Times*, 19 de mayo de 2022, <https://www.irishtimes.com/culture/books/nothing-bad-has-ever-happened-a-tale-of-two-genocides-theholocaust-and-the-holodomor-1.4879627>.

2. Jason Stanley, *Facha*: *Cómo funciona el fascismo y cómo ha entrado en tu vida*, Barcelona, Blackie Books, 2019.

3. Henry-Louis de la Grange. *Gustav Mahler*, vol. 2, *Vienna: The Years of Challenge (1897-1904)*, Nueva York, Oxford University Press, 1995, pp. 172-174. [Hay trad. cast.: *Gustav Mahler*, Madrid, Akal, 2014.]

4. Véase «Ilse Stanley», *This Is Your Life*, 2 de noviembre de 1955, <https://www.youtube.com/watch?v=yYQTBwgGgdw>, una conversación entre mi abuela y Fritz Lang sobre su papel en *Metrópolis* y cómo el director supo de su existencia (a partir del minuto 11:40).

5. Rahel Jaeggi, *Critique of Forms of Life*, Cambridge (Massachussets), Harvard University Press, 2018.

6. Florida Department of Education, *2022-2023 K-12 Social Studies Examples of Rejected Materials*, <https://www.fldoe.org/academics/standards/instructional-materials/2223-k12-ss-examples.stml>.

1. Cómo crear una autocracia

1. Mary Ilyushina, «To please Putin, universities purge liberals and embrace patriots», *Washington Post*, 7 de mayo de 2024, <https://www.washingtonpost.com/world/2024/05/07/russia-universitieseducation-putin-overhaul/>.

2. Toni Morrison, «Racism and Fascism», en *The Source of Self-Regard: Selected Essays, Speeches, and Meditations*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 2019, pp. 14-16. [Hay trad. cast.: *La fuente de la autoestima*, Barcelona, Lumen, 2020.]

3. Carl Schmitt, *The Concept of the Political*, ed. ampliada, trad. de George Schwab Chicago, University of Chicago Press, 2007, pág. 27. [Hay trad. cast.: *El concepto de lo político*, Madrid, Alianza, 2024.]

4. Elizabeth F. Cohen, *Semi-Citizenship in Democratic Politics*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009.

5. Kimberle Crenshaw, «Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color», *Stanford Law Review*, vol.43 núm.6 (julio de 1991), pp.1241-1299.

6. Elizabeth Hinton, *America on Fire: The Untold History of Police Violence and Black Rebellion since the 1960s*, Nueva York, Liveright, 2021, pág. 21.

7. Audre Lorde, «Age, Race, Class, and Sex: Women Redefining Difference», en *Sister Outsider: Essays and Speeches*, Trumansburg (Nueva York), Crossing Press Feminist Series, 1984. [Hay trad. cast.: *La hermana, la extranjera*, Madrid, Horas y Horas, 2002.]

8. Jill Colvin y Bill Barrow, «Trump's Vow to Only Be a Dictator on "Day One" Follows Growing Worry over His Authoritarian Rhetoric», *APnews.com*, 7 de diciembre de 2023, <https://apnews.com/article/trump-hannity-dictator-authoritarian-presidentialelection-f27e7e9d7c13fabbe3ae7dd7f1235c72>; y Anjali Huynh y Michael Gold, «Trump Says Some Migrants are "Not People" and Predicts a "Blood Bath" If He Loses», *The New York Times*, <https://www.nytimes.com/2024/03/16/us/politics/trump-speechohio.html>.

9. Peter Stone, «"Openly Authoritarian Campaign": Trump's Threats of Revenge Fuel Alarm», *The Guardian*, 22 de noviembre 2023, <https://www.theguardian.com/us-news/2023/nov/22/trumprevenge-game-plan-alarm>.

9. Peter Stone, «"Openly Authoritarian Campaign": Trump's Threats of Revenge Fuel Alarm», *The Guardian*, 22 de noviembre 2023, <https://www.theguardian.com/us-news/2023/nov/22/trumprevenge-game-plan-alarm>.

10. «Donald J. Trump's Plan to Save American Education and Give Power Back to Parents», 26 de enero de 2023, en la página web de la campaña de Trump de 2024, <https://www.donaldjtrump.com/agenda47/president-trumps-plan-to-save-american-educationand-give-power-back-to-parents>.

11. American Association of University Professors, *Report of a Special Committee: Political Interference and Academic Freedom in Florida's Public Higher Education System*, <https://www.aaup.org/report/report-special-committee-political-interference-and-academicfreedom-florida%E2%80%99s-public-higher>.

12. Lisa Pine, *Education in Nazi Germany*, Londres, Bloomsbury, 2010, pág. 42.

13. Elizabeth A. Harris y Alexandra Alter, «Book Bans Are Rising Sharply in Public Libraries», *The New York Times*, 21 de septiembre de 2023, <https://www.nytimes.com/2023/09/21/books/bookban-rise-libraries.html>.

14. «Putin Signs Law Expanding Russia's Rules against "LGBT Propaganda"», Reuters, 5 de diciembre de 2022, <https://www.reuters.com/world/europe/putin-signs-law-expanding-russias-rulesagainst-lgbt-propaganda-2022-12-05/>.

15. «Extracts from Putin's Speech at Annexation Ceremony», Reuters, 30 de septiembre de 2022, <https://www.reuters.com/world/extracts-putins-speech-annexation-ceremony-2022-09-30/>.

16. Heron Greenesmith, «2023 Was the Year of Anti-trans Hysteria», *In These Times*, 4 de diciembre de 2023, <https://inthesetimes.com/article/nashville-tennessee-anti-transgender-hysteria-legislationattacks-lgbtq>.

17. Katalin Madacsi-Laube, «A New Era of Greatness: Hungary's New Core Curriculum», Cultures of History Forum, 28 de junio de 2020, <https://www.cultures-of-history.uni-jena.de/politics/anew-era-of-greatness-hungarys-new-core-curriculum#part4>.

18. Nick Thorpe, «Hungary's New Patriotic Education Meets Resistance», *BBC.com*, 24 de febrero de 2020, <https://www.bbc.com/news/world-europe-51612549>.

19. David P. Goldman, «Fascist Lit and Hungary's Future: L'affaire Nyirő», *Tablet Magazine*, 16 de abril de 2020, <https://www.tabletmag.com/sections/arts-letters/articles/hungary-viktoror-ban-anti-semitism>.

20. <https://hungarytoday.hu/ministry-of-education-interiorministry-new-hungarian-orban-ministry/>.

21. Megan Brenan, «Americans' Confidence in Higher Education Down Sharply», *Gallup.com*, sección de «Education», (11 de julio de 2023), <https://news.gallup.com/poll/508352/americansconfidence-higher-education-down-sharply.aspx>.

22. Anna Ceballos y Sommer Brugal, «Some Teachers Alarmed by Florida Civics Training Approach on Religion, Slavery», *Tampa Bay Times*, 28 de junio de 2022, <https://www.tampabay.com/news/florida-politics/2022/06/28/some-teachers-alarmed-byflorida-civics-training-approach-on-religion-slavery/>.

23. <https://www.foxnews.com/media/greg-gutfeld-you-know-wegot-problems-when-ayatollah-politicians-academia-all-soundalike>. Gracias a Elizabeth Hinton por señalarme este vídeo.

24. Para un análisis revelador sobre el ataque fascista contra las universidades de la India, véase Rahul Bhatia, *The New India: Modi, Nationalism, and the Unmaking of the World's Largest Democracy*, Nueva York, Public Affairs, 2024.

25. <https://time.com/6269349/india-textbook-changes-controversyhindu-nationalism/>.

26. <https://henryjacksonsociety.org/wp-content/uploads/2021/03/Impact-SE.-Turkey-Erdogan.-JM.pdf>.

27. «The Black Teacher Archive Launches at Harvard University», <https://www.youtube.com/watch?v=tfibFyXVT3E>.

2. Colonizar la mente

1. W. E. B. Du Bois, «The White Masters of the World», en *The World and Africa* [y] *Color and Democracy*, 11-27, Oxford, Oxford University Press,

2007, pág. 23.

2. Ngũgĩ wa Thiong'o, *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*, Londres, James Curry Press, 1986. [Hay trad. cast.: *Descolonizar la mente*, Barcelona, DeBolsillo, 2015.]

3. Caroline Elkins, *Imperial Reckoning: The Untold Story of Britain's Gulag in Kenya*, Nueva York, Henry Holt, 2005.

4. *Ibid*., pp.18-19.

5. Ngũgĩ wa Thiong'o, *Decolonizing the Mind*, Harare, Zimbabue: Zimbabwe Publishing House, 1981, pág. 3.

6. Ngũgĩ wa Thiong'o, *Birth of a Dream Weaver: A Writer's Awakening*, Nueva York, New Press, 2016, pág. 25. [Hay trad. cast.: *Nace un tejedor de sueños*, Barcelona, Rayo Verde, 2020.]

7. Thiong'o, *Decolonizing the Mind*, pág. 9.

8. Aimé Césaire, *Discourse on Colonialism*, trad. Joan Pinkham, Nueva York, Monthly Review Press, 1972, pág.14. [Hay trad. cast.: *Discurso sobre el colonialismo*, Tres Cantos, Akal, 2015.]

9. Timothy Snyder, *Black Earth: Holocaust as History and Warning*, Nueva York, Tim Duggan Books, 2015. [Hay trad. cast.: *Tierra Negra: el Holocausto como historia y advertencia*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2015.]

