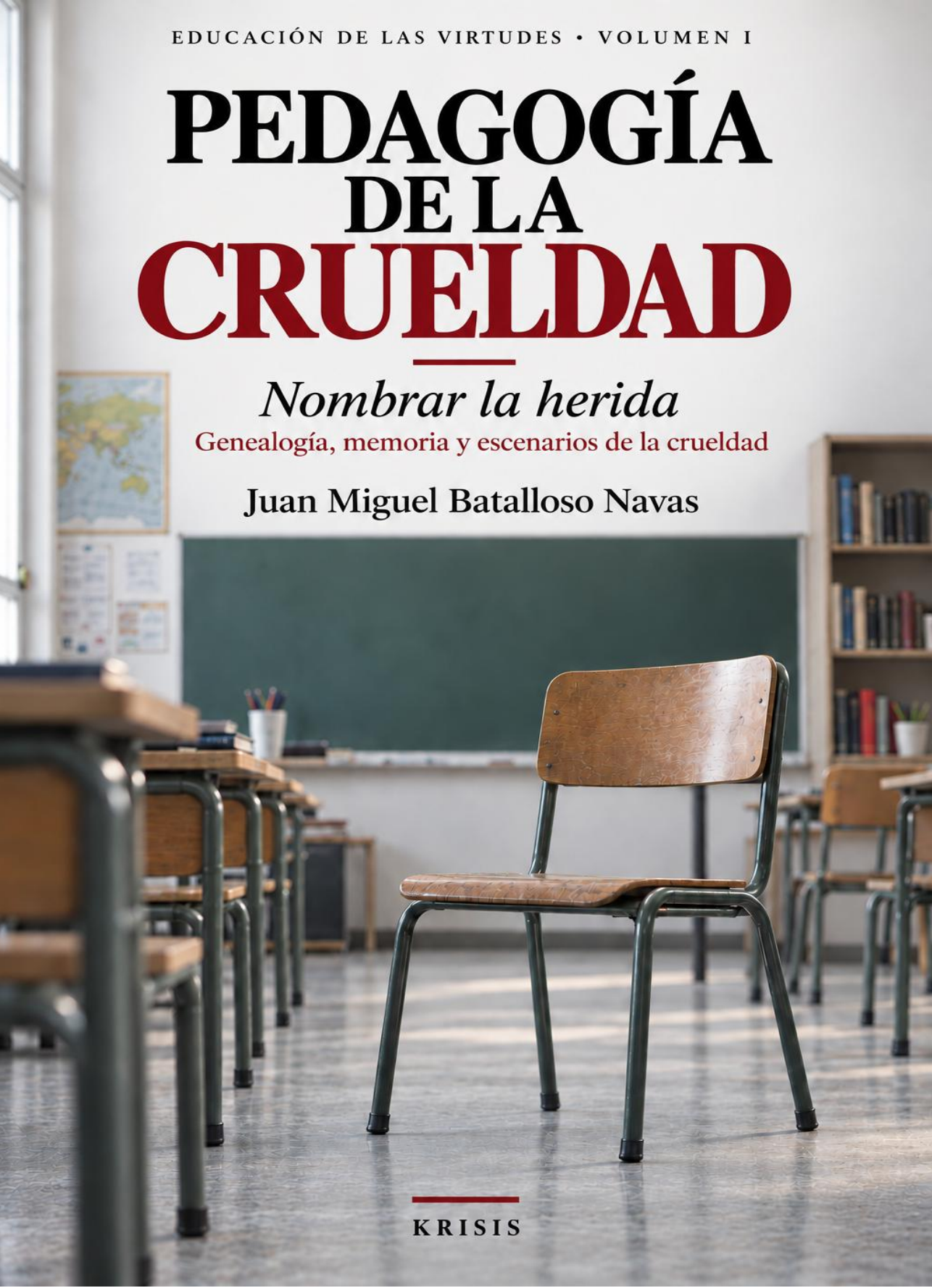
EDUCACIÓN DE LAS VIRTUDES • VOLUMEN I

PEDAGOGÍA DE LA CRUELDAD

Nombrar la herida

Genealogía, memoria y escenarios de la crueldad

Juan Miguel Batalloso Navas



KRISIS

EDUCACIÓN DE LAS VIRTUDES · VOLUMEN I

PEDAGOGÍA DE LA CRUELDAD

Nombrar la herida

Este primer volumen se detiene en la denuncia: nombra la crueldad, rastrea sus raíces y reconoce sus huellas en la escuela y en el mundo de hoy. Nombrar la herida no es todavía curarla, pero sin ese gesto ninguna convivencia es posible.

