

La subversión del imaginario nacionalista: necesidad democrática y posibilidad educativa

Antonio Martín Domínguez
(Asklepios-Fedicaria)

"Las imágenes del mito tienen que ser los guardianes demoníacos, presentes en todas partes sin ser notados, bajo cuya custodia crece el alma joven, y con cuyos signos se da el varón a sí mismo una interpretación de su vida y de sus luchas: y ni siquiera el Estado conoce leyes no escritas más poderosas que el fundamento mítico (...) Confróntese ahora esto con el hombre abstracto, no guiado por mitos ..., imagínese una cultura que no tenga una sede primordial fija y sagrada, sino que esté condenada a ... nutrirse mezquinamente de todas las culturas -eso es el presente, como resultado... de la aniquilación del mito- (...) El valor de un pueblo - también el de un hombre- se mide precisamente por su mayor o menor capacidad de imprimir a sus vivencias el sello de lo eterno. (...) Nosotros tenemos en tanto el núcleo puro y vigoroso del ser alemán, (...) y consideramos posible que el espíritu alemán reflexione de nuevo sobre sí mismo (...) Ese espíritu tiene que empezar su lucha con la expulsión del elemento latino (...) Pero no crea nunca que puede entablar semejantes luchas sin sus dioses domésticos, sin su patria mítica, sin una 'restauración' de todas las cosas alemanas".

Friedrich Nietzsche. *El nacimiento de la tragedia*

"¡Qué animal enloquecido y triste es el hombre! ¡Qué cosas tan extrañas y antinaturales piensa! ¡Qué exacerbación de lo absurdo, qué ideas bestiales surgen en cuanto se le impide lo más mínimo que realice actos bestiales! (...) ¡Hay tantas cosas horribles en el hombre! ¡La tierra ha sido ya durante mucho tiempo un auténtico manicomio!".

F. Nietzsche. *La genealogía de la moral*

"La demencia es algo raro en los individuos, pero en los grupos, los partidos, los pueblos, las épocas constituye la regla".

F. Nietzsche. *Más allá del bien y del mal*

Fedicaria y la socialización crítica

¿Qué haríamos las personas si, envueltos en un conflicto político, pudiéramos dar rienda suelta a nuestros deseos? Cuando Raimundo Cuesta (98, pp 70-74) nos emplaza a los fedicarianos a *construir una didáctica crítica que sirva para enseñar "a desear más, mejor y, sobre todo, de modo diferente"*, una de las múltiples ramificaciones de su emplaza-

miento nos conduce a la necesidad de fortalecer la democracia contribuyendo a formar ciudadanos sinceramente deseosos de participar en la extensión solidaria de los derechos y la justicia. Lo que, visto en negativo, significa *proteger la democracia del peligro que representan quienes inclinan sus deseos políticos del lado de la exclusión y la barbarie*. Desde esta segunda perspectiva, comparto plenamente su sintonía hacia el sentimiento experimentado por Adorno después de Auschwitz, que *"conduce irremediabilmente a interrogarse por las condiciones que hacen e hicieron posible la generación de un impulso libidinal hacia la obediencia ciega y el autoritarismo..."* (Cuesta, 98, p. 72) y le llevó a la conclusión de que *"la tarea más urgente de la educación debe ser cifrada en la superación de la barbarie"* (Adorno, 98, p. 105). Si tomamos como signo de barbarie ese hecho de "que los seres humanos se han quedado de un modo curiosamente informe por detrás de su propia civilización" es inquietante constatar que los deseos que expresan los ciudadanos en sus relaciones políticas cotidianas continúan muy por detrás de las expectativas depositadas en leyes que regulan el Estado de Derecho. Como ejemplos significativos que conceden vigencia a la tesis de Adorno, inquieta advertir la porosa frontera que separa la anomia política de la excitación obtenida en los rituales de exaltación del nosotros, y cómo, liberados de escrúpulos, los anónimos apolíticos trasladan sus sueños de placer a El Ejido. Esa inquietud aumenta al comprobar los términos viscerales en que se produce la conexión entre los detentadores del poder y su masa de partidarios. Por la resonancia que encuentran los discursos excluyentes y esencialistas en las pasiones primarias de los individuos, debíamos tomar-

nos muy en serio la advertencia que páginas antes nos hace Martín Alonso de que toda conexión de esa naturaleza acaba siendo un programa. Pero la inquietud se torna miedo cuando la pasión por lo nuestro desborda todo freno legal y toma cuerpo en la violencia terrorista y el discurso de la legitimación moral de sus cómplices. Es sobre todo por el carácter definitorio de este hecho, que la violencia más cruel se practique en España en nombre de una forma de pasión política profundamente enraizada y ampliamente compartida, que nos retrae a las barbaries del pasado, por lo que *señalo a la pasión nacionalista como objeto prioritario de una educación crítica del deseo*.

Desde nuestra perspectiva de docentes, para los miembros de *Fedecaria es especialmente inquietante la incapacidad manifiesta de la enseñanza instituida para interferir en la formación de la voluntad política desenraizándola de su substrato primario*, en un contexto donde la enajenación de la cultura escolar frente a los grandes problemas del presente expresa el ensimismamiento de una sociedad poco partidaria de remover sus miserias. La desafección por los asuntos públicos que reflejan los jóvenes bachilleres es un síntoma claro de que puede conciliarse el crecimiento cuantitativo de conocimientos especializados con el entendimiento de la política en la clave arcaica del "nosotros primero" y otros códigos primitivos. Como se lamenta Aurelio Arteta en las *Conversaciones* incluidas en esta revista, es imposible sacar a los individuos de su estado natural de ignorancia democrática cuando se prescinde de la formación política o se declara la objeción de conciencia frente a la formación del espíritu nacional (o ultraliberal). Aunque este hecho cuestiona gravemente a la enseñanza instituida y a los conocimientos disciplinares como agentes de socializa-

ción, no se aprecia ninguna alarma generalizada, lo que indica que rinden otra clase de servicios que complacen a miembros influyentes de la sociedad. En este sentido, dos siglos de desarrollo del sistema moderno de enseñanza han servido para tejer una densa trama de normas, tradiciones y códigos, sobre la que descansa la correspondiente red de intereses corporativos, que es tan útil para seleccionar, clasificar y disciplinar como para obstaculizar el cultivo de la razón crítica y el compromiso democrático con el presente¹. Para quienes militamos en la *reforma* de este estado de cosas, la acumulación de frustraciones invita a sustituir el ingenuismo ilustrado por el escepticismo de quienes reducen la Escuela a un agente de reproducción. Pero al menos desde *Fedecaria* preferimos la reacción a la resignación, promoviendo iniciativas para replantear la Escuela como lugar de socialización. Estas iniciativas nos llevan en direcciones vinculadas por la misma filosofía de fondo, pero de diferente significado estratégico. Una vía tiene que ver con la posición de los profesores frente al sistema de enseñanza y consiste en renovar esfuerzos en la denuncia y en la toma de conciencia, desentrañando las claves de la trama para hacer viable su transformación como producto de la discusión pública y las acciones colectivas. Otra tiene que ver con la posición del profesor frente a sus alumnos y la obligación de mantener la coherencia descubriéndoles –sin prejuzgar resultados– un modelo alternativo de escudriñar y estar en el mundo. La primera busca partidarios dentro y fuera para forzar un cambio de estructura; la segunda busca claves para construir algo positivo entre la maraña de obstáculos y hace del testimonio alternativo una forma de contribución al pluralismo. Ligadas entre sí, ambas vías confluyen en la clase de dile-

¹ La Sociología crítica de la educación ha aportado un considerable caudal de conocimientos al respecto, muy influyente en la plataforma de pensamiento de *Fedecaria* y en las investigaciones realizadas por sus miembros con el objetivo de desentrañar las claves del *código disciplinar* de las materias de enseñanza (el proceso histórico de construcción y recontextualización que convierte a las asignaturas en tradiciones canónicas) Como obra de referencia de *Fedecaria* en esta dirección está la tesis de Raimundo Cuesta, publicada en dos partes (1997 y 1998), que desentraña las claves del *código disciplinar* de la Historia.

mas que nos planteamos y la forma en que los afrontamos, como el que constituye el núcleo de este artículo: *¿qué se debe enseñar a los alumnos para que existan más posibilidades de erosionar su universo primario y contribuir a la formación democrática de su voluntad política?* La disertación subsiguiente emprende el camino de la segunda vía en la búsqueda de criterios analíticos que orienten la acción, pero al tiempo se interna por las ramificaciones de la primera que conducen a la impugnación de los obstáculos interpuestos y la toma de posición en las relaciones escuela-sociedad. Así, el lector se encontrará a partir de ahora con un discurso cuya lógica lleva desde las reflexiones sobre el concepto de formación democrática (1) al análisis del nacionalismo y la violencia como problema y contenido educativo (2) y al esbozo de propuesta para su estudio crítico en el aula (3) en cuyo transcurso se van impugnando los códigos cognitivos dominantes y se toma posición sobre las implicaciones didácticas de entender la enseñanza al servicio democrático de la sociedad.

Formación democrática

En principio, es obligado señalar que democracia es uno de esos conceptos cuyo enunciado exige extrema cautela, porque, del mismo modo que en nombre de la democracia cabe justificar cualquier forma de programa político, hasta el más abyecto, en nombre de la formación democrática cabe justificar cualquier forma de propuesta educativa, hasta la más burda. Como un paso para alejarme de ambos extremos, *mi concepto de formación democrática señala a la propia Democracia como objeto de análisis, no como fetiche o doctrina de salvación, manifestando preferencia por sus contradicciones.* En consecuencia, lo que propongo es acudir con la sombra de la sospecha allí donde los principios democráticos son sometidos a su más dura prueba, que es en los escenarios donde —consciente o inconscientemente— los individuos ejercemos de actores políticos envueltos en luchas de poder. Así, mientras otros se encargarían de las conmemoraciones y el recitado de artículos de la ley, los

críticos nos dedicaríamos a esclarecer qué clase de guión seguimos de hecho cuando estamos "atrapados" en conflictos de esa naturaleza, asumiendo, como primera exigencia "democrática", la tarea de mostrar hasta qué punto esa situación es una constante en nuestras vidas. Una vez en escena, no nos bastaría con poner de manifiesto las contradicciones, habría que llegar primero hasta el fondo oculto de la voluntad para discriminar qué estaríamos dispuestos a hacer para obtener o retener poder si no nos atenazara el temor a la ley, reconociendo así el estado actual de nuestra tendencia y disposición a la barbarie. Respondiendo al desplazamiento de Adorno, se trataría de descubrir, bajo el entramado formal de las democracias parlamentarias, los sentimientos atávicos de miedo a la libertad o negación del otro que hicieron posible Auschwitz. Pero tampoco podríamos quedarnos ahí, acto seguido tendríamos que saber de qué forma están comprometidas las propias instituciones en el cultivo de esa barbarie y en qué circunstancias impulsan su activación para obtener una ventaja política y pagar el servicio "en nombre de la democracia". Como docentes aplicados a la construcción de una didáctica de la crítica, y al margen de que tengamos que hacer frente a múltiples obstáculos, nuestro problema pedagógico principal será conseguir que los alumnos se autocomprendan como sujetos políticos implicados en el "juego". Apuntando en esa dirección, *el proceso de enseñanza-aprendizaje debería arrojar luz sobre tres aspectos claves de la vida "en democracia", que constituyen los vértices de la dialéctica política y que trato a continuación.*