10. Lisa Pine, *Education in Nazi Germany*, Londres, Bloomsbury, 2010, pp. 48-49.

11. Elkins, *Imperial Reckoning*, pág. 107.

12. Manfred Stanley, Apuntes de campo (manuscrito inédito).

13. David Wallace Adams, *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928*, Lawrence, Kansas University Press, 1995, pág. 184.

14. *Ibid*., pág. 280.

15. Charles Augustus Goodrich, *The Child's History of the United States: Designed as a First Book of History for Schools*, Filadelfia, Thomas Cowperthwait, 1852, pp. 19-20.

16. *Ibid*., pág. 281.

17. «History», página web de Hampton University, <https://home.hamptonu.edu/about/history/>.

18. Gary Okihiro, *Island World: A History of Hawai'i and the United States*, Berkeley, University of California Press, 2008, pág. 100.

19. Matthew Frye Jacobson, *Barbarian Virtues: The United States Encounters Foreign People at Home and Abroad*, Nueva York, Hill and Wang, 2000, pág. 250.

20. Okihiro cita a Booker T. Washington, quien dijo: «En este país, mi raza siempre estará en deuda con el general Armstrong por todo lo que hizo por mi gente y por la civilización estadounidense. Siempre creímos que muchas de las ideas y de la inspiración que aplicó con tanto éxito en este país las encontró en Hawái». Okihiro, *Island World*, pág. 117.

21. W. E. B. Du Bois, *The Souls of Black Folk*, Chicago, A. C. Mc-Clurg, 1903.

22. Según un artículo de CBS News, el editor afirma que cinco millones de alumnos utilizan este libro de texto cada año. Jericka Duncan, Shannon Luibrand y Christopher Zawistowski, «Map in Widely Used US History Textbook Refers to Enslaved Africans as "Immigrants"», *CBS Mornings*, 19 de febrero de 2020, <https://www.cbsnews.com/news/the-american-pageant-map-inwidely-used-us-history-textbook-refers-to-enslaved-africansas-immigrants-cbs-news/>.

23. Thomas A. Bailey y David M. Kennedy, *The American Pageant: A History of the Republic*, 7ª ed., Lexington (Massachussets), D. C. Heath, 1983, pág.2.

24. En ediciones posteriores de este libro se eliminó la engañosa estadística sobre la población indígena durante la colonización europea. Agradezco el trabajo inédito de Grace Ellis, estudiante de grado de Estudios Norteamericanos en Yale, especialmente su ensayo «Revising *The America Pageant*: These Historians are Gone but Their Influence Is Not» (ensayo no publicado, Yale College, diciembre de 2023).

25. David Ben-Gurion, citado en Raz Kletter, *Just Past?: The Making of Israeli Archeology* (ed. original: 2006), reimp., Nueva York, Routledge, 2014, pág. 46.

26. Noga Kadman, *Erased from Space and Consciousness: Israel and the Depopulated Palestinian Villages of 1948*, Bloomington, Indiana University Press, 2015, pág. 40.

27. Kletter señala que el número depende de cómo se defina *aldea*. Kletter, *Just Past?*, pp. 43-44.

28. Kadman, *Erased from Space and Consciousness*, pág. 71.

29. Shree Paradkar, «How Israel's "Scholasticide" Denies Palestinians Their Past, Present, and Future», *Toronto Star*, 24 de enero de 2024, <https://www.thestar.com/news/world/how-israelsscholasticide-denies-palestinians-their-past-present-and-future/article_8f52d77a-b648-11ee-863d-f3411121907b.html>.

30. <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2024/04/un-expertsdeeply-concerned-over-scholasticide-gaza>.

31. Hannah Arendt, *The Origins of Totalitarianism*, Nueva York, Harcourt Brace, 1951. [Hay trad. cast.: *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Alianza, 2019.] El título se centra en el totalitarismo, pero los temas, como el antisemitismo o el fascismo, se refieren al fascismo en general.

3. El proyecto nacionalista

1. Matthew Frye Jacobson, *Barbarian Virtues: The United States Encounters Foreign People at Home and Abroad*, Nueva York, Hill and Wang, 2000, pág. 261.

2. Johann Gottlieb Fichte, *Fichte: Addresses to the German Nation*, Cambridge Texts in the History of Political Thought, Gregory Moore ed., Cambridge, Cambridge University Press, 2009, pág. 58. [Hay trad. cast.: *Discursos a la nación alemana*, Madrid, Tecnos, 2002.]

3. Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Nueva York, Verso Books, 1983, pág. 46. [Hay trad. cast.: *Comunidades imaginadas*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 2021.]

4. Isaiah Berlin, «Herder and the Enlightenment», en *The Proper Study of Mankind*, Nueva York, Farrar, Straus and Giroux, 1997, pp. 411-412. [Hay

trad. cast.: *El estudio adecuado de la humanidad*, Madrid, Turner, 2009.]

5. *Ibid*., pág. 359.

6. Ned Blackhawk, *The Rediscovery of America: Native Peoples and the Unmaking of U.S. History*, New Haven (Connecticut), Yale University Press, 2023, pág. 221.

7. «Christopher Columbus: Explorer of the New World», PragerU Kids, vídeo de YouTube, 13:02, <https://www.youtube.com/watch?v=ux54IJ06uHg>.

8. Bartolomé de las Casas, *A Short Account of the Destruction of the Indies* (ed. orig.: 1552), Nueva York, Penguin Books, 1992. [Hay ed. esp.: *Brevísima relación de la destrucción de las indias*, Arganda del Rey, Verbum, 2020.]

9. Gracias a Elizabeth Hinton por señalarme este material.

10. Candace Owens, «A Short History of Slavery», PragerU, 5:35, <https://www.prageru.com/video/a-short-history-of-slavery>.

11. *Ibid*.

12. Thomas Maitland Marshall, *American History*, Nueva York, Macmillan, 1936, pág.458.

13. *Ibid*.

14. Blackhawk, *The Rediscovery*, pág. 223.

15. Hannah Arendt, *The Origins of Totalitarianism*, Nueva York, Harcourt Brace, 1951, pp. 178-179. [Hay trad. cast.: *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Alianza, 2019.]

16. Christophe Jaffrelot, *Modi's India: Hindu Nationalism and the Rise of Ethnic Democracy*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press, 2021, pág.169.

17. *Ibid*., pág. 171.

18. *Politics in India since Independence*, National Council of Educational Research and Training (NCERT), libro de texto para segundo de bachillerato (en PDF), pág. 12, <https://ncert.nic.in/textbook.php?leps2=1-8>.

19. Hadeel S. Abu Hussein, *The Struggle for Land under Israeli Law: An Architecture of Exclusion*, Nueva York, Routledge, 2023.

20. Vladímir Putin, «On the Historical Unity of Russians and Ukrainians», President of Russia website, 12 de julio de 2021, <http://en.kremlin.ru/events/president/news/66181>.

21. *Ibid*.

22. Anderson, *Imagined Communities*, pág. 74.

23. V. A. Beldyugin, S. V. Probeigola, y Y. R. Fedorovsky, *History of the Homeland: Lecture Course*, Luhansk, Publishing House of Vasyl'Stus Donetsk National University, 2017. Gracias a Tentiana Kotelnykova por su traducción.

24. L. M. Lyashenko, O. V. Volobuev e Igor Lvovich Andreeve, *History of Russia* para el undécimo curso, partes 1 y 2, nivel avanzado, de la series *In-Depth*,

aprobado por el Ministerio de Educación, 2022. Gracias a Tentiana Kotelnykova por su traducción.

25. *Ibid*., pág. 309. Gracias a Tentiana Kotelnykova por su traducción.

26. Informe sobre el genocidio de Ruanda, Human Rights Watch, consultado el 15 de abril, 2024, <https://www.hrw.org/reports/1999/rwanda/Geno1-3-04.htm>.

27. J. A. Hobson, *Imperialism: A Study* (ed. orig.: 1902), Londres, Allen & Unwin, 1954, pág. 10. [Hay trad. cast.: *Estudio del imperialismo*, Madrid, Alianza, 1981.]

28. *Ibid*., pág. 11.

29. «El ejército nunca ha sido, y estoy seguro de que nunca será ni podrá ser, un enemigo para nadie que no sean los enemigos de Estados Unidos, o más que un motivo de orgullo para todo buen norteamericano con visión de futuro», de Theodore Roosevelt, *The Ship of State, by Those at the Helm*, Boston, Ginn, 1903, pág. 27.

30. En su influyente obra de 2017 *Red Famine: Stalin's War on Ukraine* (Nueva York, Doubleday, 2017 [hay trad. cast.: *Hambruna roja: la guerra de Stalin contra Ucrania*, Barcelona, Debate, 2019]), la historiadora Anne Applebaum llamó la atención del mundo sobre el Holodomor.

31. Por ejemplo: «Entre 1932 y 1933 se produjo una hambruna en Ucrania, el norte del Cáucaso, la región del Volga, Kazajistán y otras áreas de la URSS. La causa principal fue un nuevo sistema de gestión en las zonas rurales (el sistema en sí, no una orden directa de Stalin), agravado por las malas cosechas. Como consecuencia de ello, los campesinos no pudieron satisfacer las crecientes demandas estatales de grano». En M. Yu, *Russian History:*

The Early 20th Century Essentials, ed. de V. R. Medinsky, libro de texto de cuarto de la ESO, 2.ª ed. en formato PDF, con aportaciones de A. V. Shubin, Yu Myagkov, A. Nikiforov y otros, incluye revisiones, ilustraciones y mapas, Moscú, Educación, 2022, 431 páginas.