PEDAGOGÍA DE LA CRUELDAD

Volumen I. Nombrar la herida: genealogía, memoria y escenarios de la crueldad

Colección EDUCACIÓN DE LAS VIRTUDES, vol. I

© 2026, Juan Miguel Batalloso Navas

ORCID: 0000-0002-4982-4153

Primera edición digital: octubre de 2026

Edición: KRISIS · batalloso.com · Camas (Sevilla), España

ISBN: 978-84-09-93465-2

DOI: 10.5281/zenodo.23272228

Diseño de cubierta: KRISIS · batalloso.com · Camas (Sevilla), España

Maquetación KRISIS · batalloso.com · Camas (Sevilla), España

Esta obra se publica en acceso abierto como bien común, bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Se permite copiarla, distribuirla y adaptarla, siempre que se cite su autoría, no se use con fines comerciales y las obras derivadas se compartan con la misma licencia. Texto de la licencia: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es

Cómo citar esta obra (ABNT):

BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. **Pedagogía de la crueldad**: volumen I: nombrar la herida: genealogía, memoria y escenarios de la crueldad. Camas (Sevilla): KRISIS, 2026. (Educación de las virtudes, 1).

A las maestras y maestros que cada mañana sostienen, sin saberlo, una parte del futuro de la humanidad.

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación. Precede tan absolutamente a cualquier otra que no creo deber ni tener que fundamentarla.

Theodor W. Adorno (1903-1969)
Educación para la emancipación

Índice General

NOTA SOBRE LA ELABORACIÓN DE ESTA OBRA 15

1.- Cómo se ha hecho este libro 15
2.- Lo que estas herramientas pueden y no pueden hacer 16
3.- Autoría y responsabilidad 17

Pórtico 20

Por qué una colección sobre las virtudes comienza por la crueldad 20
Lo que esta colección no quiere ser 21
Tres convicciones irrenunciables 22
Una obra en dos volúmenes 23
El horizonte de la colección 24
Un bien común 24

Preludio 26

Una muerte y una herencia 26
Por qué escribo sobre la crueldad 27
Una toma de posición 28
Educar el demens 28

Introducción 31

Lo que no se nombra no se ve 31
¿Qué entiendo por pedagogía de la crueldad? 32
Para qué: desaprender 32
Cómo he trabajado 33
Por qué dos volúmenes 33
Mapa del libro 34
A quién me dirijo y cómo leer este libro 35

1ª Parte. Tiempos crueles: diagnóstico y genealogía 39

Leer el mundo antes de enseñar 39
Contra la costumbre del daño 40
La historia como antídoto contra la fatalidad 40

Dos miradas que se necesitan 41

1.- Un mundo que aprende a no sentir 42

1.1.- La voz de Khalil 44
1.2.- Tres rostros de la crueldad 45
1.3.- La crueldad necesita distancia 48
1.4.- Cinco criterios para mirar 49
1.5.- Cartografía de la crueldad contemporánea 50
1.5.1.- La infancia como territorio de la crueldad 51
1.5.2.- El genocidio de Gaza 53
1.5.3.- Hambre y rearme: las prioridades de una civilización 54
1.5.4.- Riqueza concentrada y normalización de la desigualdad 57
1.5.5.- La frontera como territorio de la crueldad 59
1.5.6.- La crueldad también tiene género 61
1.6.- La anestesia moral 64
1.7.- La crueldad no es un destino biológico 66
1.8.- Si se aprende, puede desaprenderse 67
1.9.- Del conocimiento a la responsabilidad 68
1.10.- Un mundo que puede aprender a sentir 68
Referencias 69

2.- Cinco siglos enseñando que no todas las vidas cuentan 74

2.1.- Sevilla, puerto de Indias 76
2.2.- La contabilidad de la merma 78
2.3.- Un papel leído en voz alta 79
2.4.- La duda que no detuvo la máquina 81
2.5.- *Ego conquiro*: el encubrimiento del otro 82
2.6.- La fábrica de la raza 85
2.7.- Antes de la raza estuvo la sangre 87
2.8.- Los libros que ardieron 88
2.9.- Cuando la escuela fue el instrumento 89
2.10.- La hoguera y el cuerpo de las mujeres 91
2.11.- El efecto bumerán 93
2.12.- Quienes dijeron que no 94
2.13.- Herencias que siguen enseñando 96
Referencias 98

2ª Parte. Qué es la crueldad y cómo se aprende 105

Nombrar con precisión 105
Ver la arquitectura 106
¿Destino o aprendizaje? 106
Lo que pido al lector 107