Democracia y lucha de poder

Sea cual fuere nuestra aplicación práctica del concepto, *la Democracia es un sistema para regular las luchas de poder, donde, como señala Arteta en las Conversaciones precedentes, los protagonistas son individuos del presente que se enfrentan por los derechos de los vivos, no de los muertos.* En ese sentido, ser demócrata consistirá en tomar partido de una determinada manera, pero en ningún

caso puede serlo de forma alguna quien ni siquiera es consciente de que es parte de la confrontación. Por consiguiente, *el primero y principal reto educativo es cómo trasladar a los alumnos a esa lucha y contribuir a que la asuman como propia*, pues si la Democracia se refuerza a medida que avanzamos en el control colectivo de la violencia, se debilita en la medida en que aumenta el número de los que creen vivir –y, por lo tanto, viven– al margen del poder. Teniendo en cuenta que son las luchas de poder el atributo de la realidad que nos hace políticos y nos proporciona un sitio en la Historia Universal –sea cual fuere en cada momento la estructura de nuestro particular universo–, *resulta profundamente antidemocrático servirse de la enseñanza para encubrir esta realidad, valiéndose en particular de la Historia-asignatura para mantener a los más jóvenes fuera de la historia como experiencia política*. Para ese fin, hay varias formas útiles de poner obstáculos al entendimiento político de la realidad cultivadas profusamente por los enseñantes de Ciencias Sociales. La forma más acostumbrada de encubrimiento consiste en reducir la Historia a un pasado tan monumental que nunca sea posible llegar al presente y, como otra cara de la farsa, atribuir a la Historia la totalidad explicativa para conjurar las aportaciones esclarecedoras de la Sociología, la Política o la Antropología. Otra forma consiste en celebrar el presente como el fin de la Historia, haciendo de la democracia un logro tan definitivo que cualquier denuncia resulte una herejía; o, en su aparentemente modelo contrario, aborrecer de la democracia formalmente existente como un inmenso desvarío contra el que levantarse en armas como víctimas del maligno. Un

sistema más sofisticado de engaño consiste en reducir las luchas de poder a los hechos bélicos, los estallidos revolucionarios o los parlamentos, impidiendo reconocer la trama que atraviesa las relaciones sociales cotidianas y ocultando, de ese modo, la naturaleza política de las estructuras administrativas y tecnológicas y de los universos simbólicos en que transcurre nuestra existencia. Otro consiste en someternos a fuerzas intemporales, valiéndose de las historias nacionales para aplastarnos con el peso del pasado y mantener viva la mala conciencia hacia los muertos². La trampa consiste en exaltar la *macrofísica* para negar la *microfísica* del poder; impidiendo que el individuo pueda hacer frente a los efectos muy actuales y concretos de la *biopolítica*³, las leyes de la globalización o las del mercado. Ahora bien, si cumpliéramos el objetivo a-histórico de utilizar la Historia para negar a los individuos su condición de constructores del presente, tendríamos que asumir que a los recién “socializados” sólo les quede perseguir la eterna juventud, aplacar la sed de venganza de los muertos o entregarse con pasión a la (auto)destrucción del sistema para obtener, al menos, un instante supremo de protagonismo, pues no hay forma más radical de darle un sello propio a la existencia que hacerla trizas. Si no hay otra posibilidad *más deseable* de lucha, la autodestrucción es la forma suprema de participación.

Democracia y violencia

Una vez en el escenario de la lucha de poder, *hace falta poner de manifiesto que la*

² Tomo como referencia el concepto de *mala conciencia* desarrollado por Nietzsche (1985) “cuyo origen [atribuido al cristianismo] no es otro que la vuelta contra su poseedor de los instintos de hostilidad y de crueldad... [por los que] a falta de enemigos y de resistencias externas... el hombre se desgarraba a sí mismo” (p. 105). Y que lleva a la “convicción de que la estirpe subsiste en virtud exclusivamente de los sacrificios y de las obras de los antepasados, y que se le ha de pagar con sacrificios y con obras” (p. 109).

³ Me refiero a ese poder que, según Foucault (1992) es “cada vez menos el derecho de hacer morir y cada vez más el derecho de intervenir para hacer vivir, de intervenir sobre la manera de vivir, de intervenir para mejorar la vida, para controlar sus accidentes, los riesgos, la deficiencia, la muerte” (p. 256) y cuyos excesos paroxísticos conducen a políticas de regulación y normalización amparadas en el racismo.

violencia es un componente irrenunciable, ins-
truyendo a los jóvenes estudiantes para interve-
nir en una disputa donde históricamente ha im-
perado una lógica de guerra, donde es más
fuerte el peso del pasado que los nuevos in-
genios negociadores del presente. Contra la
tendencia maniquea del gusto docente, esta
visión dialéctico-crítica asume la violencia
política⁴ como parte inherente de la civilización.
Si el maniqueísmo conduce a marcos trans-
versales como la educación por la paz para
buscar la conversión de los descarriados y
captarlos para la comunidad imaginaria de
pacíficos, la percepción dialéctica persigue la
construcción de un juicio sólido sobre quién y
cuándo puede usar la violencia y qué clase de vio-
lencia legítimamente. En esta dirección, nos se-
rá útil visitar el interior de la cárceles o evo-
car los hitos y héroes que nutren la memoria
colectiva, para comprobar que la violencia es
parte constituyente del núcleo del sistema y
que, por debajo de la lógica positiva de la
instituciones, la socialización en el *ethos* de la
violencia hace honor a la cantidad de vidas
truncadas que ha exigido y exige el control
del poder. Todo aspirante a demócrata debe
afrontar el hecho de que el acceso al poder
de los antaño excluidos ha exigido por tradi-
ción derramamiento de sangre, no un coro
de plegarias, cargando con la duda del agra-
decimiento que debe guardar a la guillotina.
Que se hace honor a la tradición cuando, ba-
jo la percepción de una amenaza o ante la
presencia supuesta del opresor, se traslada
nuestra ansiedad a los modernos libertadores
que dirigen a distancia bombas aleatorias,
mientras que sólo cesado el bombardeo nos
asaltan fútiles dudas sobre el peligro que re-
presentaban las vidas anónimas truncadas
por la metralla. Puesto que todo sistema de
convivencia se asienta en la fragilidad, la du-
da democrática no será reciclar los ejércitos
en compañías de variedades, las balas en or-
namentos y las cárceles en ludotecas, sino
elegir justamente el momento de usarlos y

sus destinatarios. Contra la versión maniquea
del profesor civilizado enfrentado a la bárbara ju-
ventud, la visión dialéctica también impone la ho-
nestidad de descubrir que la connivencia con la
violencia es parte inherente de nuestra biografía.
A tal fin, lo significativo no son las declara-
ciones ni las afiliaciones, sino la percepción
ontológica de la existencia. A poco que sinta-
mos nostalgia por nuestras filias de juventud
y nos sigan conmoviendo los grandes relatos
de Historia, la vida en democracia será perci-
bida como el descanso del guerrero, mientras
el sueño del oprimido que líquida a su opre-
sor seguirá llenando nuestras horas de abu-
rrimiento y desesperanza. Conviene recordar
a los alumnos que ser mártir en esa lucha
siempre fue un ideal seductor, bajo cuyo
atractivo los maduros progresistas que ahora
nos erigimos en salvaguarda de la democra-
cia deseamos intensamente un lugar donde
compartir el sacrificio, aunque una mezcla
de desmoralización hacia Albania y de
aprensión a las selvas centroamericanas nos
conformó con la más cercana y familiar *Eus-
kal-Herria*, pues lo más terrible para los mili-
tantes de la liberación es quedarse sin un lu-
gar en el mundo donde disociar con claridad
los camaradas de los enemigos, sin esa ansie-
dad por reconocer en su última reencarna-
ción al opresor y a sus aliados de entre noso-
tros. Y es que, salvo en detalles nominales,
en lo sustancial del culto al *pathos* de la gue-
rra todos estamos bastante próximos. De ahí
que, si en el curso de nuestra acción docente
experimentamos la proximidad de los jóve-
nes, habremos puesto de manifiesto su com-
plicidad con la tradición y con la Historia,
con nuestra propia historia, aprovechando el
feliz instante para celebrar la superación de
tantos desencuentros entre bárbaros y civili-
zados. Y si el peso de esa historia nos parece
tan definitivo que no apreciamos en el pre-
sente quiebra sensible del viejo vínculo entre
control del poder y exclusión del otro, los
más coherentes serán quienes recurran a la

⁴ Me refiero no sólo a los actos que atentan directamente contra la existencia física del otro (como la guerra o el terrorismo), sino a todo acto consistente en excluir al otro de la vida política (de la lucha de poder) y arrebatarle por la fuerza y mediante sufrimiento físico o psíquico el control sobre su vida (desde las formas legales del encarcelamiento, la deportación o la inhabilitación pública, hasta las muy variadas formas ilegales de extorsión política, como el secuestro, la tortura, el chantaje o la *kale borroka*).

educación para la liberación (construcción) nacional para reclutar militantes a los que traspasar el derecho histórico a designar los excluíbles del destino. Ahora bien, si como resultado de una dialéctica crítica concluimos que la guerra entre opresores y oprimidos es cosa del pasado y el acceso al poder no exige la eliminación y el sufrimiento gratuito del antagonista entonces la formación democrática debe hacer frente a otra clase de dilemas. Por ejemplo: ¿cómo administrar justamente las posibilidades legítima y ética-mente aceptables de violencia para conjurar el peligro que representan los que mantienen lo contrario?; ¿quiénes tienen derecho a defenderse, y en qué circunstancia, limitando violentamente la libertad de los demás?; ¿quiénes tienen derecho a exigir poder en calidad de discriminados y explotados y qué grado de violencia se les puede admitir en la persecución de sus objetivos?; ¿de qué mecanismos no violentos disponen los discriminados y explotados para superar su situación?; ¿cómo puede contribuir la enseñanza social a extender el conocimiento y privilegiar el uso de dichos mecanismos?; ¿cómo puede contribuir a limitar la violencia a las situaciones de justicia?