32. Este es el tema del clásico de Christopher Browning *Ordinary Men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*, Nueva York, HarperCollins, 1992. [Hay trad. cast.: *Aquellos hombres grises: el Batallón 101 y la Solución Final en Polonia*, Barcelona, Edhasa, 2002.]

33. Frantz Fanon, «On Violence», in *The Wretched of the Earth* (ed. orig.: 1963), Nueva York, Grove Press, 2004, pág. 51. [Hay trad. cast.: *Los condenados de la tierra*, La Paz, Ministerio de Trabajo, 2016.]

34. Émile Durkheim, *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*, Nueva York, Free Press, 1973, pág. 77, publicado originalmente en francés en 1925, basado en conferencias dadas entre 1902-1903. [Hay trad. cast.: *La educación moral*, Las Rozas, Morata, 2002.]

4. Del supremacismo al fascismo

1. Adolf Hitler, *Mein Kampf*, Nueva York, Houghton Mifflin, 1971, pág. 288. [Hay trad. cast.: *Mi lucha*, Barberà del Vallés, Galabooks, 2019.]

2. *Ibid*., pág. 414.

3. George L. Mosse, «Race and Sexuality: The Role of the Outsider», *Nationalism and Sexuality: Middle-Class Morality and Sexual Norms in Modern Europe*, Madison, University of Wisconsin Press, 1985, pp. 140-157 y 147. Gracias a Angelika Kratzer por llamar mi atención sobre la importancia de Hirschfield para entender ese momento político.

4. Brian Puaca, *Learning Democracy: Education Reform in West Germany, 1945-1965*, Nueva York, Berghahn Books, 2009, pág. 20.

5. Lisa Pine, *Education in Nazi Germany*, Londres, Bloomsbury, 2010, pág. 26.

6. Hitler, *Mein Kampf*, pág. 34.

7. Gilmer W. Blackburn, *Education in the Third Reich: Race and History in Nazi Textbooks*, Albany, State University of New York Press, 1985, prólogo.

8. Hitler, *Mein Kampf*, pág. 424.

9. Edward Eggleston, *A First Book in American History*, Nueva York, American Book Co., 1889, pp. iii-iv.

10. «Remarks by President Trump at the White House Conference on American History», 17 de septiembre de 2020, consultado el 15 de abril de 2024, <https://trumpwhitehouse.archives.gov/briefings-statements/remarks-president-trump-white-houseconference-american-history/>.

11. Sarah Churchwell, *Behold, America: The Entangled History of «America First» and «The American Dream»*, Nueva York, Basic Books, 2018.

12. Hitler, *Mein Kampf*, pág.123.

13. Hitler, *Mein Kampf*, pág. 286. Como prueba de su argumento, Hitler alude a la superioridad de América del Norte sobre América Central y del Sur, atribuyéndola a la presunta ausencia de mezcla entre las razas aria y no arias en América del Norte.

14. «Con rara perseverancia y suma habilidad, sabe el judío apoderarse de la prensa, mediante cuya ayuda comienza paulatinamente a cercar, a manejar y a mover el conjunto de la vida pública; porque él está en condiciones de crear y de dirigir aquel poder que bajo la denominación de "opinión pública" conoce hoy mejor que hace algunos decenios». Hitler, *Mein Kampf*, pág. 315.

15. Hitler, *Mein Kampf*, pág. 325.

16. Greg Grandin, «Slavery, and American Racism, Were Born in Genocide», *The Nation*, 20 de enero de 2020.

17. The President's Advisory 1776 Commission, *The 1776 Report*, enero de 2021, <https://trumpwhitehouse.archives.gov/wp-content/uploads/2021/01/The-Presidents-Advisory-1776-Commission-Final-Report.pdf>.

18. *Ibid*.

19. Jorge Renaud, «Eight Keys to Mercy: How to Shorten Prison Sentences», Prison Policy Initiative, noviembre de 2018, <https://www.prisonpolicy.org/reports/longsentences.html>.

20. Wendy Sawyer y Peter Wagner, «Mass Incarceration: The Whole Pie 2024», Prison Policy Initiative, 14 de marzo de 2024, <https://www.prisonpolicy.org/reports/pie2024.html>.

21. *Ibid*.

22. Emily Widra y Tiana Herring, «States of Incarceration: The Global Context 2021», Prison Policy Initiative, septiembre de 2021, <https://www.prisonpolicy.org/global/2021.html>.

23. Sam Levine y Andrew Witherspoon, «Revealed: Florida Republicans target voter registration groups with thousands in fines», *The Guardian*, 13 de julio de 2023, <https://www.theguardian.com/us-news/2023/jul/13/florida-fines-voter-registration-groups>.

24. Ian Millhiser, «How America Lost Its Commitment to the Right to Vote», *Vox*, 21 de julio de 2021, <https://www.vox.com/22575435/voting-rights-supreme-court-john-roberts-shelby-countyconstitution-brnovich-elena-kagan>.

25. Véase, por ejemplo, Jonathan Metzl, *The Protest Psychosis: How Schizophrenia became a Black Disease*, Boston, Beacon Press, 2009.

26. Claudia Koonz, *Mothers in the Fatherland: Women, the Family, and Nazi Politics*, Nueva York, St. Martin's Press, 1968, pág. 48.

27. «Hitler's Speech to the National Socialist Women's League (8 de septiembre de 1934)», *German History in Documents and Images*, German Historical Institute, Washington, DC, <https://ghdi.ghi-dc.org/subdocument.cfm?documentid=1557>.

28. Victoria de Grazia, *How Fascism Ruled Women: Italy 1922-45*, Berkeley, University of California Press, 1992, pp. 43-44.

29. Nancy MacLean, *Behind the Mask of Chivalry: The Making of the Second Ku Klux Klan*, Nueva York, Oxford University Press, 1994.

30. Udi Greenberg, «Gender and the Radical Right's Departures from Fascism», reimpreso en *Did It Happen Here?: Perspectives on Fascism in America*, ed. de Daniel Steinmetz-Jenkins, Nueva York, W. W. Norton, 2024, pp. 298-304.

31. Algunos teóricos de la política democrática han cometido el grave error de no reconocer la importancia clave de la igualdad, concretamente de la igualdad entre sexos, para una cultura verdaderamente democrática. Un claro ejemplo de esto se puede ver en el último capítulo de *Emilio*, de Rousseau.

32. Masha Gessen, *The Future Is History: How Totalitarianism Reclaimed Russia*, Nueva York, Riverhead, 2017. [Hay trad. cast.: *El futuro es historia*, Madrid, Turner, 2018.]

33. American Association of University Professors, *Report of a Special Committee: Political Interference and Academic Freedom in Florida's Public Higher Education System*, diciembre de 2023, <https://www.aaup.org/file/AAUPFlorida final.pdf>.

34. Movement Advancement Project, «Under Fire: Erasing LGBTQ People from Schools and Public Life, Movement», marzo de 2023, <https://www.mapresearch.org/file/MAP-Under-Fire-Erasing-LGBTQ-People2023.pdf>.

35. Patricia Mazzei, «Legal Settlement Clarifies Reach of Florida's "Don't Say Gay" Law», *The New York Times*, 11 de marzo de 2024, <https://www.nytimes.com/2024/03/11/us/florida-dont-say-gaylaw-settlement.html>.

36. Gracias a Elena Kostuchenko por su aportación en este debate.

37. «The American Left: From Liberalism to Despotism», Hillsdale College, <https://online.hillsdale.edu/landing/american-left>.

38. Moira Weigel, «Hating Theory: "Cultural Marxism", "CRT", and the Power of Media Affects», *International Journal of Communication* 17 (2023), pp.

6504-6524.

5. Antieducación

1. De un tuit de Tom Cotton en X, 2 de enero de 2024, consultado el 15 de abril de 2024, <https://twitter.com/TomCottonAR/status/1742271547493019657>.

2. «"Somehow She's the Victim?": DeSantis Lays In to Claudine Gay After Resignation As Harvard President», *Forbes Breaking News* on YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=Scnt-uGQLA>.

3. Ted Cruz, *Unwoke: How to Defeat Cultural Marxism in America*, Washington, DC, Regnery, 2023.

4. Véase la página sobre Educación en el sitio web de la congresista Elise Stefanik, <https://stefanik.house.gov/education>.

5. Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio, <https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atrocity-crimes/Doc.1_Convention%20on%20the%20Prevention%20and%20Punishment%20of%20the%20Crime%20of%20Genocide.pdf>.

6. Gilder Lehrman Institute of American History, «Ronald Reagan on the unrest on college campuses, 1967», <https://www.gilderlehrman.org/history-resources/spotlight-primary-source/ronald-reagan-unrest-college-campuses-1967>.

7. GilderLehrmanInstituteofAmericanHistory, <https://www.gilderlehrman.org/sites/default/files/content-images/04929p1.web.jpg>.

8. Stephanie Saul, Alan Blinder, Anemona Hartocollis y Maureen Farrell, «Penn's Leadership Resigns amid Controversies over Antisemitism», *The New York Times*, 9 de diciembre de 2023, <https://www.nytimes.com/2023/12/09/us/university-of-pennsylvaniapresident-resigns.html>.

9. Reeves Weideman, «Raging Bill», *New York Magazine*, 12 de febrero de 2024, <https://nymag.com/intelligencer/article/billackman-war-harvard-mit-dei-claudine-gay.html>.