3.- ¿Qué es la pedagogía de la crueldad? 109

3.1.- Una escena que se repite 110
3.2.- La carne cruda de una palabra 111
3.3.- Transmutar lo vivo en cosa 113
3.4.- La fábrica de la baja empatía 115
3.5.- Cinco parecidos que despistan 117
3.6.- Poner la crueldad en primer lugar 119
3.7.- La meseta donde nadie preguntó el nombre 120
3.8.- Lo que aquella tradición no miró 123
3.9.- Una definición para llevar al aula 125
Referencias 126

4.- La crueldad como sistema 129

4.1.- De la culpa individual a la responsabilidad sistémica 131
4.1.1.- Cuando la pregunta «¿quién ha sido?» resulta insuficiente 131
4.1.2.- El daño sin autor visible 131
4.1.3.- De la culpa a la responsabilidad 132
4.1.4.- La responsabilidad de quienes forman parte del sistema 132
4.2.- El triángulo de la violencia: Galtung 133
4.2.1.- La violencia más allá del golpe 133
4.2.2.- Violencia directa y violencia estructural 133
4.2.3.- La violencia cultural y la legitimación del daño 134
4.2.4.- Un triángulo que se retroalimenta 134
4.2.5.- La violencia como acontecimiento, proceso y permanencia 135
4.3.- Cuando la dominación se vuelve invisible 135
4.3.1.- La violencia simbólica 136
4.3.2.- El capital cultural y la fabricación del mérito 136
4.3.3.- Cuando el dominado interpreta el mundo con las categorías del dominante 137
4.3.4.- El opresor interiorizado 137
4.3.5.- La educación entre reproducción y emancipación 137

4.4.- La escuela como espacio de producción y reproducción de la crueldad 138
4.4.1.- La escuela no solamente enseña contenidos....138
4.4.2.- Normas iguales para condiciones desiguales....138
4.4.3.- Evaluar, clasificar y etiquetar....139
4.4.4.- El currículo oculto de la crueldad....139
4.4.5.- Cuando la institución educa sin saber que está educando....139
4.5.- De la persona a la cosa: cultura, lenguaje y cosificación....139
4.5.1.- La pedagogía de la crueldad....140
4.5.2.- La distancia necesaria para poder dañar....140
4.5.3.- Las palabras también construyen sujetos y objetos....141
4.5.4.- Del expediente a la persona....141
4.5.5.- El lenguaje que convierte la desigualdad en normalidad....141
4.6.- La crueldad se aprende: espectadores, grupo y normalización....141
4.6.1.- No solamente aprende quien sufre....142
4.6.2.- El espectador como aprendiz....142
4.6.3.- Prestigio, recompensa y reconocimiento....142
4.6.4.- La repetición convierte la excepción en normalidad....142
4.6.5.- La normalidad como forma de invisibilidad....143
4.7.- La segregación educativa....143
4.7.1.- La desigual distribución de las oportunidades....143
4.7.2.- Cuando los privilegios también se segregan....144
4.7.3.- La segregación como experiencia educativa....144
4.7.4.- La estructura no es un destino....144
4.7.5.- El caso español....145
4.8.- Los límites del concepto: ¿todo es violencia?, ¿todo es crueldad?....145
4.8.1.- La crítica de Coady a Galtung....145
4.8.2.- Diferenciar violencia, injusticia, conflicto y crueldad....145
4.8.3.- El riesgo de convertir la estructura en determinismo....146
4.8.4.- Rancière y la igualdad de las inteligencias....146
4.8.5.- La estructura condiciona, pero no determina....146
4.9.- Pedagogía de la crueldad y pedagogía de la responsabilidad....147
4.9.1.- Hacer visible lo invisible....147
4.9.2.- Del culpable a las condiciones....147
4.9.3.- De la igualdad formal a la justicia educativa....147
4.9.4.- De la cosificación al reconocimiento....148
4.9.5.- De espectador a sujeto responsable....148
4.9.6.- La misma escalera puede recorrerse en sentido contrario....148
Referencias....149

5.- ¿Se nace o se aprende a ser cruel? 151

5.1.- De la naturaleza humana a la responsabilidad humana 156
5.2.- Aprender la crueldad: mecanismos de desconexión moral 159
5.3.- Lenguaje, identidad y deshumanización 161
5.4.- Obediencia, identificación y responsabilidad 162
5.5.- Roles, situaciones y sistemas: la lección de Stanford 163
5.6.- Banalidad, zona gris y responsabilidad 165
5.7.- Cuidado, cooperación y antropología de la violencia 166
5.8.- De la crueldad aprendida a la educación de la no crueldad 169
Referencias 171