Democracia e identidad

En la lucha política se entra siempre como parte de un nosotros, obligados a manejar determinados códigos para reconocer a aquellos con los que asociarse, los nuestros, y a aquellos a los que oponerse, los otros. Puesto que toda persona es portadora del código adquirido en el curso de la socialización primaria, la formación democrática implica un proceso reconstructivo desde la identidad poseída hasta la identidad deseable. O en otras palabras, abrir un frente de confrontación entre los vínculos adquiridos con la comunidad de origen y los compromisos exigidos por una comunidad política que

entiende de derechos pero no de linajes. Podemos entenderlo como una dialéctica entre el sujeto y la sociedad que dé lugar a la introspección crítica de uno mismo, reconstruyendo las circunstancias por las que cada cual se hace partícipe de un modo colectivo de pensar y de actuar, convenientemente cano- nizado como cultura histórica. Llegados a ese punto se impone la deconstrucción, porque la asimilación de las culturas colectivas a marcadores imbuidos de superioridad o sa- cralidad (lengua, etnia, clase, género) fun- ciona para el individuo como un círculo ce- rrado; esto es, como un obstáculo epistemo- lógico que encubre el hecho de que la cultu- ra heredada del que piensa en una lengua posee determinado sexo o nace en una fami- lia de determinado nivel económico se en- treteje con la cultura contingente de quien se convierte en internauta políglota, militante transexual, viudo con hijos, inversor de bolsa, portador de un virus y otras infinitas po- sibilidades. En ese sentido, cada profesor y cada alumno pueden dar testimonio de las rígidas coordenadas que nos impiden auto- comprendernos y perfeccionarnos como una encrucijada creciente y cambiante de cultu- ras. Y por esa razón, la pretensión de que cada uno se haga político en el marco de su "cultura" debe ser tomada como una conde- na a la subordinación, incompatible con la participación autónoma en la esfera pública de una sociedad democrática. Para quebrar esa limitación, la introspección crítica debe funcionar como un regreso a las raíces de la identi- dad cultural, haciendo uso de nuestra capacidad para pensar históricamente. Desde la primacía del presente, la Historia⁵ será entonces un escenario mutable donde mostrar que las fronteras identitarias surgen y se consolidan para defender intereses que nadie nos obliga a hacer nuestros. Contra el imperativo de la tradición que ordena fidelidad al acto fundacional de cada círculo identitario tra-

⁵ En el sentido nietzscheano de historia genealógica, que, interpretada por Foucault (1978), se distingue de "la historia de los historiadores" en que "no se apoya en ninguna constancia", "ni se procura un punto de apoyo fuera del tiempo", "ni se posa sobre ningún absoluto". Cuyo objetivo "no es mostrar que el pasado está todavía ahí vivo en el presente, animándolo aún en secreto después de haber impuesto en todas las etapas del recorrido una forma dibujada desde el comienzo. Nada que se asemeje a la evolución de una especie, al destino de un pueblo".

zado sobre el mundo con la vista fija en el punto de origen, la memoria crítica hará suyo el sufrimiento de quienes hicieron de estorbo en la gloriosa epopeya, exhumando sus restos sepultados en los márgenes. Como escribe Raimundo Cuesta (2000) evocando la genealogía nietzscheana, *"la Historia deviene en una auténtica 'contramemoria'... que desplaza, relega y arrincona los elementos monumentales del pasado"*. El propósito ha de ser producir la entropía suficiente para resquebrajar vínculos, pues el juego "abstracto" de la Democracia es incompatible con cualquier forma de criterio apodíctico para reconocer a los nuestros. A tal efecto, conviene prestar suma atención a todos los que han pasado por un proceso traumático de inversión de valores, desde el Nietzsche que renegara de su pasado romántico hasta los conciudadanos que han conseguido –admirablemente– renegar de su pasado criminal en ETA. Pero teniendo en cuenta que la subsistencia de un colectivo depende de la lealtad de sus miembros, es obvio que la inversión no sólo entraña grandes dificultades, sino también grandes riesgos, pues como ya advirtiera el propio Nietzsche *"quien ha faltado a la palabra dada frente a la comunidad... [se convierte en] un deudor que incluso atenta contra su acreedor, [un delincuente sobre el que caerá] la ira de la comunidad que... le devuelve al estado salvaje y sin ley, del que se encontraba protegido hasta ahora, le arroja fuera de ella, pudiendo descargar en él todo tipo de hostilidades"* (1985, p. 92). Si mantenemos alguna esperanza de que aumenten las personas dispuestas a asumir esos riesgos, como profesores de Ciencias Sociales nuestro deber democrático es guiar a los alumnos por un viaje genealógico a las fuentes de la identidad como sujetos políticos y, en lugar de emitir condenas desde el lado de los puros, dar testimonio de haber emprendido antes el *regressus*⁶ histórico y pasado

por la experiencia de la ruptura. Proclamada la autonomía relativa del presente sobre el pasado y el futuro, podríamos darnos cuenta de que hay mucha más vida y libertad en lo que uno toma de los otros que de los nuestros; en los compromisos concretos que adquiere con los presentes que en los vínculos imaginarios con sujetos metafísicos y las deudas quiméricas hacia los antepasados.

Hasta aquí, estas apretadas reflexiones nos pueden haber dotado de sólidos criterios de análisis, pero ahora necesitamos aplicarlos a ese objeto de conocimiento que en *Fediciaria* es seña de identidad y llamamos *problema social relevante*. Dado el contenido y el espíritu que impregna dichos criterios, ninguno es tan pertinente como la presencia de la violencia en los conflictos nacionalistas. *Si pretendemos que nuestros jóvenes alumnos aprecien de qué forma las luchas de poder atraviesan y condicionan sus vidas y se instruyan para tomar partido de modo democrático, tendremos que movilizarlos a partir del estado en que se encuentran, como enajenados espectadores circunstanciales de las batallas violentas que se libran "en el nombre de las naciones"*.

Nacionalismos y violencia como problema y contenido educativo

El compromiso con una formación democrática obliga a tomar este fenómeno como problema relevante por antonomasia, porque ninguno como él nos introduce en el núcleo del conflicto político: la lucha, mediatizada por la *violencia* y la conciencia de *identidad*, para controlar los resortes a los que se atribuye mayor *poder* de determinación de la existencia, identificados por el sujeto político contemporáneo con el aparato de Estado⁷. Tenemos así los tres vértices de la dialéctica política, *projectados sobre el Esta-*

6 Uno de los sentidos posibles del discurso racional según Gustavo Bueno, que consiste en una suerte de "distanciación hacia atrás" a la búsqueda de estructuras o esencias determinantes de un problema previo.

7 Me adhiero aquí a la línea de pensamiento que, sin despreciar otros factores, privilegia la dimensión política de los nacionalismos como construcciones ideológicas al servicio de las luchas de poder en las condiciones creadas por la aparición y expansión de los Estados industriales modernos. Este concepto impregna tanto obras de carácter sociohistórico (Breully, 1985; Hobsbawm, 1990) como político (Habermas, 1989).

do. Pero por encima de esta característica, *la relevancia de los conflictos nacionalistas como problema educativo responde a su potencialidad para revelar las conexiones entre la lucha por el Estado que transcurre por "arriba" y la lucha por el reconocimiento que transcurre por "abajo". Entre la macro y la microfísica del poder. Si sólo nos quedáramos arriba, estaríamos tratando con un objeto de conocimiento apropiado para las facultades de Ciencias Políticas y de Historia, pero si enfocamos alternativamente hacia arriba y hacia abajo, nuestro objeto de conocimiento exige formar parte del patrimonio cultural básico de la ciudadanía. En otros términos, el estudio de los nacionalismos será relevante para ciudadanos de 14 a 18 años en la medida en que sirva para revelar, por ejemplo, de qué forma la violencia simbólica y real que se produce en la primera línea del frente por el dominio del espacio (aparato) político conecta con la violencia con que buscamos el reconocimiento en un espacio telúrico. En esa doble perspectiva surgen los interrogantes clave que apelan a nuestra capacidad docente. De "abajo a arriba": ¿por qué individuos de toda suerte y condición [jóvenes o adultos, urbanos o rurales, modestos asalariados o grandes propietarios, marginados o privilegiados...] se sienten cautivados por los nacionalismos?; ¿de dónde procede su "erótica"? De "arriba a abajo": ¿por qué políticos de toda suerte y condición [conservadores, liberales, socialdemócratas o comunistas] recurren preferentemente al nacionalismo cuando se trata de movilizar y obtener el fervor de las masas?; ¿de dónde procede, por tanto, su capacidad de producción de beneficios? A partir de estos interrogantes se puede montar una cadena de dilemas suficiente para ocupar la atención durante toda la enseñanza secundaria. Tanto en un plano como en otro, *el enfrentamiento intelectual con los nacionalismos permite quebrar la fantasía adormecedora de una Histo-**

ria cerrada y ajena, mientras se descubren a la mirada crítica los beneficios que rinde el pathos de la guerra, el rédito político de una mitología bélica alimentada por el peso de la Historia. En ese sentido, el mayor agradecimiento a quien llama al enfrentamiento "en nombre de la nación" es que nos recuerde que el reparto del poder sigue en cuestión, arrojando de ese modo las necesarias sombras de sospecha en torno a la democracia realmente existente para poner en marcha una formación crítica. Porque una vez frente al conflicto y tomada una mínima distancia, lo único inequívoco es el imperio de la ambigüedad y la confusión. Si todos los antagonistas son víctimas que se defienden "en nombre del pueblo amenazado", ¿de dónde procede la amenaza? En la inconmensurabilidad de las respuestas tenemos el punto de partida idóneo para un itinerario crítico.