10. Elise Stefanik, «Statement on Long Overdue Resignation of Harvard President», 2 de enero de 2024, <https://stefanik.house.gov/2024/1/statement-on-long-overdue-resignation-of-harvardpresident>.

11. Página de la decana Claudine Gay en el sitio de la Universidad de Harvard, consultado el 15 de abril de 2024, <https://facultyresources.fas.harvard.edu/claudine-gay-1>.

12. John McWhorter, «We Need a New Word for "Plagiarism"», *The New York Times*, 23 de enero de 2024, <https://www.nytimes.com/2024/01/23/opinion/plagiarism-claudine-gay-ackmanoxman.html>.

13. Véase la entrevista de Ian Ward a Christopher Rufo, *Politico*, 3 de enero de 2024, <https://www.politico.com/news/magazine/2024/01/03/christopher-rufo-claudine-gay-harvard-resignation-00133618>.

14. Sameer Yasir, «"It Is Suffocating": A Top Liberal University Is under Attack in India», *The New York Times*, 10 de febrero de 2024, <https://www.nytimes.com/2024/02/10/world/asia/indiabjp-jnu.html>.

15. Geeta Pandey, «Pinjra Tod: Freed India activists talk about hope and despair in jail», *BBC.com*, 29 de junio de 2021, <https://www.bbc.com/news/world-asia-india-57648106>.

16. Shreya Basak, «Revisiting Pratap Bhanu Mehta's Resignation As Ashoka University Faces Heat over Electoral Manipulation Paper», *Outlook*, 11 de agosto de 2023, <https://www.outlookindia.com/national/revisiting-pratap-bhanu-mehta-s-resignation-asashoka-university-faces-heat-over-electoral-manipulation-papernews-309791>.

17. Yasir, «"It Is Suffocating"».

18. Karen Fischer, «A Playbook for Knocking Down Higher Ed», *Chronicle of Higher Education*, 18 de octubre de 2022, <https://www.chronicle.com/article/a-playbook-for-knocking-downhigher-ed>.

19. Henry Reichman, «The Professors Are the Enemy», <https://www.chronicle.com/article/the-professors-are-the-enemy?sra=true>.

20. Theodoric Meyer, Maggie Severns y Meredith McGraw, «"The Tea Party to the 10th Power": Trumpworld Bets Big on Critical Race Theory», *Politico*, 23 de junio de 2021, <https://www.politico.com/news/2021/06/23/trumpworld-critical-race-theory-495712>.

21. Project 2025, «180-Day Playbook», <https://www.project2025.org/playbook/>.

22. Michael Kruse, «DeSantis' Culture Warrior: "We Are Now over the Walls"», *Politico*, 24 de marzo de 2023,

<https://www.politico.com/news/magazine/2023/03/24/chris-rufo-desantis-antiwoke-00088578>.

23. American Association of University Professors, *Report of a Special Committee: Political Interference and Academic Freedom in Florida's Public Higher Education System*, diciembre de 2023, <https://www.aaup.org/report/report-special-committee-political-interferenceand-academic-freedom-florida%E2%80%99s-public-higher>.

24. *Ibid*.

25. *Ibid*.

26. Por tanto, es extremadamente hipócrita que las fuerzas vinculadas a DeSantis defiendan la «meritocracia» en las decisiones sobre presidencias universitarias, dado lo que está ocurriendo bajo su mandato.

27. La familia DeVos lleva «décadas intentando canalizar el dinero de los contribuyentes hacia escuelas privadas». Véase Koby Levin y Tracie Mauriello, «DeVos-Funded Campaign for School Voucher-like plan Withdraws Petitions in a Sign of Defeat», Chalkbeat, 9 de enero de 2023, <https://www.chalkbeat.org/detroit/2023/1/9/23547548/michigan-devos-school-choice-privateschools-petitions-withdrawn-let-mi-kids-learn/>.

28. Noam Scheiber, «Betsy DeVos, Trump's Education Pick, Plays Hardball with Her Wealth», *The New York Times*, 7 de enero de 2017, <https://www.nytimes.com/2017/01/09/us/politics/betsydevos-education-secretary.html>.

29. Andy Kroll, «Behind Michigan's "Financial Martial Law": Corporations and Right-Wing Billionaires», *Mother Jones*, 23 de marzo de 2011,

<https://www.motherjones.com/%20politics/2011/03/michigan-snyder-mackinac-center/>.

30. Anna Clark, «Michigan Still Allows Emergency Takeovers of Local Governments», ProPublica, 11 de julio de 2023, <https://www.propublica.org/article/michigan-emergency-takeoversflint-detroit>.

31. Matt Apuzzo, «Blackwater Guards Found Guilty in 2007 Iraq Killings», *The New York Times*, 22 de octubre de 2014, <https://www.nytimes.com/2014/10/23/us/blackwater-verdict.html>.

32. Jon Schwarz, «Erik Prince Calls for U.S. to Colonize Africa and Latin America», *The Intercept*, 10 de febrero de 2024, <https://theintercept.com/2024/02/10/erik-prince-off-leash-imperialismcolonialism/>.

33. Melinda Cooper, *Family Values: Between Neoliberalism and the New Social Conservatism*, Nueva York, Zone Books, 2017. [Hay trad. cast.: *Los valores de la familia: entre el neoliberalismo y nuevo social-conservadurismo*, Madrid, Traficantes de Sueños.]

34. *Ibid*., pág. 72.

6. La educación clásica

1. W. E. B. Du Bois, *The Souls of Black Folk*, Chicago, A. C. Mc-Clurg & Co., 1903, pág. 55. [Hay trad. cast.: *Las almas del pueblo negro*, Madrid, Capitán Swing, 2020.]

2. Toni Morrison, «Unspeakable Things Unspoken: The Afro-American Presence in American Literature», en *The Source of Self-Regard: Selected Essays,*

Speeches, and Meditations, Nueva York, Alfred A. Knopf, 2020, pág. 169. [Hay trad. cast.: *La fuente de la autoestima*, Barcelona, Lumen, 2020.]

3. Aristóteles*, Politics*, book 1, part 5*.* [Hay trad. cast.: *Política*, Madrid, Gredos, 2000.]

4. LaToya Baldwin Clark sostiene de forma convincente que el objetivo principal de las leyes contra la teoría crítica de la raza en Estados Unidos es preservar la «inocencia blanca» y vincula este argumento con el movimiento por los «derechos de los padres». Véase LaToya Baldwin Clark, «The Critical Racialization of Parents' Rights», *Yale Law Journal*, núm. 113 (2023), pp. 3003-3066.

5. Adolf Hitler, *Mein Kampf*, Nueva York, Houghton Mifflin, 1971, pág. 423. [Hay trad. cast.: *Mi lucha*, Barberà del Vallés, Galabooks, 2019.]

6. George L. Mosse*, The Crisis of German Ideology: Intellectual Origins of the Third Reich* (ed. orig.: 1964), Madison, University of Wisconsin Press, 2021, pág. 71. [Hay trad. cast.: *Los orígenes intelectuales del Tercer Reich: historia de una crisis ideológica*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2023.]

7. Véase listado de cursos en la página web del Hillsdale College, <https://online.hillsdale.edu/course-list>.

8. Véase el trailer en vídeo de American Citizenship and Its Decline ('La ciudadanía norteamericana y su decadencia'), curso ofrecido por el Hillsdale College, <https://online.hillsdale.edu/landing/american-citizenship-and-its-decline>.

9. Sobre el paradigma de la barbarie civilizada, véase David Wallace Adams, *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School*

Experience, 1875-1928, Lawrence, Kansas University Press, 1975, y mi análisis previo del tema en el capítulo 2.

10. Platón, *Republic*, en *Plato: Collected Works*, ed. de John M. Cooper, Indianápolis, Hackett, 1997, pp. 971-1223. [Hay trad. cast.: *Diálogos IV. La República*, Madrid, Gredos, 2020.]

11. Véase Daniel HoSang y Joseph Lowndes, *Producers, Parasites, Patriots: Race and the New Right-Wing Politics of Precarity*, Minesota, University of Minnesota Press, 2019.

12. Nikolaus Wachsmann, *KL: A History of the Nazi Concentration Camps*, Nueva York, Farrar, Straus and Giroux, 2015, pág. 243. [Hay trad. cast.: *KL: historia de los campos de concentración nazis*, Barcelona, Crítica, 2017.]

13. Platón*, Republic,* 338c.

14. Tucídides, *The History of the Peloponnesian War*, Nueva York, Penguin Books, 1988, libro 2, capítulo 6. [Hay trad. cast.: *Historia de la guerra del Peloponeso*, Madrid, Gredos, 1990.]

15. *Ibid*., libro 3, capítulo 4.

16. Dangerous Speech Project, *Dangerous Speech: A Practical Guide*, 19 de abril de 2021, <https://dangerousspeech.org/guide/>.

17. «Y entonces, cuando nazcan los niños, se les entregarán a los funcionarios designados para tal fin, que podrán ser hombres, mujeres o ambos, dado que nuestros cargos están abiertos a ambos sexos», Platón, *Republic*, 460b.

18. Platón, *Symposium*, en *Plato: Collected Works*, pp. 457-505. [Hay trad. cast.: *El banquete*, Madrid, Gredos, 2010.]

19. Toni Morrison, «Black Matter(s)», en *The Source of Self-Regard*, pág. 147.

20. Charles W. Mills, *The Racial Contract*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press, 1997, pp. 59-60.

21. Nicole R. Fleetwood, *Marking Time: Art in the Age of Mass Incarceration*, Cambridge (Massachussets), Harvard University Press, 2020, pág. 29.

22. Mills, *The Racial Contract*.

23. Markovits señaló este punto durante una discusión en un seminario de Teoría Jurídica en Yale con la filósofa Emmalon Davis, en noviembre de 2023.

24. Louise Antony, «The Importance of Being Partial: The Constructive Role of Bias in Human Life», *The Amherst Lecture in Philosophy*, núm. 15 (2022), pág. 3, <https://www.amherstlecture.org/antony2022/antony2022ALP.pdf>.

25. En el capítulo 7 de David Beaver y Jason Stanley, *The Politics of Language* (Princeton [Nueva Jersey], Princeton University Press, 2023), sostenemos que el ideal de neutralidad es incoherente.

26. Charles Mills, «Black Radical Kantianism», *Res Philosophica*, núm. 95.1 (enero de 2018), pp. 1-33.

27. Alasdair MacIntyre, *Whose Justice? Which Rationality?*, Notre Dame (Indiana), University of Notre Dame Press, 1988. [Hay trad. cast.: *Justicia y*

racionalidad, Madrid, EUINSA,2001.]

7. Recuperar la historia

1. Memorial fue galardonada con el Premio Nobel de la Paz en 2022, <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/2022/memorial/facts/>.

2. Véase Andrew Higgins, «He Found One of Stalin's Mass Graves. Now He's in Jail», *The New York Times*, 27 de abril de 2020, <https://www.nytimes.com/2020/04/27/world/europe/russiahistorian-stalin-mass-graves.html>; y Alexander Marrow y Anton Kolodyazhnyy, «Russian Court Extends Jail Term for Gulag Historian to 15 Years», Reuters, 27 de diciembre de 2021, <https://www.reuters.com/world/europe/russian-court-extends-jail-termgulag-historian-15-years-2021-12-27/>.

3. James W. C. Pennington, *A Text Book of the Origin and History,&c. &c. of the Colored People*, Hartford (Connecticut), L. Skinner, 1841.

4. *Anton Wilhelm Amo's Philosophical Dissertations on Mind and Body*, ed. de Stephen Menn y Justin E. H. Smith, Oxford, Oxford University Press, 2022.

5. Jarvis Givens, *Fugitive Pedagogy: Carter G. Woodson and the Art of Black Teaching*, Cambridge, Harvard University Press, 2023, pág. 127.

6. Cita que Du Bois atribuye a un tal señor Woodward, en su libro *Meet General Grant*, en la página 716 de *Black Reconstruction in America* (ed. orig.: 1935; Nueva York, The Free Press, 1992).

7. Du Bois, *Black Reconstruction in America*, pág. 121.

8. «Baltimore mayor faces racist attacks after bridge collapse», NPR, 4 de abril de 2024, <https://www.npr.org/2024/04/04/1242294070/baltimore-key-bridge-mayor-brandon-scott-racist-attacks>.

9. Du Bois, *Black Reconstruction in America*, pág. 714.

10. Manny Fernandez y Christine Hauser, «Texas Mother Teaches Textbook Company a Lesson on Accuracy», *The New York Times*, 5 de octubre de 2015, <https://www.nytimes.com/2015/10/06/us/publisher-promises-revisions-after-textbook-refers-to-africanslaves-as-workers.html?r=0>.

11. Antonio Planas, «New Florida Standards Teach Students That Some Black People Benefited from Slavery Because It Taught Useful Skills», NBC News online, 20 de julio de 2023, <https://www.nbcnews.com/news/us-news/new-florida-standards-teachblack-people-benefited-slavery-taught-usef-rcna95418>.

12. Carter Godwin Woodson, *The Mis-education of the Negro*, Nueva York, Tribeca Books, 1933, pág. 17.

13. *Ibid*., pág.18.

14. «Remarks by President Trump at the White House Conference on American History», 17 de septiembre de 2020, consultado el 15 de abril de 2024, <https://trumpwhitehouse.archives.gov/briefings-statements/remarks-president-trump-white-houseconference-american-history/>.

15. Jomo Kenyatta, *Facing Mount Kenya: The Tribal Life of the Kikuyu*, Londres, Secker and Warburg, 1938.

16. Kyle Whitmire, «Alabama Archives Hosted an LGBTQ Speaker. Now Lawmakers Want the Board Fired», *AL.com*, 10 de enero de 2024,

<https://www.al.com/opinion/2024/01/alabama-archiveshosted-an-lgbtq-speaker-now-lawmakers-want-the-board-fired.html>.

17. Manfred Stanley, «The Mystery of the Commons: On the Indispensability of Civic Rhetoric», *Social Research*, vol. 50, núm.4 (invierno de 1983).

18. *Ibid*., pág. 871.

19. *Ibid*., pp. 872-873.

20. Véase «Murder of the Jews of Poland», Yad Vashem, <https://www.yadvashem.org/holocaust/about/fate-of-jews/poland.html>.

21. «Poland», Institute for Jewish Policy Research, <https://www.jpr.org.uk/countries/how-many-jews-in-poland>.

22. Magdalena J. Zaborowska, «The Borderland Foundation in Sejny, Poland», *Journal of the International Institute*, vol. 16, núm. 2 (Primavera 2009), <https://quod.lib.umich.edu/j/jii/4750978.0016.207/borderland-foundation-in-sejny-poland?rgn=main;view=fulltext>.

23. Howard Zinn, *A People's History of the United States: 1492-Present*, Nueva York, HarperCollins, 1980. [Hay trad. cast.: *La otra historia de los Estados Unidos*, Logroño, Pepitas de Calabaza, 2021.]

24. «Remarks by President Trump at the White House Conference on American History», National Archives Museum, 17 de septiembre de 2020, <https://trumpwhitehouse.archives.gov/briefings-statements/remarks-president-trump-white-houseconference-american-history/>.

25. «About the Zinn Education Project», Zinn Education Project:Teaching People's History, <https://www.zinnedproject.org/about/>.

Epílogo

1. Pranshu Verma y Cat Zakrzewski, «AI deepfakes threaten to upend global elections. No one can stop them», *Washington Post*, 23 de abril de 2024, <https://www.washingtonpost.com/technology/2024/04/23/ai-deepfake-election-2024-us-india/>.

Índice analítico

A

«A Playbook for Knocking Down Higher Ed» (Fischer), 119
Abbott, Greg, 55
aborto, postura nazi, 96-97
Ackman, Bill, 112
Adams, David Wallace, 43-44
administración Trump, y Project 2025, 22, 120
afroamericanos,
académicos en universidades de élite, 154
educación y propaganda segregacionistas, 34
esclavización; *véase* colonialismo: esclavitud
época de la Reconstrucción (EE. UU.), 60
Mes de la Historia Afroamericana, 158
movimiento Black Lives Matter, 13, 20, 94, 168
movimiento por los derechos civiles, 34, 90
nacionalismo supremacista, 52-75
recuperar la historia afroamericana, 154-159
teoría del gran reemplazo, 83-87, 107
agravio, fascismo y sentimiento de, 79-80, 90, 128
Alabama, Departamento de Archivos e Historia, 160
Alemania durante la Segunda Guerra Mundial; *véase* Alemania nazi,
Alemania nazi,
autoritarismo educativo, 24
educación clásica, 134, 147, 148
fascismo y roles de la mujer, 94-98
fascismo y sistema educativo, 107, 127-128
ideología racista, 8-10
nacionalismo ario, 62
nacionalismo húngaro y, 29
nacionalismo y lenguaje de, 51-52
nacionalismo, Holocausto y educación alemana de posguerra, 72-73

Oficina Central del Reich para Combatir la Homosexualidad y el Aborto, 97
Tratado de Versalles y planteamientos coloniales de la, 41
Alliance (Kenia), instituto, 39-40
Amelina, Victoria, 5
America on Fire (Hinton), 19
American History (libro de texto), 60
Amo, Anton Wilhelm, 153
Anderson, Benedict, 52, 67, 75
Anderson, Jessica, 120
anticolonial, nacionalismo, 53, 69, 71-72
antieducación,
jerarquía de clases, 118
libertarismo de derechas, neoliberalismo y conservadurismo social unidos en contra de la educación, 126-127
objetivos, 109, 128
políticos salidos de instituciones académicas de élite, 109-111, 116-118
protestas antibelicistas en campus, 31-32
religión y, 118-120
antigua Roma; *véase* educación clásica
antiguas Grecia y Roma. *Véase* educación clásica
antisemitismo, véase también *Alemania nazi*
Alemania nazi y judíos asimilados, 103
asesinatos del Holocausto fuera de los campos de concentración, 73
autoritarismo educativo nazi, 24
en Hungría, 27-28
Holocausto y judíos polacos, 165-167
Ideología nazi sobre la raza aria, 9-10, 62, 85-87
propaganda nazi,
protestas antibelicistas en campus, 31-32
teoría del gran reemplazo, 80, 84-85, 105
Antony, Louise, 143
Arendt, Hannah, 41, 50, 62
aria, ideología nazi sobre la raza, 9-10, 62, 85-87
Aristóteles, 129, 132, 135, 138