Nacionalismos y enseñanza de las Ciencias Sociales

Por desgracia, *el estudio de los nacionalismos discurre en la Escuela muy lejos de estas expectativas, limitado como tantos otros procesos claves del mundo contemporáneo y del presente a los códigos academicistas de las cronologías, las tipologías, las definiciones, los grandes acontecimientos, etc.; de espaldas al presente pero de cara al partidismo orgánico y la práctica del nacionalismo encubierto. No obstante, una mezcla de aparente sensibilización democrática e impulso profesionalizador en las Ciencias Sociales, están produciendo trabajos de proyección educativa en dos direcciones que se realimentan entre sí. Por un lado, la reconstrucción del uso de las Ciencias Sociales y sobre todo la Historia como instrumentos de nacionalización⁸. Por otro, la reorientación de ese uso con el propósito de reparar los desperfectos en la memoria producidos por una enseñanza con-*

⁸ La dimensión nacionalizadora de la enseñanza de la Historia ha sido objeto de numerosos estudios parciales, como los de Valls (1984) dedicados al Franquismo. El estudio más amplio, que abarca desde la restauración hasta el final del Franquismo, corresponde a la tesis de Boyd (1998). Desde perspectivas analíticas distintas, las tesis de Cuesta (1998) y López Facal (1999) también dedican una importante atención al tema, más específico en el caso de la segunda.

taminada de esencialismo españolista. Los primeros constituyen un soporte documental necesario, pero sus posibilidades educativas quedan limitadas por el modelo empirista de la investigación historiográfica y su propia falta de compromiso práctico. Los segundos constituyen una referencia en la búsqueda de alternativas pero, al hacer frente a las dificultades de la práctica, quedan encorsetados bajo las coordenadas impuestas por las ortodoxias políticas y educativas dominantes. En esta segunda línea, una mezcla de ortodoxia constructivista y teoría dualista de los nacionalismos constituye el respaldo de propuestas cuyo eje de actuación consiste en depurar la conciencia nacionalista, sustituyendo los prejuicios etnicistas por conceptos cívicos⁹. Para ello se combinan dos conjuntos de variables: la nación vasca, gallega o catalana frente a la española (o viceversa); la nación cívica o liberal-democrática frente a la nación étnica o histórico-organicista. Desde una pretendida distancia hacia los enfrentamientos entre nacionalistas de uno u otro cuño (declaración de "objeción en la reyerita" -Beramendi, 1998, p. 140-), se pretende administrar la capacidad para civilizar a los posibles contendientes aprovechando su retiro en la Escuela (lo que implica el supuesto de que uno puede transitar por la escuela y la sociedad por encima de la política). Se trata, por tanto, de transitar desde el nacionalismo malo al nacionalismo bueno, traduciendo a directrices educativas un esquema que ya ha hecho fortuna: los nacionalismos periféricos como alternativa democratizadora frente a un nacionalismo español de inte-

grismo recalitrante e impermeable al principio de Renan¹⁰. En consecuencia, el problema educativo central consistiría en definir el concepto de nación políticamente correcto y montar una estrategia metodológica para que los alumnos lo asuman incorporándose al bando de los nacionalistas sensatos. Como alternativa educativa, el progreso se produciría en tres frentes: metodológico, por la eficacia obtenida de las estrategias constructivistas; axiológico-político, por contribuir a la extensión del nacionalismo racional; historiográfico, por convertir en materia de enseñanza lo que otros practican a ocultas.

Paralelamente, en otros lugares del "Estado" donde el proceso de construcción nacional transcurre bajo vigilancia militar, los proyectos alternativos no precisan de sutilezas conceptuales; así, a las alternativas vascas para el estudio de la Historia les basta la tautología de que el nacionalismo vasco es el bueno y democrático porque es vasco, orientando su problema educativo a (re)nacionalizar a todo el que haya nacido dentro de los límites de la legendaria *Euskal-Herria*. Y bajo inspiración cristiana, aún queda la "tercera vía" de purificar el nacionalismo enseñando a los nacionalistas el repudio del modo físico de violencia, las charlas de Setién y los manifiestos de *Elkarrri* como referente educativo. Mientras que, frente a todos ellos, los afectos a la nación impugnada alternan sus respuestas entre la indiferencia del funcionario instalado entre la rutina y el peso de la tradición, y las proclamas numantinas para cerrar filas en torno a la Historia y el ser de la España inmemorial¹¹.

⁹ Este concepto analítico es utilizado profusamente en los debates y artículos que giran en torno a la función de la enseñanza de la historia, impregna numerosos trabajos de renovación y, recientemente, ha sido desarrollado de modo sistemático y objeto de experimentación en la tesis de López Facal (1999), codirigida por el historiador Xusto G. Beramendi y el psicólogo J. Ignacio del Pozo.

¹⁰ Los trabajos de Riquer (1994; 1999) representan un ejemplo relevante, desarrollado con indudable rigor, en la aplicación de este esquema analítico a la historia de los nacionalismos en España. Aparte de una discusión histórica para la que no estoy suficientemente preparado, un problema que deriva de este esquema es la inferencia axiomática de que la única posibilidad de regeneración cívica de un Estado español lastrado por su pasado pasa por su reconstrucción como asociación de naciones cívicas periféricas, aunque convenientemente ajustadas a criterios culturales (en lo que supone, por tanto, una impregnación culturalista de un concepto supuestamente cívico).

¹¹ Como se pudo comprobar a través del Proyecto de Reforma de las Humanidades, inspirado en lauradas obras como la editada por la Real Academia de la Historia (1998).

En ninguno de los casos se discute por la validez del concepto de nación para regular la acción política o su definición en términos de culturas históricas (aceptación implícita del "mito de la cultura"¹²), sino por su interpretación y aplicación del modo que reduzca el número de los excesivamente fanáticos o los renegados de su patria. Así tenemos a una cohorte de historiadores y enseñantes de Historia asumiendo sin margen de duda varios axiomas a-históricos. Primero, que los nacionalismos quedaron definidos entre el XVIII y el XIX¹³; segundo, que las naciones constituyen los sujetos históricos por antonomasia; tercero, que las etnias constituidas en la antigüedad son las protonaciones del mundo y sus dominios territoriales del pasado las protofronteras de los Estados del futuro [el mito de las culturas]. De este modo, se expulsan del paradigma –y por tanto de la posibilidad de usarlos como referente educativo– muchos interrogantes: ¿por qué la democracia debe materializarse en el seno de una nación-Estado?; ¿por qué la lealtad política necesita del vínculo nacional?; ¿por qué la delimitación de fronteras políticas debe retrotraerse a los límites de identidades culturales primigenias?; ¿se pueden establecer límites a las identidades?; ¿por qué es más real la cultura vasca, catalana o gallega que la española o la hispánica?¹⁴; ¿por qué debe juzgarse la legitimidad de un Estado según la realidad atribuida a la cultura que representa?. Una

misma estructura de pensamiento constituye el punto de encuentro de todos los antagonistas, con el resultado desalentador de que los relatos históricos siguen sujetos al imperativo hegeliano de seguir el decurso del espíritu de los pueblos desde su origen hasta su realización como entes políticos soberanos. Como lo expresa Mikel Azurmendi (1998), "el niño a la deriva" frente a la Historia nacional de *Euskal-Herria* (o *Catalunya* o *Galitzia*) que es "siempre un naufragio en el arte de narrar", sustituye o acompaña al "niño a la deriva" frente a la Historia nacional de *España*. Como consecuencia, *el debate sobre la enseñanza también queda supeditado a la construcción de la nación soñada o la resistencia de la nación construida, aceptando que no hay más condición político-educativa que la nacionalista*. El resultado es que cada uno trata de producir sujetos leales con la nacionalidad atribuida a "su" territorio, en postura de intelectual y docente orgánico que, probablemente, espera obtener beneficio jugando con las reglas de promoción política que impone el Estado de las Autonomías. En ese contexto, la única alternativa educativa posible es reafirmarse en el nacionalismo propio o pasarse al nacionalismo del otro, lo que en el plano de "alta política" significa que el problema del acceso al poder se reduce al recambio de una nación por otra. *La Historia y su enseñanza condenada a reflejar los códigos políticos dominantes*. Una situación que, de mante-

12 Objeto de la trituradora crítica de Gustavo Bueno (1996), éste concluye que "la identidad cultural de cada unidad nacional no puede concebirse como un conjunto de patrones culturales invariantes, pero el mito de la identidad cultural trabaja como tratando de eclipsar esta evidencia, situando los antecedentes en épocas míticas, des dibujadas, anteriores a la Historia (...) y alimentando la ilusión de su conservación indefinida (...) Invocar la identidad cultural para justificar una política conservacionista de la lengua o de las instituciones de un pueblo es sólo un gesto vacío, ideológico, propagandístico, porque la identidad cultural resulta, en todo caso, de la persistencia de la lengua y de las instituciones, y no al revés" (175-176).

13 Aparte de la incongruencia y ahistoricidad que supone seguir clasificando a los nacionalismos según su filiación con las tesis de Herder y Renan ("sólo se define lo que no tiene historia", como afirma Nietzsche), el esquema establece una dicotomía que no resiste el contraste con los hechos. Por ejemplo, con el hecho de que los nacionalismos "cívicos" hayan recurrido sistemáticamente a políticas etnicistas de asimilación o a la invención y mitificación del pasado en los mismos términos retóricos que sus antagonistas.

14 En este sentido, y como ejemplo de que la realidad es muy dúctil a la ideología, merece considerarse la propuesta de Gustavo Bueno (1999) para asociar la idea de España con la cultura o sociedad hispánica que forman España y los Estados iberoamericanos.

nerse, nos condenaría a una oposición sin fin, incompatible con esquemas no particularistas. Pero esas contradicciones no le interesan al educador nacional y la imposibilidad de percibir las es la consecuencia lógica de pensar bajo códigos nacionalistas. De ahí que, si queremos escapar de esa armadura, la primera condición es negarse a ver los conflictos como lo pretenden sus éliticos protagonistas, en un imaginario donde sólo cabe la esperanza de que la forma bárbara de guerra deje paso a la contienda "civilizada" entre pueblos y naciones. Si corrigiéramos las dioptrías que produce el discurso oficial, podríamos centrar la atención "progresista" en tradiciones marginadas de las que rescatar elementos para construir otros relatos de Historia¹⁵. De mediar un estudio más profundo, y a pesar de su impregnación del nacionalismo de la época, quizá tendríamos algo que aprender de los proyectos afines al republicanismo desbaratados por la hegemonía del nacional catolicismo¹⁶. Mediatizado, como entonces aquellos hombres y mujeres republicanos, por la obligación crítica de desconfiar del código histórico oficial, me propongo sugerir y explorar otros caminos.