Armstrong, Richard, 45
Armstrong, Samuel Chapman, 46
artes liberales, educación; *véase* educación clásica
Ashoka, Universidad (India), 115-116
asimilación, excepcionalidad de estadounidenses contra, 165
Asociación Central Kikuyu, 159
Asociación de Bibliotecas Norteamericanas, 25
Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios (AAUP), 24, 101, 122
asquenazíes, judíos, 48
Austin, Sharon Wright, 122
autocracias, 15-34
autoritarismo educativo, 24-25 cultura fascista, 15-24
educación distorsionada, 17-19
educación y punto de vista de «otros», 27-34
Trump y Project 2025, 22, 120
autoritarismo
autoritarismo educativo, 24-25
borrar la historia mediante; *véase también* borrar la historia
democracia contra, 172
fascismo como tipo de; *véase también* fascismo
historia revisada por; *véase* recuperar la historia
movimientos contemporáneos sociales y políticos, 6-8

B

banquete, El (Platón), 138
Barbarian Virtues (Jacobson), 51
Bauer, Gary, 126
Behold America (Churchwell), 84
Bélgica, 59
Bell, Derrick, 18
Benesch, Susan, 137
Ben-Gurion, David, 48
Berlin, Isaiah, 53-54

Bharatiya Shiksha Niti Ayog (India), 63
bibliotecas, prohibición de libros; *véase también* autoritarismo; fascismo
Black Reconstruction in America (Du Bois), 91, 154, 157
Blackburn, Gilmer, 81
Blackhawk, Ned, 55, 62, 178
Blackwater (ejército privado), 126
bonos educativos, programas, 31, 124
Borderland de las Artes, la Cultura y las Naciones, Centro (Polonia), 167
Borderland, Fundación (Polonia), 166
borrar la historia; *véase también* antieducación; autoritarismo; autocracias; educación clásica; colonialismo; fascismo; nacionalismo; recuperar la historia
guerra entre Rusia y Ucrania como lucha contra historia falsa, 174
historia como amenaza para regímenes autoritarios, 5-8
ideología e imposición de visión ficticia de la historia, 8-10
jerarquías para, 10-13
Breivik, Anders, 86
Brevísima relación de la destrucción de las Indias (Bartolomé de las Casas), 56
Brown contra la Junta de Educación (1954), 157
Buffalo (Nueva York), matanza en el supermercado, 86-87
Bush, George W., 110

C

Caldwell-Stone, Deborah, 25
cambio climático, 69, 172-174
cárceles y gulags, 37, 91-93, 165, 172
carguero, accidente de (Scott Key
Bridge, Baltimore), 156
Carlson, Allan, 100
Casas, Bartolomé de las, 56

caza de brujas, años cuarenta y cincuenta (Comité de Actividades Antiamericanas de la Cámara, HUAC), 10-11, 114
Cenabre, Marco, 20
Centro Mackinac de Políticas Públicas (Michigan), 124-125
Césaire, Aimé, 41
China, protesta/matanza en la plaza de Tiananmén, 13
Christopher Columbus, vídeo (PragerU), 56
Chronicle of Higher Education, 119
Churchwell, Sarah, 84
ciudadanía; *véase también* inmigrantes «semi-ciudadanía», 16
época de la Reconstrucción en EE. UU., 60
Ley de Enmienda de la Ciudadanía (2019, India), 115
civilización contra barbarie, paradigma, 43-44, 52-53, 133-134, 146
Cleón (estadista ateniense), 136-137
Cohen, Elizabeth, 16
Colectivo de Aprendizaje y Enseñanza Antirracista (ARTLC), 19
Colón, Cristóbal, 47-48, 56
colonialismo, *véase también* nacionalismo
colonialismo moderno, 35
culturas jerárquicas, 13
de asentamiento, definición, 47-48
misioneros, 40
nacionalismo identitario, 50
narrativas territoriales, 36-43, 47-50
sistemas educativos, 43-47
universal contra no universal, 54-56
Columbia, Universidad de, 114
Comisión de 1776, 82, 89
Comité de Actividades Antiamericanas de la Cámara (HUAC), 10-11, 114
compasión cívica, 163-165, 170
«comunidad imaginada», 52, 75
concepto de crisol, excepcionalidad de los estadounidenses contra, 165
Condado de Shelby contra Holder (2013), 93
Conferencia de Acción Política Conservadora (CPAC), 28

Conferencia de la Casa Blanca sobre Historia Estadounidense (2020), 82, 158, 168
Conferencia Nacional sobre Conservadurismo, 119
Congo, 59, 68
Congreso Mundial de las Familias, 100
conquistadores, 56
Consejo Nacional de Investigación y Capacitación Educativas (NCERT, India), 33, 63
contra-Ilustración, 53
Convención de Naciones Unidas para el Genocidio (1948), 111
Coolidge, Calvin, 84
Cooper, Melinda, 126
Corcoran, Richard, 102
Corfield, F. D., 42-43
Cotton, Tom, 110
Crenshaw, Kimberlé, 18, 177
cristianos y cristianismo; *véase* educación clásica; religión,
Cruz Flechada, partido (Hungría), 28
Cruz, Ted, 110
Cuarta Enmienda (Florida), 93
cultura
«bomba cultural», 39
culturas jerárquicas, 13
definición, 13
destrucción cultural y colonialismo, 40

D

Dante, 132
darwinismo, 140
Davidsohn, Magnus, 8
De Grazia, Victoria, 97
Decadencia y caída del Imperio romano (Gibbon), 132
Decimotercera Enmienda (Estados Unidos), 58

democracia; *véase también* educación clásica; jerarquías
autoritarismo contra, 172
como ideal, 170
democracia liberal, definición, 11-12
educación clásica como apoyo del fascismo contra, 138-143
educación superior necesaria, 173-175
flexibilidad necesaria, 171-172
punto de vista reconocido, 5-6
Departamento de Educación de EE. UU., 124
administración Trump, 87-89
Departamento de Justicia de EE. UU., 120
Derecho al Voto, Ley de (1965), 93
derechos civiles, movimiento por los, 34, 90
DeSantis, Ron, 30-31, 92-93, 101, 110, 121-123
Descolonizar la mente (Thiong'o), 35, 39
DeVos, Betsy, 124, 126
DeVos, Dick, 124, 126
discurso de «Tengo un sueño» (King), 88, 90
Discurso sobre el colonialismo (Césaire), 41
Discursos a la nación alemana (Fichte), 51
Divina Comedia (Dante), 132
Dmitriev, Yuri, 152
Du Bois, W. E. B., 9, 35, 46-47, 91, 129, 154-157
Durkheim, Émile, 74-75

E

educación clásica
«canon occidental» y manipulación ultraderechista, 130-133
como antídoto contra la educación fascista, 130-131
definición, 130
democracia contra fascismo, 138-143
ejemplo de «neutralidad» del sesgo ultraderechista, 143-145
justificación ultraderechista del paradigma civilización contra barbarie, 133-138

manipulación ultraderechista de los «valores occidentales», 147-149
New College of Florida, 101, 121
objetividad contra sesgo, 143-144
para el pensamiento crítico, 147
educación; *véase también*
antieducación; educación clásica; nacionalismo; recuperar la historia; *nombres de instituciones concretas* autoritarismo educativo, 24-25
borrar la historia, resumen, 5-8, 12-15
colonialismo y borrar la historia; *véase* colonialismo
cultura fascista y uso de la educación; *véase también* fascismo
nacionalismo y libros de texto, 57-58, 60-61, 63-67, 70, 81
perspectiva de «otros», 27-34
Eggleston, Edward, 81-82
Elkins, Caroline, 37-38
Emilio (Rousseau), 140-141
Erased from Space and Consciousness (Kadman), 48
«Erasing LGTBQ People from Schools and Public Life» (informe 2023), 102
Erdoğan, Recep Tayyip, 33
esclavitud
como nacionalismo supremacista, 54-61
educación clásica como justificación de la ultraderecha, 133-144, 146
educación fascista, 87-90
educación superior de ultraderecha sobre el colonialismo; *véase también* antieducación; educación clásica
recuperar la historia de, 152-160
Escuela de Frankfurt, 105-106
Escuela Maxwell de Ciudadanía y Asuntos Públicos (Universidad de Syracuse), 162
España, nacionalismo y, «esposa tradicional», 56
Estados Unidos; *véase también* antieducación; educación clásica; colonialismo; educación; fascismo; nacionalismo; recuperar la historia; Reconstrucción; esclavitud; nombres de políticos concretos
ataques derechistas contra universidades, 30-31

autoritarismo educativo y derechos trans, 25-27
Decimotercera Enmienda, 58
Departamento de Educación, 124
Departamento de Justicia, 120
época de la Reconstrucción, 60
excepcionalismo estadounidense, 61-62, 69, 70
guerra de Secesión (1861-65), 58-60, 155, 156
HUAC (Macartismo), 10
interferencias contemporáneas en la educación, 17-18
KKK como movimiento fascista, 98
leyes estatales, 26-27, 103; *véase también* nombres de estados concretos
excepcionalismo norteamericano, 61-62, 69-70
explotación laboral, colonialismo y, 45-47; *véase también* esclavitud
extrema derecha, política; *véase también* antieducación; educación clásica; fascismo; recuperar la historia; religión; Trump, Donald

F

Facha: Cómo funciona el fascismo y cómo ha entrado en tu vida (Stanley), 6
Facing Mount Kenya (Kenyatta), 159
falta de libertad; *véase también* educación clásica
familia, opiniones de políticos de ultraderecha, 138
Fanon, Frantz, 73
fascismo, 77-107; *véase también*
antieducación
cultura y educación fascistas, 16-27
culturas jerárquicas, 13
definición, 6
derechos LGTBQ, 77-78, 96-97, 99-104
discursos de género y «grandes hombres», 81-82, 167-169
educación clásica en apoyo de la democracia contra, 138-143
educación fascista sobre esclavitud (EE. UU.), 87-90
educación/propaganda antiizquierdas, 104-106
estados sureños de EE. UU., raza, 98
excepcionalismo estadounidense, 61-62, 69-70

guerra entre Rusia y Ucrania como lucha contra fascismo, 173-174
incitación al miedo y agravio, 79-80, 90, 128
nacionalismo supremacista, 52-75 religión y, 83
representaciones y prácticas, 15-17
roles de género, 95-104
sistema educativo nazi y, 77-81
temas de educación fascista, resumen, 79
teoría del gran reemplazo, 80, 84-85, 105
Fasenstrasse, sinagoga (Berlín, Alemania), 8
Fichte, Johann Gottlieb, 51-52, 66
filosofía clásica; *véase* educación clásica; nombres de filósofos concretos
First Book in American History, A (Eggleston), 81
Fischer, Karin, 119
Fleetwood, Nicole R., 141, 180
Florida
DeSantis y la educación superior, 110, 121-123
fascismo, 92-93
levantamientos de Black Lives Matter 2020, 13
nacionalismo y educación, 55
Ford, Henry, 84
Fox News, 31
fraude electoral, acusaciones, 92, 120
Friedman, Milton, 126
futuro es historia, El (Gessen), 100

G

Gandhi, Mahatma, 64
Gay, Claudine, 112-114, 120
género y fascismo; *véase también*
comunidad LGTBQ discursos de «grandes hombres», 81-82, 167-169
roles de la mujer, 94-98
genocidio,
asesinatos en masa, 86-87

comparecencia de rectoras universitarios ante el Congreso de EE. UU., 112
Convención de Naciones Unidas para el Genocidio (1948), 111
cultural, 41, 66
Gessen, Masha, 100
Gibbon, Edward, 132
Givens, Jarvis, 34, 153, 180
Godse, Nathuram Vinayak, 64
Goebbels, Joseph, 24
Gross, Jan Tomasz, 167
Gran Bretaña,
colonialismo en África, 36-38
élite política, y educación superior, 117
«grandes hombres», discursos sobre, 81-82, 167-169
Grandin, Greg, 88-89
Grant, Madison, 83-84, 155
Grecia, antigua; *véase* educación clásica
Greenberg, Udi, 98
Greenesmith, Heron, 26
guerra de Secesión (EE. UU.) (1861-65), 58-60, 155, 156
Guillermo II (emperador alemán), 78
gulag y cárceles, 37, 91-93, 165, 172
Gutfeld, Greg, 31-32

H

Haití, 58
Hamás, 31-32, 49, 11
Hannah-Jones, Nikole, 158
Harvard, Universidad de, 110, 112-113
Hawái, colonialismo en, 45-46
Heidegger, Martin, 147
Herczeg, Ferenc, 27
Herder, Johann Gottfried von, 53-54, 145, 148
Heritage of Change (Stanley), 40

Heritage, Fundación, 22, 120, 162,
Hillsdale College (Michigan), 30-31, 100-101, 104, 132
hindúes e hinduismo; *véase* religión
Hinton, Elizabeth, 19, 178
Hirschfeld, Magnus, 77-78, 160
historia del movimiento obrero,
concepto del sueño americano contra, 169-170
historia, borrar; *véase* borrar la historia
historia, recuperar
Hitler, Adolf; *véase también*
Alemania nazi ascenso al poder, 23, 41-42,
Mi lucha, 77, 81, 84-85, 131
propaganda, 87, 97-98, 154
teorías conspiratorias sobre, 127
Hobson, J. A., 69
Holodomor, 70
Horthy, Miklós, 27
Hume, David, 130, 140
Hungría, educación, 27-30
hutus (Ruanda), 68

I

ideología racista; *véase también*
antieducación; afroamericanos; educación clásica; colonialismo; nacionalismo; Alemania nazi; recuperar la historia; esclavitud
concepto nazi, 135
fascismo en estados sureños de EE. UU., 98
interseccionalidad, 18
racismo en Alemania nazi, 8-10
racismo estructural, 17-22, 93
sistema de segregación de Jim Crow, 16
teoría crítica de la raza (CRT) y, 18-22
idioma
colonialismo e, 41

nacionalismo e, 51-52, 66-67
Ilustración, filosofía, 53-54, 130, 140-149
Imperial Reckoning (Elkins), 37
Imperialismo, Estudio del (Hobson), 69
impuestos electorales, 93
impuestos, 93, 118
India, la
educación y leyes antimusulmanas, 32-33
Modi y la educación superior, 114-116
nacionalismo, 63-65, 73
religión, 83
indígenas norteamericanos, nacionalismo y, 54-61
individualidad moral, concepto, 42
informe sobre interferencias políticas y libertad académica en el sistema público de educación superior (Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios), 24, 101
Iniciativa para las Políticas Penitenciarias, 92
Inmigrantes movimiento America First, 84
representados como criminales, 15
Instituto de Ciencias Sexuales (*Institut für Sexualwissenschaft*), 77-78, 160
Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), 112
Instituto Normal y Agrícola de Hampton (Virginia), 45
internados de indígenas norteamericanos, 43-44
interseccionalidad, 18
Invisible Histories Project (Alabama), 160
Irak, matanza de la plaza de Nisour (2007), 126
islam y musulmanes; *véase religión*,
Israel,
disputas territoriales, 48-50
guerra Israel-Hamás, 31-32, 49-50, 111-112
protestas antibelicistas en el campus, 111-112
religión, 65-66
Italia, fascismo, 86, 97-98, 99

J

Jacobson, Matthew Frye, 46, 51, 71
Jaeggi, Rahel, 13
Jawaharlal Nehru, Universidad (India), 116
Jefferson, Thomas, 89
jerarquía de clases; *véase también* antieducación,
jerarquía de valores, 12 jerarquía epistemológica (conocimiento), 12
jerarquías,
culturas jerárquicas, 13
de valor contra epistemología (conocimiento), 12
jerarquía de clases, 118*; véase también* antieducación
segregación, 16; *véase también esclavitud*
Jim Crow, sistema, 16, 34, 46, 57, 91, 93, 155-157; *véase también* afroamericanos; Reconstrucción; esclavitud
judío internacional, El (publicación de Ford), 84
judíos y judaísmo; *véase* antisemitismo; religión

K

Kadman, Noga, 41
Kalita, Devengana, 115
Kamehameha III (rey hawaiano), 45
Kant, Immanuel, 130, 135, 140-141
Kenia,
educación clásica, 148
rebelión Mau Mau, 37-43, 53
Kenyatta, Jomo, 159
Kertesz, Imre, 27
Kiev School of Economics (Ucrania), 173, 179
kikuyu (etnia keniana), 36-43
King, Martin Luther, Jr., 88, 90, 135
Knéset, 65
Koonz, Claudia, 94
Kornbluth, Sally, 112
Kroll, Andy, 124
Kruse, Michael, 121

Ku Klux Klan (KKK), 61, 98, 155

L

«La izquierda norteamericana», curso (Hillsdale College), 104, 132
Leopoldo II (Bélgica), 59
Leska, Samm, 20
ley «Don't Say Gay» (Florida), 103
Ley de Gestión de Emergencias (Michigan), 125
Ley y Justicia, partido político (Polonia), 161
LGTBQ, comunidad
«Erasing LGTBQ People from Schools and Public Life» (informe de 2023), 102
autoritarismo educativo y derechos trans, 25-27
como objetivo fascista, 102-104
derechos, 77-78, 94-100
recuperar la historia, 160-161
libertarismo,
definición, 118
educación superior como objetivo, 123-128
libertarismo de derechas, neoliberalismo y conservadurismo social unidos contra la educación, 126-128
libros de texto; *véase* educación
líderes carismáticos de regímenes fascistas, 16
Liga Nacionalsocialista de Mujeres (partido nazi), 95
Lincoln, Abraham, 88-89
Locke, John, 130, 135, 140
Lorde, Audre, 20

M

macartismo (Comité de Actividades Antiamericanas de la Cámara, HUAC), 10-11, 114
Machcewicz, Pawel, 161
MacLean, Nancy, 98

Magill, Mary Elizabeth, 112
Mahler, Gustav, 8
Malinowski, Bronislaw, 159
Manhattan Institute, 120
Markovits, Daniel, 142
«marxismo cultural», 105-106, 110; *véase también* marxismo y socialismo
marxismo y socialismo,
«marxismo cultural», 105-106, 110
críticas de la derecha estadounidense a la educación superior de élite,
fascismo, 109-110, 117-118
término *marxismo*, 105
Mau Mau, rebelión (1952-1960), 37-43, 53
McCarthy, Joseph, 10, 114
medios de comunicación,
antisemitismo, 84
en la India, 115
en Polonia, 161
en Rusia, 70
nacionalismo, 70
protestas antibelicistas en EE. UU., 31-32
Mehta, Pratap Bhanu, 115-116
Meloni, Giorgia, 99
Memorial (organización rusa), 151-152
Mi lucha (Hitler), 77, 81, 84-85, 131
Michigan, Ley de Gestión de Emergencias de, 125
miedo, fascismo, 90-94, 130
Mill, John Stuart, 140
Mills, Charles W., 142, 147
Miseducation of the Negro, The (Woodson), 158
Mitchell, John, 46
Mitilene, revuelta de (antigua Grecia), 136-137
Modi, Narendra, 63-64, 115
Morehouse College (Georgia), 135
Morrison, Toni, 15, 21, 129, 139