Identidad nacional y ruptura epistemológica

Sabiendo que *para una enseñanza crítica todo proyecto es inútil si no impregna la conciencia de los alumnos*, acepto, como dicta el constructivismo, que un punto de partida y materia de trabajo clave sean sus concepciones previas. Pero a partir de ahí disiento de los caminos conocidos. Al enseñante que toma como materia de trabajo las concepciones (proto) nacionalistas de sus alumnos le gusta suponer que del contraste entre

dos conjuntos de ideas de diferente rango de racionalidad se produce un intercambio de energía desde las de rango superior a las de rango inferior, de tal modo que éstas se acabarán aproximando a aquéllas. Pero la ingenuidad de pensar que se puedan manipular las ideas sociales al modo de Piaget con los conceptos físicos particulares es manifiesta y revela una mala comprensión de la naturaleza del pensamiento social (a la par que reproduce la conocida tendencia a explicar analógicamente los fenómenos sociales eligiendo los más simples de entre los físicos –para escándalo en primer lugar de los físicos–). *El campo conceptual asociado al nacionalismo forma parte inseparable de un universo simbólico¹⁷, cuyo núcleo constitutivo remite a los rituales de integración comunitaria que forman parte de los procesos primarios de socialización donde se construye el "nosotros". Del aprendizaje de ese universo resulta la integración del individuo "en todo un mundo", de modo tal que "toda la sociedad histórica y su biografía se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo" y, por esa vía, se alcanza el máximo nivel de legitimación del orden instituido. De este modo, la conformación del pensamiento a un universo simbólico permite "poner cada cosa en su lugar", "posibilita el ordenamiento de las diferentes fases de la biografía" y, sobre todo, supera "la precariedad de la identidad subjetiva" situándola en un contexto real suficientemente protegido de contingencias, para que "el individuo adquiera la seguridad de que su verdadero yo es una entidad definitivamente real en un universo real". Y "hablando en sentido mitológico, el nombre real del individuo responda al que le ha adjudicado su dios". Aplicado este proceso en un orden institucional de Naciones-Estado y de nacionalismos como ideología dominante de legitimación política, ese dios es la nación. Como universo simbólico, el naciona-*

¹⁵ La obra de Boyd (1998) incluye un análisis de estas tradiciones y sus vicisitudes frente a la ideología oficial, aunque necesitaríamos un estudio más profundo. Para una aproximación a su substrato teórico contamos con la obra reeditada de Rafael Altamira (1895).

¹⁶ La resistencia manifestada por el relato aranista de la Historia alimenta la hipótesis de que el republicanismo fue mayor enemigo para el nacional-catolicismo español que su homónimo vasco.

¹⁷ El concepto y las referencias literales que siguen están tomadas de la obra de Berger y Luckmann (1984).

lismo cumple así la función de "ordenar la Historia", estableciendo una "memoria que compartan todos los individuos socializados en una comunidad". Así, la sociedad entera adquiere sentido y el orden institucional consigue "poner una valla al caos". Por consiguiente, tomar como materia de trabajo ideas de componente nacionalista o proto-nacionalista es entrar en contacto con las fuerzas que mantienen a un individuo vinculado a una comunidad y le proporcionan un lugar y un sentido a su historia, cuyo núcleo se constituye a partir del intenso proceso de socialización primaria. Si ciertamente pretendiéramos dismantelar esa estructura mediante terapia educativa sería como tratar de erosionar una montaña a pedradas. De producirse un pequeño derrumbe, volvería a salir el magma por las grietas. Pero la formación política ajustada al código nacionalista no pretende nada de eso ni podría pretenderlo. *De la clase que sea, cualquier formación de índole nacionalista está impedida intrínsecamente para resquebrajar ese universo*, tanto por razones ideológicas, pues constituye su soporte, como metodológicas, pues le bastan, en el mejor de los casos, correcciones formales. Sus planteamientos se limitan a codificar en lenguaje político los patrones primarios de respuesta hacia el extraño, lo desconocido, la tierra, los antepasados, la muerte, etc; redefiniendo los vínculos telúricos y familiares en lealtad y solidaridad con la nación. Aunque se juegue al nacionalismo "cívico", *no estamos, como demanda una didáctica de la crítica, ante un proceso de contrasocialización, sino ante una formalización racionalizada del pensamiento primario*. De este modo, la formación bajo el código nacionalista hace la "política" inteligible para el individuo, le enseña cómo ser sujeto político sin renunciar al vientre materno, sin sacrificar nada de su pasado. Y lo hace con el beneplácito y respaldo de los poderes dominantes, que verán en ese proceso un mecanismo para reforzar su legiti-

mación. Asimilado el nacionalismo como ideología de Estado, se impone el dictado totalitario de que el individuo participe en política sólo a instancias de su dios.

Ante ello, *la máxima expectativa que me cabe imaginar para la crítica es debilitar para el futuro las fuerzas que mantienen en equilibrio ese universo*. Practicar alguna forma de instrucción subversiva. Para lo cual, *tendríamos que tomar las ideas nacionalistas como el hilo para regresar al entorno donde se construyen, evocando los hitos principales del proceso con el que forjamos una identidad*. Como espectadores de nuestra propia biografía, tendríamos que regresar a las vivencias compartidas con la familia, las cuadrillas, los amigos...; a los rituales de socialización donde se van interiorizando los mitos, traumas y juramentos que pasan de generación en generación; a los espectáculos de exaltación del nosotros frente a ellos; a toda suerte de ceremonias donde hacemos entrega de fragmentos de nuestro yo a una u otra clase de dioses; en suma, a todos los actos que articulan el universo simbólico de la identidad sobre el que arraiga el nacionalismo¹⁸. Pero aun así, *la única posibilidad para no caer en un espectáculo de autoafirmación es que consiguiéramos crear las condiciones precisas para observarnos por medio de una mirada extraña ("la mirada de Ulises")*. En ese sentido, la gran dificultad educativa no es que existan métodos más o menos eficaces, sino que los jóvenes no hayan viajado a ninguna parte. Sólo si pudiéramos hacerlos "regresar" extrañados a su mundo más íntimo podrían descubrir lo que hay de alienación en su actitud de conformación colectiva. Podrían comprobar cómo, al tiempo que obtenemos seguridad, nos aislamos; al tiempo que afirmamos un rasgo de nuestra identidad, suprimimos el resto de identidades; cómo obtenemos un sitio en la Historia a costa de perder otros; cómo rendimos culto al pasado y soñamos el futuro sacrificando las posibilidades del presente. Pero sobre todo, que *la aceptación acritica del código nacionalista es la*

¹⁸ Varios estudios de índole sociológica y antropológica (Gurrutxaga, 1985; Heiberg, 1991) arrojan luz sobre las redes de asociación y socialización comunitaria que han servido de vía de subsistencia y expansión de la conciencia identitaria vasca.

aceptación de la minoría de edad del ser humano, la negación del acto más humano y libre que reside en romper¹⁹. Pero sólo una quiebra interior puede ponernos en situación de modificar la estructura de nuestro pensamiento. Si existe alguna vía posible, se trata de un esfuerzo antropológico y psicosociológico antes que histórico. La ruptura epistemológica exige antes una ruptura existencial, pues sólo en la medida en que se encuentran razones poderosas para renegar de uno mismo y su mundo, cabe la esperanza de adoptar otra clase de ideas. Es fácil comprender la resistencia a hacerlo, sobre todo cuando, habiendo practicado o cerrado los ojos ante la violencia, las personas tendrían que aceptarse como criminales, fanáticos o cómplices de los asesinos, cargando con el desvarío de muchos años de vida. Frente al problema del enfrentamiento a la verdad, sabemos de la resistencia colectiva a pagar el precio del reconocimiento de su locura²⁰. La envergadura de la tarea convierte en ridícula cualquier terapia metodológica, sólo se puede confiar en la aproximación paulatina a un trauma, a un cataclismo. Pero entre otras muchas condiciones, harían falta educadores temerarios, dispuestos a enfrentar a cada uno con su patria y sus antepasados en su mismo territorio; a enfrentarse a la convicciones españolas del español; a las vascas del vasco... Si todavía persiste, como en el País Vasco, la condena de muerte, sería como hacer de Servet en la patria de Calvino. La escasez de esa clase de educadores es un indicador de los déficits democráticos del Estado, pues aunque ya no haya tribunales de inquisición hay muchas formas "democráti-

cas" de ser silenciado. Aun así, si, por suerte, tuviéramos alguna clase de éxito, nos enfrentaríamos al nuevo problema de no dejar al otro en el vacío, liberándolo del vértigo que produce romper con la comunidad. Este dilema nos conduce al otro plano del conflicto nacionalista y nos sitúa en el camino de la comunidad democrática.

La deconstrucción del código nacionalista

Si, por abajo, *las ideas nacionalistas* nos pueden llevar hacia las fuentes de nuestra identidad, por arriba *pueden trasladarnos al núcleo del conflicto político, y de la ceremonia del reconocimiento pasar al corazón de la lucha de poder*²¹. Los jóvenes alumnos pueden personarse en los lugares oportunos para tomar nota de la contienda que se produce en su nombre: ¿quiénes son los sujetos con derecho a poseer un Estado? *El nuevo reto del conocimiento crítico será hacerles partícipes entendiéndola desde una perspectiva propia; ¿quiénes son los míos, aquellos con quienes debo asociarme para poseer un Estado?*, pero cuidando, sobre todo, de no tomar sitio ni como espectadores ni como reclutas. En la condición de soldado les estaría permitido "hasta" incluso morir en batalla, pero nunca hacer análisis desde la distancia y aún menos trazar planes en torno a la cartografía, no sea que descubran la diferencia entre la lucha de poder en una democracia parlamentaria y la guerra. Desde una mínima distancia, no es difícil reconocer la legitimidad del con-

¹⁹ La peripecia existencial del artista adolescente Stephen Dedalus, basado en las vivencias irlandesas de James Joyce (1995), es un buen modelo literario de referencia. Interrogado por su amigo Cranly, Stephen declara "te voy a decir lo que haré y lo que no haré. No serviré por más tiempo a aquello en lo que no creo, llámese mi hogar, mi patria, mi religión" (p. 295). Como modelos reales, hay mucho que aprender de quienes han sabido convertir el lastre de su pasado etarra en servicio a la sociedad.

²⁰ Basándose en la experiencia sudafricana, Ignatieff (1998) describe las resistencias y dificultades para despertar de las pesadillas de la guerra étnica y asumir la verdad de una vida en complicidad con la barbarie, al tiempo que resalta los valores de la reconciliación para "compartir la herencia de una democracia de la muerte para enseñar a las nuevas generaciones la absoluta inutilidad de las luchas que producen muertos, la interminable futilidad de los intentos de vengarse de los que ya no existen... una herencia que se puede compartir y que demuestra que despertar del sueño da resultado" (p. 180).

²¹ Mi análisis se refiere, exclusivamente, a sociedades con tradición democrática y una penetración efectiva de las instituciones del Estado de Derecho en la vida social.

flicto planteado por el nacionalismo e incluso su condición de fundamento de la política, pero sólo si no se va dispuesto a obedecer cualquier clase de orden se puede percibir la enorme confusión que se encubre tras un código hecho para la guerra, construido sobre siglos de guerra. El nacionalismo ha contribuido, sin duda, a la democratización del reparto del poder, pues sólo quienes tomaron conciencia de nación pudieron reclamar y defender su condición de ciudadanos, pero si la proclamación de nación precedió al advenimiento de los Estados de derecho, ¿debe también condicionar su evolución para el resto de los siglos? ¿El procedimiento debe convertirse en ley? Bajo ese interrogante, *la tarea crítica debe poner en suspenso las reglas de juego que nos imponen los patriarcas y generales nacionalistas, para situar el conflicto en la perspectiva de una legítima lucha de poder que interesa a los presentes por encima de la Historia, no de una guerra que debe reafirmar o rectificar otras guerras*²². Es decir, provocar una objeción definitiva de conciencia militar para poder ser efectivamente políticos que, al mismo tiempo que reclaman el poder que ceden a otros, no se atribuyen definitivamente para sí el poder que poseen sobre otros. Convenientemente replanteadas, las cuestiones serían: ¿quién ejerce el poder?; ¿dónde?; ¿qué parte del poder nos corresponde a cada uno?; ¿de qué mecanismos disponemos para alterar las condiciones del reparto?...; ¿cuál es, por tanto, la "verdadera" lucha de poder? Estos, y otros de semejante naturaleza, son el conjunto de interrogantes en torno a los cuales debe transcurrir la dialéctica política de un Estado de derecho, pero cuyo abordaje en clave democrática exige dismantelar el código belicista que impone el nacionalismo.

*Según el código nacionalista, la movilización de individuos es un hecho instrumental, pues el auténtico protagonista de la lucha de poder es el espíritu de la nación que en ellos se encarna. La concesión a las naciones de la última palabra de la Historia significó la institución de un oráculo adecuado para que cada nueva generación conociera sus designios y recogiera el legado de sus victorias y derrotas*²³. Instituida en oráculo de la nación, la Historia recibirá su máximo rango. Y, obnubilados en su condición de honorables intérpretes del espíritu nacional y sacerdotes del conocimiento esencial, los historiadores se aplicarán con entusiasmo en la tarea de contagiar a las masas de la pasión erótica por su nación y recabar patriotas dispuestos al sacrificio. Con el peso de la Historia en la espalda y la conciencia de los muertos reclamando lealtad y venganza, en su honor nada pudo surgir más sublime que el martirio por la patria [Ya se sabía por la tradición religiosa que, como parte de una entidad metafísica, incluso la propia muerte se convierte en un suceso soportable]. Conocido es cómo el ardor patriótico producido por el nacionalismo decimonónico movilizó masas y ejércitos por los campos de Europa²⁴. Pero, ora "en nombre de la democracia", ora "en defensa de la santa tradición" ["Dios, patria, rey"], lo inaudito es que se convirtió en realidad el relato aristocrático de una guerra infinita entre naciones. La fuerza desencadenada por la pasión nacionalista se reveló superior a los motivos circunstanciales de sus movilizadores, de modo que quedó íntimamente ligada al núcleo del sistema. Por encima de la voluntad política de los que combatieron por la democracia, pesaba para la Historia la deuda contraída con el nuevo dios. Y si la nueva ingeniería ideológica reve-

²² Durante una entrevista realizada por Iñaki Gabilondo en la cadena Ser, Joseba Egibar declaraba en su día, como argumento en favor de los derechos históricos de Euskadi, que "los vascos habían perdido [?] todas las guerras contemporáneas".

²³ La reconstrucción del proceso de "invención de la nación", siguiendo el camino analítico trazado por Anderson (1983) y Hobsbawm (1983), ha dado lugar, en España, a una obra creciente para explicar cómo se inventan la nación vasca (Juaristi, 1987) o española (Álvarez Junco, 1998; Serrano, 1999) y se las convierte en sujeto de la Historia.

²⁴ La obra de Schulze (1994) resalta este aspecto clave de la expansión del nacionalismo.

lón un poder sin precedentes para movilizar masas en la persecución de fines políticos contingentes, también reservó para los heterodoxos y desertores el más terrible de los pecados: la traición a la Historia. Al son de los himnos de guerra, las puertas de Auschwitz y el Gulag daban paso a la nueva era, la del genocidio y la limpieza étnica como necesidad histórica o razón de Estado. Pues bajo ese universo, ninguna solución política es más deseable que la liquidación del enemigo, mientras que el único pacto admisible es el que se firma por debilidad hasta que se recobran las fuerzas para seguir guerreando.

Por debajo de las instituciones y fronteras que delimitan los espacios de poder, el código nacionalista nos dirá que opera un sujeto de identidad irreductible, y que a ningún poder instituido le será dado gobernar tranquilo si no satisface sus demandas y necesidades. De esa irreductibilidad nace su condición de contrapoder, su potencial subversivo y revolucionario a disposición de toda clase de usuarios, desde la nación aristocrática enfrentada al despotismo²⁵ a las naciones étnicas enfrentadas a los actuales Estados. *Consecuentemente, la "paz" social no puede depender de los pactos entre individuos, sino del asentimiento del dios.* Todo poder instituido, toda línea trazada sobre la tierra que

no se corresponda con la autocomprensión que el sujeto tiene de su ser y de sus límites deberá ser impugnada. Y, al contrario, toda demarcación política que responda a la autocomprensión del ser, deberá considerarse sagrada. Pero, ¿dónde encontrar una huella de su ser y de sus límites? Como enseña el romanticismo cultural que nutre todo nacionalismo, la gran paradoja es que el ser de los pueblos primigenios (galos, germanos, celtas, cántabros, vascones...) consiguió sobrevivir en la pluma de sus sojuzgadores²⁶. Desde que se realizó el "descubrimiento" arqueológico, la Historia se ha podido contar de dos formas interdependientes. Si de los huesos sale el tuétano vascón, entonces la Historia de España es el relato de una usurpación heredada del imperialismo romano. En cuyo caso, todas las coordenadas geopolíticas y los lazos creados desde entonces deben tomarse como inmenso equívoco, que habrá que corregir con oportunas políticas de "normalización" a la vista de las dificultades que plantea la "reconquista"²⁷. Si de los huesos sale la síntesis pura del tuétano celtíbero, entonces la Historia de España es el relato de un pueblo realizado. En cuyo caso, todas las reivindicaciones que afecten al reparto territorial del poder deberán tomarse como el delirio de

²⁵ Foucault (1992) explica que el concepto de historia como guerra de naciones es una invención aristocrática de la mano del historiador Boulainvilliers, destinada a identificar a la aristocracia con la nación francesa en el contexto de la lucha de poder que mantiene con la monarquía absolutista, de forma que *"contra el absolutismo del monarca, la aristocracia hará valer las libertades fundamentales del pueblo germánico o franco"* (152) del que se considera legítimo descendiente. De este modo *"la aristocracia inventó la historia porque estaba en decadencia y sobre todo porque estaba haciendo la guerra y pudo considerar su propia guerra como objeto"* (175). A partir de ahí, el recurso ideológico quedaba a disposición de quien lo precisara con sólo cambiar el hilo genealógico y el sujeto autoproclamado como nación (el tercer estado, la clase proletaria, etc). Por otro lado, un ejemplo de historia como *"la historia que el [contra] poder se contaba a sí mismo sobre sí mismo"*.

²⁶ A partir de sus trabajos sobre las guerras entre Roma y los germanos en tiempos de Augusto y Tiberio, E. Pitillas (1999) destaca el *"patriotismo que impregna el lenguaje de Tácito"* en su relato de la resistencia que ofrece el líder germano Arminio (Ulrich Von Hutten, siglo XVI), lo que podría haber servido siglos más tarde para construir el gran entramado ideológico en torno al mito del pueblo alemán.

²⁷ Dedicado a reconstruir "el horizonte de Euskal Herria" a través de la toponimia, el filólogo [¿] y cofundador de ETA José Luis Álvarez Eparantza, "Txillardegui" (1998), ha llegado a conclusiones que hablan por sí mismas: *"Entre los ríos Nerboi y Asón, Euska Herria ha perdido toda una región. No hay ninguna obsesión llorica en estas afirmaciones. Ciertamente, Euskal Herria ha sido expulsada de su lugar de origen. ¿Por qué todas las tierras que Castilla quitó a los moros (casi toda Iberia) son Reconquista y nosotros, al recordar a Kastro, Ezcaray o Mena, y decir que algún día los perdimos, es irredentismo, revanchismo enfermizo y no sé qué más, y no sé qué repugnante intención de conquistar. El lector tiene la respuesta"* (p. 88). Las víctimas de ETA también.

algún grupo de irredentos salvajes, a los que habrá que sojuzgar con políticas pertinentes de represión o asimilación. En cualquiera de ambos casos, cualquier impregnación del espíritu del otro será vista como una complacencia con el enemigo.

Si nos atenemos al código nacionalista, todas las pequeñas batallas de poder se subsumen en una: la construcción o la reafirmación nacional. En consecuencia, cualquier logro político del presente —el Estado de derecho, la expansión del sistema público de compensación y bienestar social, el reconocimiento jurídico de la igualdad de las mujeres o las minorías étnicas, las medidas correctoras de la desigualdad fáctica entre colectivos, etc.— será un hecho banal e intrascendente; cuyo disfrute será purgado compartiendo el sufrimiento de los que se sienten extrañados y oprimidos en su propia patria. Por la misma lógica, las dificultades fácticas para hacer valer derechos jurídicos, la precariedad del empleo, las deficiencias de los servicios públicos, la exclusión jurídica de inmigrantes, etc. deberán tomarse como una carencia soportable, de deshonrosa invocación mientras exploten [literalmente] en nuestros oídos los lamentos de los compatriotas reprimidos. Y mientras la nación no obtenga su descanso, porque quedan compatriotas fuera de los límites del ser, *el derecho a la libertad de expresión, la seguridad e incluso la vida quedarán declarados como bienes accidentales sometidos al estado de excepción.* Para la nación que combate por la (re)afirmación como Estado, el poder no se presenta como un conglomerado de fragmentos de cuya justa distribución depende la autodeterminación de los individuos, sino como una unidad indisoluble de cuya posesión total depende la autodeterminación de un colectivo²⁸. En consecuencia, el poder ni se comparte con los antagonistas,

ni se reparte entre conciudadanos; o se posee del todo —aunque se trate del más pobre del colectivo—, o —aunque se trate del más rico— no se posee nada.

Si aceptamos el código nacionalista, la lealtad a nuestro pueblo de origen está por encima de todo. Puesto que de encontrarnos o no en el árbol genealógico depende que seamos compatriotas o rivales, si alguien tiene dudas para reconocer a los suyos debe investigar su linaje y, si carece de él, deberá elegir uno al que rendir vasallaje. Por supuesto, el filtro de la ignorancia histórica institucionalmente cultivada impedirá que, yendo demasiado lejos, nos reencontrásemos todos en la nación simia. La inoculación institucionalizada de esta patología histórica obra milagros. Unidos en el destino nacional, los jóvenes parados suburbanos y los maduros consejeros de un banco recién fusionado se hacen solidarios. Separados por las fronteras del destino, los que sobreviven de ayudas familiares, subsidios de paro y salarios mínimos se dividen en varios bandos de enemigos. Obtenida la identidad de una vez por todas en la ceremonia del bautizo, el curso divergente o convergente de nuestra existencia carece de valor como criterio político. Obrado el milagro “ecuménico”, se conjuran los conflictos interiores que nacen de las desigualdades e injusticias sociales y la violencia que crece entre los marginales y resentidos del progreso se desvía hacia tierras extrañas²⁹. El juego produce beneficios indudables, pero también es una forma de convivir con el riesgo, de pactar con el diablo. *Si el ideal de referencia es la unidad en el ser de la nación, el pluralismo no es un lugar de llegada, sino un inconveniente molesto, un accidente “normalizable”.* Desde esa perspectiva, no puede extrañar que surjan patriotas dispuestos a acelerar criminalmente el curso de la Historia. Sólo que, puesta en marcha la ma-

²⁸ En su estudio comparativo de varios conflictos étnicos violentos, P. Waldman (1989) explica como la falta de compatibilidad entre la percepción del territorio como un espacio de exclusivo dominio étnico y el Estado nacional moderno de carácter pluricultural se convierte en un factor clave que arrastra hacia la violencia.