Mosse, Goerge L., 77, 131
Mother Jones, revista, 124-125
Movement Advancement Project (MAP), 102
movimiento America First, 84
Mujeres del KKK (WKKK), 98
Museo de la Segunda Guerra Mundial (Polonia), 161
Mussolini, Benito, 86, 97

N

nacionalismo supremacista,
definición, 52-53
esclavitud como, 54-61
fascismo y, 107
ideal de la ilustración y, 53-54
idioma y, 51-52
nacionalismo, 51-75
culturas jerárquicas, 13
en Ruanda, 68
en Rusia, 66-68, 70-71
excepcionalismo estadounidense, 57-58, 61-70
identitario, 50
movimientos sociales y políticos contemporáneos, resumen, 6-8
nacionalismo anticolonial, 53-54
nacionalismo supremacista, 52-75
religión, 63-66; *véase también* religión
Narwal, Natasha, 115
Ndegwa, Philip, 40
neoliberalismo, objetivos antieducación, 126-128
Netanyahu, Benjamín, 65
neutralidad (ejemplo de sesgo ultraderechista), 143-145
New College of Florida, 101, 121
Nisour, masacre de la plaza de, 126
Nixon, Richard, 119
Njonjo, Charles, 39

«nosotros» contra «ellos»
«semi-ciudadanía», 16
fascismo, definición, 6
puntos de vista de «otros» y educación, 27-34
«nueva mujer», 94-95
Nyiro, Jozsef, 27

O

objetividad contra sesgo, 143-145
Odinga, Jaramogi Oginga, 39-40
Off Leash with Erik Prince (podcast), 126
Orbán, Viktor, 27-30
orígenes del totalitarismo, Los (Arendt), 41, 62
Origin and History of the Colored People, The (Pennington), 153
Origins and Growth of Mau Mau, The (Corfield), 42
otra historia de los Estados Unidos, La (Zinn), 167
Owens, Candace, 58-59

P

palestinos, 31-32, 48-50, 73
Paradkar, Shree, 49
Partido Republicano (Estados Unidos); *véase* antieducación; educación clásica; fascismo; recuperar la historia; Trump, Donald
Passing of the Great Race, The (Grant), 83
Patterson, Orlando, 139
Peloponeso, guerra, 136
Pennington, James W. C., 153-154
pensamiento crítico, 147
Pericles, 135-136
Pine, Lisa, 42
Pinjra Tod, 115
Platón, 135, 138, 171
Política (Aristóteles), 129, 138
Politico, 113, 120

Polonia, Holocausto y, 161, 165-167
«practica del recuerdo», concepto de, 167-169
Prager, Dennis, 55
PragerU, 55-59
Primera Guerra Mundial
Segunda Guerra Mundial; *véase* Alemania nazi
sistema educativo alemán durante, 78
Tratado de Trianon (1920), 27, 29
Tratado de Versalles (1919), 41, 79-80
Prince, Erik, 126
prohibición de libros, 24-27, 77; *véase también* autoritarismo; fascismo protestas antibelicistas en campus universitarios (años sesenta, 2023-24), 111-114
Proyecto 1619, 158-159
Proyecto 2025, 22, 120
puente de Francis Scott Key, Baltimore, accidente de carguero (2024), 156
Putin, Vladímir, 15-16, 25, 66, 152

R

Racial Contract, The (Mills), 140, 142
«Racismo y fascismo» (Morrison), 15
racismo estructural 17-22, 93; *véase también* ideología racista
Rashtriya Swayamsevak Sangh (RSS, la India), 63
Reagan, Ronald, 111
Reconstrucción (EE. UU., 1865-1877),
acontecimientos durante la, 60
Black Reconstruction in America (Du Bois), 91, 154, 157
recuperar la historia de la, 154-159
recuperar la historia,
argumentos sobre la superioridad racial, 153-160
compasión cívica necesaria para, 163-165, 170
concepto de «practica del recuerdo», 167-169
crónicas históricas de Polonia y el Holocausto, 161, 165-167

defender la educación progresista para, 169
excepcionalidad de los estadounidenses, 165
justificación religiosa de la esclavitud, 153
omisión autoritaria como herramienta de control, 162
resistencia autoritaria a la historia poco favorecedora, resumen, 151-153
revisión de la historia LGTBQ, 160-161
sueño americano, concepto e historia del movimiento obrero, 169-170
Rediscovery of America, The (Blackhawk), 55
Reid, Amy, 102
Reinhardt, Max, 8
Reino Unido; *véase* Gran Bretaña
religión,
antieducación y, 118-120
colonialismo y desmantelamiento de la, 39-43
colonialismo y misioneros, 40
colonialismo, paradigma «civilización contra barbarie» y, 43-44, 52-53, 133-134, 146
discurso religioso sobre la esclavitud, 153
fascismo y, 83
fundamentalismo cristiano/nacionalismo en la educación superior, 30-34
leyes antimusulmanas en la India, 32-33
nacionalismo y, 63-66
prácticas kikuyu; *véase también* kikuyu (etnia keniana), 36-43
recuperar la historia de la esclavitud, 152-160
Reparto de África, 40-41
República, La (Platón), 135, 138
Rethinking History (revista), 168
roles de la mujer, fascismo y, 94-98
Roof, Dylan, 86
Rousseau, Jean-Jacques, 130, 140-141
Ruanda, 68
Rufo, Christopher, 112-113, 120-121
Rusia,

elecciones de 2024, 171
Fascismo y, 100
ley contra la propaganda gay, 25
macartismo y, 10-11
nacionalismo y, 66-68, 70-71
recuperar la historia de Stalin, 151-152, 154, 165-166
sobre la ideología de género, 26

S

Schmitt, Carl, 16
Scott, Brandon, 156
«semi-ciudadanía», 16
sesgo
ejemplo de «neutralidad», 143-145
eliminación de acontecimientos, 18-19
institucional, 99
objetividad contra, 143-144
Shafik, Minouche, 114
Shaheed, Farida, 50
Short History of Slavery, A, video (PragerU), 58
sinagoga Tree of Life, asesinatos, 86-87
Snyder, Rick, 125
Snyder, Timothy, 41, 177, 178
Sócrates, 134-135, 138
Stalin, Iosif, 70, 151-152, 154, 165
Stanley, Ilse (abuela del autor), 8
Stanley, Manfred (padre del autor), 40, 162, 177
Stanley, Mary (madrastra del autor), 162, 177
Stefanik, Elise, 110, 112-113
sueño americano, concepto e historia del movimiento obrero, 169-170
supremacía blanca, *véase* ideología racista
Szroeder, Wojciech, 167

T

teoría crítica de la raza (CRT), 18-22
teoría del gran reemplazo, 80, 84-85, 105
teoría del reemplazo blanco, 86-87; *véase también* teoría del gran reemplazo
Texas,
nacionalismo y educación, 55
recuperar la historia y los libros de texto sobre, 157-158
The American Pageant (libro de texto), 47, 89
«The White Masters of the World» (Du Bois), 35
Thiong'o, Ngũgĩ wa, 35, 39, 44
Thomson, Judith Jarvis, 144
Tiananmén, plaza, protestas/masacre (1989), 13
tierra; *véase* colonialismo *tradwife*, 99
Trasímaco, 135, 137
Tratado de Trianon (1920), 27, 29
Tratado de Versalles (1919), 41, 79-80
Trianon, Tratado de (1920), 27, 29
Trump, Donald
campaña presidencial de 2024, 22-24, 28, 120-126, 174-175
educación y, 120-126
fascismo y, 82, 87, 89
nacionalismo y, 61
Orbán y, 28
recuperar la historia, 156, 158, 168
Tucídides, 136-137
Turquía, educación en, 33
tutsis, 68

U

Ucrania
guerra entre Rusia y Ucrania como lucha contra el fascismo, 173-174
guerra entre Rusia y Ucrania e «ideología de género», 25-26

nacionalismo ruso, 66-68, 70-71
Unión Soviética, macartismo y, 10-11; *véase también* Rusia
Universidad Centroeuropea (CEU, Budapest), 28-29, 121
Universidad de Florida, 101, 122
Universidad de Pensilvania, 112
Universidad de Syracuse, 162

V

«valores occidentales», 147-149
Vance, J. D., 110, 119
Vecinos (Gross), 167
Versalles, Tratado de (1919), 41, 79-80
Virginia: History, Government, Geography, libro de texto (Comisión de Historia y Libros de Texto de Virginia), 57
Voltaire, 140
voto y elecciones,
encarcelamiento, 91-94
época de la Reconstrucción (EE. UU.), 60
Rusia, elecciones de 2024, 171
Trump y campaña presidencial de 2024, 174-175; *véase también* Trump, Donald

W

Wachsmann, Nikolaus, 134
Walden, Ruth Terry, 20
Walker, Scott, 118-119
Washington, Booker T., 46
Washington, George, 89, 152
Weigel, Moira, 105-106
Whitmire, Kyle, 160
«Whose Country is This?» (Coolidge), 84
Williams, Patricia J., 18
Wisconsin, educación en, 118-119
Woodson, Carter Goodwin, 158
Woodward, W. E., 155

Z

Zinn Education Project, 168-169
Zinn, Howard, 167-168