²⁹ La excelente historia del nacionalismo vasco relatada por Javier Corcuera (1979) pone de manifiesto el ser-vicio que presta la ideología nacionalista para “exportar” la violencia que genera la frustración de las clases más desposeídas en una sociedad fracturada por las transformaciones que impone la industrialización.

quinaria del terrorismo, la lógica abstracta de la Historia será marginada por la lógica productiva de la violencia. Cuando la sociedad que la ha generado continúa progresando y miles de personas montan una red de poder sobre ella, los cadáveres pueden ser coste asumible. Restándoles valor como residuos del enemigo o accidentes metafísicos, la comunidad de los oprimidos puede anunciar al mundo por boca de sus portavoces que la vida continúa "sin fracturas³⁰". Y a los asesinos no se les condenará por su crimen, sino porque al excederse en el celo expandiendo sufrimientos y desbrozando de renegados el interior, se corra el velo que cubre las conciencias y salga a la luz la fractura física y ética que se ha abierto entre convecinos, conciudadanos y en el interior de sí mismo.

La desnacionalización como necesidad democrática

*El regressus crítico a los trasfondos de la conciencia y las historias nacionales habrá merecido la pena si, "de vuelta" al presente, le encontramos pleno sentido a una pregunta: ¿podemos aspirar a la autodeterminación cargando con "el peso de la Historia"? Participando en la deconstrucción de su mundo nacionalista, existe la posibilidad de que los jóvenes experimenten su familiaridad con mitos ancestrales rescatados de los yacimientos de la Historia³¹ y observen cómo sale de la caja de pandora el *ethos* bélico que aún regula nuestras relaciones políticas y permanece anidado en el núcleo de nuestro sistema de convivencia bajo la forma, preferente, de pasión nacional. Llevando a otro con-*

texto una idea de Berger y Luckmann, podrían comprobar que "las vísceras de los ciudadanos movilizados al 'reclamo de su nación' siguen manifestándose ruidosamente cuando proseguimos la tarea de reorganizarnos políticamente". Y lo hacen con tal intensidad, que la comunidad de nacionalistas viscerales persiguiendo o defendiendo la liberación de su pueblo, ahoga los argumentos de los dispersos ciudadanos razonables que prefieren —más modestamente— asegurar y extender solidariamente los derechos civiles en el presente. Cierto es que nos hemos dotado de un sólido Estado de Derecho, pero, mientras no entendamos que el poder en él depositado no emana de ninguna clase de fuente superior o macrosujeto colectivo (como tampoco de una licencia renovada cada cuatro años), y sus destinatarios no nos autocomprendamos como los sujetos que legitimamos y disciplinamos dicho poder mediante su racionalización discursiva en el debate público, no podremos afirmar que ese Estado ha sido democratizado. En ese sentido, estamos muy lejos de que el *demos* de los ciudadanos se emancipe radicalmente del *ethnos* de los miembros de una nación (o, en su peor defecto, se nos han anticipado en su "liberación" las leyes del mercado). Y la falta de emancipación (como un exceso de liberalismo) equivale a la carencia de democracia. Por una razón u otra, estamos muy lejos de adquirir la autonomía necesaria para participar en los espacios políticos donde se genera la opinión pública y la voluntad común en torno a los problemas conjuntos de la sociedad y se dirige, democratizándolo, el uso del poder. Es decir, para practicar la *autodeterminación democrática*³² entendida como el ejercicio de

³⁰ Arteta (1997) ha descrito con lucidez la capacidad de la violencia para pervertir moralmente a la sociedad que convive con ella, que "nace de su invocada condición de instancia última capaz de dirimir los conflictos políticos... y del mero hecho de que quien la ejerce viene a manifestar con su desmesura lo intolerable de la situación que la propicia" (p. 112), creando de ese modo un clima de complicidad ambiental que coadyuva a la reproducción del horror. Entre los efectos perversos de la violencia, Arteta (1999) señala la desvalorización de la vida humana, su percepción de estrategia rentable, la postergación de los problemas más acuciantes de la sociedad y la perversión de categorías morales como el patriotismo o la justicia [indignamente confundida con la piedad].

³¹ La obra de A. Smith (1971) es muy útil para observar las concomitancias bíblicas de los mitos nacionalistas contemporáneos.

la soberanía popular que “surge de las interacciones entre la formación de la voluntad común, institucionalizada con técnicas propias del Estado de derecho, y los espacios públicos movilizados culturalmente, que por su parte hallan una base en las asociaciones de una sociedad civil alejada por igual del Estado como de la economía”. Un concepto de autodeterminación ciudadana que no tiene el sentido colectivista y al tiempo excluyente de la (re)afirmación de la identidad nacional mediante la independencia estatal, sino “el sentido de una inclusión (...) donde el orden político se mantiene abierto a la igualación de los discriminados y a la incorporación de los marginados sin integrarlos en la uniformidad de una comunidad homogeneizada”. Frente a la libertad entendida como “independencia exterior de la existencia de un pueblo”, se afirma, así, el valor de la libertad como “autonomía privada y pública garantizada de igual modo en el seno de una asociación de miembros libres e iguales de una comunidad jurídica”. La falta de capacidades y condiciones para el ejercicio de la autodeterminación así entendida, es, hoy en día, la expresión de la falta de profundización democrática del Estado. El equívoco de identificar el Estado con la democracia explica que la violencia discursiva producida desde las propias instituciones, y contenida en teorizaciones políticas esencialistas y reclamos a los impulsos atávicos de la población, se la califique como estrategia o incidente político, no como una deformidad del sistema, una manifestación del *ethos* bélico subyacente y una anticipación —cuando no pura y dura justificación y legitimación— de la barbarie criminal en condiciones de crisis. A pesar de la reiterada experiencia histórica, obviamos que las palabras siempre son hechos y los discursos programas de acción. En un ejemplo reciente e inaudito, explica que se siga considerando democrático a un partido que reivindica “el ser para decidir” y

proclama que “Un pueblo y una conciencia nacional no se crea por el establecimiento de un determinado entramado institucional. Las instituciones ... son la consecuencia de que el pueblo alcanza la madurez política que significa la existencia de una conciencia nacional común y diferenciada de otras circundantes, [y], por lo tanto, el elemento fundamental [como objetivo a perseguir] es la extensión y la afirmación de la conciencia nacional (la apuesta por el ser) en el conjunto de los ciudadanos de Euskal Herria 33”. Para todos los que son sometidos a normalización y viven bajo la amenaza de la violencia, el chantaje y la marginación, esto no son palabras, sino hechos. Si necesitábamos un ejemplo bien concreto de que, como manifestara Adorno, “los seres humanos han quedado de un modo curiosamente informe por detrás de su propia civilización”, éste es uno particularmente trascendente. La misma confusión Estado-democracia, explica también que se pueda reclamar o celebrar la “paz” sin un compromiso serio para soltar los lastres del pasado y un reconocimiento de la complicidad generalizada en el cultivo de la barbarie. Sólo desde esta ignorancia puede comprenderse la persistencia de la violencia y las facilidades que encuentra la barbarie para reproducirse en el seno de los Estados de Derecho por la vía, particularmente favorable, de las ideologías nacionalistas (y otros modelos colectivistas). Por esa razón, la profundización democrática exige una nueva laicización del Estado, la reclusión de los dioses nacionales en los templos y la sustitución de la pasión nacionalista por otra forma más razonable, y menos peligrosa, de pasión política. Si, como aquí he argumentado, los nacionalismos son un nicho donde anida la barbarie que impide a los seres humanos ponerse a la altura de su civilización, para los profesores de Ciencias Sociales receptivos al requerimiento de Adorno y comprometidos con el proceso de democratización, la compleja tarea que queda por

32 Este concepto de autodeterminación democrática y los argumentos que siguen están tomados de Habermas (1996).

33 Documento “Reconocimiento del ser para decidir”, redactado por la ejecutiva del PNV y aprobado unánimemente en la Asamblea del partido el 15-1-2000 como propuesta a la sociedad vasca para la “superación del conflicto con el Estado”. Puede consultarse en *El País* (14-1-2000) o en *El Viejo Topo* (nº 137-138).

delante es cómo contribuir a la desnacionalización de las conciencias. Y liberados, como se libró Nietzsche de su pasión romántica y wagneriana de juventud, podamos reconocer que hablamos de nosotros mismos cuando, evocando los ardores con que adoramos nuestros "dioses domésticos", exclamamos ¡hay tantas cosas horribles en el ser humano!

La desnacionalización como posibilidad educativa

Todo lo mantenido hasta aquí no es una disertación para ser reconocido entre los especialistas de los nacionalismos, sino una autoexigencia de quien aspira a hacer de la violencia nacionalista un objeto de estudio crítico para sus alumnos y desea hacerlo con rigor y coherencia. Como es propio de la contribución asklepiana³⁴ al desarrollo de una didáctica social crítica, la dotación de un discurso explicativo es el paso exigido para disponer de la materia cognoscitiva que articule un proyecto de enseñanza en torno a un problema relevante. Es decir, para obtener lo que llamamos categorías analíticas e ideas-fuerza, extraídas del conjunto de disciplinas sociales que tienen algo que decir sobre dicho problema y lógicamente articuladas al modo de un argumento. En ese sentido, toda propuesta asklepiana, como la que sigue, es la cristalización en formato "educativo" del discurso interdisciplinar previamente construido. Pero aparte de su filiación asklepiana, la propuesta se integra plenamente en las coordenadas trazadas en el seno de FEDICARIA como marco de una didáctica de la crítica. Desde la perspectiva general didáctica, el proceso seguido hasta aquí ilustra el vínculo existente entre la producción y la transmisión del conocimiento, como procesos que se autoexigen recíprocamente y cuyo protagonismo corresponde al propio profesor que ha optado por el problema. Desde la perspectiva curricular, la propuesta rompe muchos convencionalismos, desde el marco de la Historia nacional, al sentido continuista del relato,

hasta la estructura académica de disciplinas autónomas hegemónicas por la Historia, recurriendo indistintamente a las diferentes disciplinas sociales conforme lo demandan los interrogantes tejidos en torno a la relación nacionalismos-violencia. Desde la perspectiva psicopedagógica, ilustra la relevancia concedida a una serie de necesidades. En primer lugar, la de practicar el *viraje al sujeto*; es decir, que los alumnos se perciban como los protagonistas principales del relato, haciendo posible lo que he llamado introspección crítica. En segundo término, la necesidad de roturar un campo de estudio que vincule a profesor/a y alumnos con un problema común, sacándoles del extrañamiento mutuo que conduce su adhesión a tiempos (históricos) distintos. En tercer lugar, la necesidad de conjugar el entendimiento específico del problema con el cultivo de una forma crítica de pensar. En cuarto lugar, la necesidad de adaptarse a ritmos y posibilidades diferentes de aprendizaje. Como resultado de pasar el discurso por esta clase de filtros didácticos, resulta una propuesta que quisiera parecerse a un guión dramático capaz de evocar y sugerir el análisis de nuestra existencia política cotidiana, y huir, como de la peste, de las adormecedoras y preselecciones de Historia. Estructurado según la dialéctica fedicariana presente-pasado-presente, el profesor va articulando libremente a partir del guión los contenidos y actividades pertinentes, y su valor estriba en su capacidad para que los alumnos escudriñen a diestro y siniestro, deambulen, se planteen dudas e interrogantes, etc., resultando la "evaluación positiva" de su esfuerzo en la exploración de los caminos abiertos. Aunque haya mucho de deseo alucinado, el propósito fundamental del guión que propongo es contribuir a la madurez (autonomía) política proporcionando claves analíticas para asumir la violencia nacionalista como un problema propio y afrontar-la deliberativamente como el desafío más importante para la profundización democrática de nuestro país, progresando en la dirección deseada de una desnacionalización de las conciencias.

³⁴ La que caracteriza al grupo *Asklepios*, autor de varias tesis y proyectos didácticos reseñados en los números anteriores de *Con-Ciencia Social*.

En la primera parte del relato (en el "argot" docente puede ser una unidad didáctica), las escenas se conciben para que los alumnos procedan a la *problematización del presente*. Con el propósito ya declarado de convertirlos en protagonistas de la experiencia histórica que vamos a reconstruir, su trabajo gira sobre contenidos y actividades que les permitan autocomprenderse como una *maraña de identidades*. Sucesivamente, pueden ir desentrañando los ritos iniciáticos de su proceso de gestación *en el vientre de un pueblo*, sus vicisitudes ventajosas y frustrantes como *ciudadanos/as del Estado*, a la par que entran en contacto con los *seres extraños* que erran por los márgenes de nuestra "nación" y cuyos rostros "amenazantes" les devuelven la imagen de un nosotros. En las escenas siguientes, los alumnos son trasladados a los escenarios cotidianos de las *luchas de poder*, y empujados a reconocer a "los suyos" entre los que protestan en nombre del pueblo oprimido, la nación usurpada, la nación amenazada, la ciudadanía desposeída o la minoría excluida. En el fragor de la lucha, pueden escuchar *el reclamo de los dioses*, que les recuerdan los sagrados deberes contraídos hacia la razón de Estado, el destino o la construcción nacional, y que compiten por obtener su lealtad y sacrificio a cambio de conducirles, a fuerza de progreso y leyes de la Historia, de regreso al Edén. Como es tradición histórica, el escenario es dominado por la vanguardia de los guerreros, mientras los compatriotas y camaradas celebran sus hazañas y martirios y se hace visible *el valor de la violencia* para sellar el destino colectivo aliviando de disidentes a la comunidad, para ocupar sitios destacados en las redes de poder y, al tiempo, librarnos de la mala conciencia saldando deudas con los antepasados. Pero, más o menos conmovidos por las vidas truncadas en la batalla, es el momento idóneo para hablar de qué forma nos afecta la sangre y el sufrimiento de las víctimas y en qué parte nos reconocemos del discurso de sus verdugos, procurando que crezca el desasosiego al adivinar en uno mismo *el rastro de la barbarie*.

En el intermedio del relato, los alumnos son conducidos de *regreso genealógico al pa-*

sado. Mediante los contenidos y actividades pertinentes, se desborda el marco de la "nación" para reconstruir procesos y fases de la Historia europea contemporánea que ilustren sobre el rostro polimorfo y maquiavélico de las naciones y su legado polémico y contradictorio al presente.

En la Europa convulsionada por las revoluciones burguesas y sus consecuencias bélicas, encontramos escenarios idóneos para que los alumnos perciban cómo la movilización de masas en nombre de la nación sirvió para transferir *poder para el pueblo* en el progreso hacia el Estado de Derecho y la democracia. En el fragor de aquellas pasiones, pueden leer las historias, himnos y relatos que sirvieron para *inventar la nación* y enardecieron el corazón de sus antepasados para alistarse en imponentes ejércitos de gentes dispuestas a *morir por la patria*, sobre cuyo sacrificio se integraron o desintegraron los Estados trazando nuevas *fronteras de guerra*. Verificada la fuerza arrolladora del mito, pueden entender que una ingeniería ideológica poderosa, manejada en condiciones críticas por perversos detentadores del poder, consiguiese el apoyo explícito o tácito de una parte numerosa del mundo, abocándola a *la hora del exterminio*. Y que las víctimas de esas y tantas otras guerras en nombre de la nación pervivan como *cicatrices del pasado* que pesan sobre la memoria y la conciencia de los descendientes, reviviéndolas en las ceremonias "democráticas" de agradecimiento al *dios de la nación*.

En la parte final del relato, retornan los alumnos a su experiencia cotidiana, con la esperanza de que un sobrevenido *extrañamiento* por los vínculos que nos ligan a las barbaries del pasado contribuya a perder el miedo a la libertad y asumir el *compromiso con el presente*. Para comprobarlo, los contenidos y las actividades les conducen de nuevo a la escena política española, donde se les pide "jugar" a la democracia deliberando sobre nuestras posibilidades de *auto-determinación*.

Mediante la confrontación de argumentos, hechos y programas en torno a los conflictos nacionalistas, los alumnos son empujados a tomar partido distinguiendo *razones*

versus delirios, discerniendo en qué casos se respetan las reglas democráticas, optando por posturas que les aproximen a la condición de ciudadanos autodeterminados y eligiendo las alternativas que sirvan para el reconocimiento de los otros. La clase de emociones contenida en sus opciones y argumentos pondrá de manifiesto de qué naturaleza son sus pasiones políticas, esperando que el deseo de vivir con justicia y dignidad y la memoria de la barbarie sean poderosos motivos para que viéndose atrapados en un conflicto incierto y doloroso se impongan sus deseos de convivencia democrática sobre las "ideas bestiales" que acechan en su conciencia.

REFERENCIAS

- ADORNO, T. (1998). "Educación para la superación de la barbarie". En *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- ALTAMIRA, R. (1895). *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Akal, 1997.
- ÁLVAREZ ENPARANTZA, J.L. (1998). *Euskal Herria en el horizonte*. Tafalla (Navarra): Txalaparta.
- ÁLVAREZ JUNCO, J. (1998). "La nación en duda". En Pérez-Montojo, Juan (coord.): *Más se perdió en Cuba*. Madrid: Alianza.
- ANDERSON, B. (1983). *Comunidades imaginarias*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- ARTETA, A. (1997). "Cómplices de la violencia". *Cuadernos de Alzate*, nº 17, Madrid.
- ARTETA, A. (1999). "Ética democrática y terrorismo". En *Fe de horrores*. Guipúzcoa: Oria.
- AZURMENDI, M. (1998). *La herida patriótica*. Madrid: Taurus.
- BERAMENDI, X.G. (1998). "Conciencia nacional e historia". *Ayer*, nº 30. Madrid.
- BERGER, P. y LUCKMANN, N. (1984). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu-Murguía.
- BOYD, C. (1998). *Historia patria. Politics, History and National Identity in Spain 1875-1975*. Princeton University Press.
- BREULLY, J. (1985). *Nacionalismo y Estado*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1990.
- BUENO, G. (1996). *El mito de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- BUENO, G. (1999). *España frente a Europa*. Barcelona: Alba Editorial.
- CORCUERA, J. (1979). *Orígenes, organización e ideología en el nacionalismo vasco 1876-1904*. Madrid: Siglo XXI.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas*. Madrid: Akal.
- CUESTA, R. (1999). "La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria". *Con-Ciencia Social*, nº 3. Madrid: Akal.
- CUESTA, R. (2000). *Usos y abusos de la educación histórica*. *Dez. eme*, nº 1, abril, pp. 17-22.
- FOUCAULT, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1978). "Nietzsche, la genealogía y la historia". En *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- GURRUTXAGA, A. (1985). *El código nacionalista vasco durante el Franquismo*. Barcelona: Anthropos.
- JOYCE, J. (1995). *Retrato de un artista adolescente*. Barcelona: Lumen, 5ª ed.
- JUARISTI, J. (1987). *El linaje de Aitor*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1996). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós, 1999.
- HEIBERG, M. (1991). *La formación de la nación vasca*. Madrid: Arias Montano.
- HOBSBAWM, E. (1983). *L'invent de la tradició*. Barcelona: Eumo, 1989.
- HOBSBAWM, E. (1990). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica, 1991.
- IGNATIEFF, M. (1998). *El honor del guerrero*. Barcelona: Taurus, 1999.
- LOPEZ FACAL, R. (1999). *O concepto do nación no ensino da historia*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Santiago de Compostela.
- NIETZSCHE, F. (1985). *Genealogía de la moral*. Madrid: Poesía y Prensa Popular.
- PITILLAS, E. (1999). "Tiberio y los germanos". En Varios autores: *Homenaje al profesor Montenegro*. Universidad de Valladolid.
- REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA (1998). *España. Reflexiones sobre el ser de España*. RAH.
- RIQUER, B. (1994). Aproximación al nacionalismo español contemporáneo. *Studia histórica*, Vol 12.
- RIQUER, B. (1999). *España, ¿nación de naciones?* Por deferencia del autor.
- SCHULZE, H. (1994). *Estado y nación en Europa*. Barcelona: Crítica, 1997.
- SERRANO, C. (1999). *El nacimiento de Carmen*. Madrid: Taurus.
- SMITH, A. (1971). *Teorías del nacionalismo*. Barcelona: Península, 1976.
- VALLS, R. (1984). *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*. ICB de Valencia.
- WALDMANN, P. (1989). *Radicalismo étnico*. Madrid: Akal, 1997.