3ª Parte. La escuela que hirió. Memoria de la crueldad educativa 175

¿Por qué necesitamos mirar históricamente a la escuela? 177
¿Por qué memoria y no solo historia? 178
Una historia que sigue viviendo en nosotros 179
Cuatro razones que hacen necesaria esta parte 180
1. Una razón pedagógica: sin genealogía no hay comprensión 180
2. Una razón ética: las víctimas eran niños 180
3. Una razón historiográfica 181
4. Una razón política: la memoria democrática española 182
Tres cautelas 182
Y también la historia de quienes se negaron a herir 184
Dos escalas de una misma pregunta 185
Una parte de bisagra 185

6.- La letra con sangre entra 189

6.1.- Educar quebrando la voluntad 190
6.1.1.- Un cuadro de Goya 191
6.1.2.- La pedagogía negra 194
6.2.- La escuela nacionalcatólica 202
6.2.1.- Memoria de la escuela franquista 203
6.2.2.- Heridas que se heredan 214
6.3.- La escuela como dispositivo 217
6.3.1.- Vigilar, castigar, clasificar 218
6.3.2.- Reproducir y etiquetar 224
6.4.- Lo que no queremos repetir 231
Referencias 232

7.- Educar después de Auschwitz 235

7.1.- La primera exigencia 236
7.1.1.- La conferencia de 1966 237
7.1.2.- Modernidad y Holocausto 241
7.1.3.- Obediencia sin conciencia 243
7.2.- Otros Auschwitz 247
7.2.1.- Genocidios fuera de Europa 247
7.2.2.- Ética de la compasión y memoria 252
7.3.- ¿Qué escuela previene la barbarie? 256
7.3.1.- Autonomía y capacidad de decir no 257
7.3.2.- Educar la sensibilidad, educar la mirada 259
7.3.3.- Nombrar los mecanismos y practicar la democracia 262
7.4.- Una pregunta que sigue abierta 266
Referencias 269

4ª Parte. La crueldad hoy. Escenarios contemporáneos 277

¿Por qué hablar de escenarios? 277
Cuatro razones que hacen necesaria esta parte 278
Tres cautelas 279
Cuatro escenarios, una misma lógica 279

8.- La escuela que clasifica 281

8.1.- La escuela no es una empresa 282
8.1.1.- Mercantilizar la educación 283
8.1.2.- Rankings y estándares 284
8.2.- La tiranía del mérito 286
8.2.1.- Ganadores humillantes y perdedores culpables 286
8.2.2.- La sociedad del cansancio 293
8.2.3.- Ansiedad y fracaso vivido como culpa 294
8.3.- Crueldad sin verdugo 295
8.3.1.- Segregar y hacer repetir 295
8.3.2.- Exclusiones silenciosas 297
8.3.3.- Violencia burocrática sobre las familias 298
8.3.4.- Desgaste docente 300
8.4.- Romper la maquinaria 301
8.4.1.- Otras medidas del valor 301
8.4.2.- Pequeños gestos que cuentan 302
8.5.- Lo que una cifra no puede decir 303
Referencias 309

9.- Nadie debería estar solo en el patio 313

9.1.- La crueldad entre iguales 314
9.1.1.- Rostros y cifras del acoso 315
9.1.2.- Agresor, víctima y testigos 316
9.1.3.- El grupo que aplaude y el silencio que consiente 318
9.2.- La pantalla como aula 319
9.2.1.- Ante el dolor de los demás 319
9.2.2.- Algoritmos y economía de la atención 320
9.2.3.- La humillación como entretenimiento 321
9.3.- Cuerpos y violencia en red 322
9.3.1.- Ciberacoso: crueldad sin refugio 322
9.3.2.- Pornografía violenta y socialización sexual 323
9.3.3.- Videojuegos sin pánico moral 324
9.4.- Intervenir y aprender a mirar 327
9.4.1.- Lo que la escuela no puede delegar 327
9.4.2.- Ayuda entre iguales y prácticas restaurativas 328
9.4.3.- Alfabetización mediática crítica y sensible 329
9.5.- Nadie debería estar solo en el patio 330
Referencias 336

10.- El cuerpo de las mujeres como territorio 339

10.1.- Escribir en los cuerpos 341
10.1.1.- Ciudad Juárez 341
10.1.2.- Feminicidio y violencia sexual 343
10.2.- El mandato de masculinidad 346
10.2.1.- La prueba de hombría ante los pares 346
10.2.2.- Varones educados para no sentir 347
10.3.- Retrocesos en la juventud 349
10.3.1.- Negacionismo juvenil 349
10.3.2.- Misoginia en red 350
10.3.3.- Neofascismos, antifeminismo y violencia de género 351
10.4.- Coeducar 358
10.5.- Que la vergüenza cambie de bando 362
Referencias 367

11.- Vidas desechables 371

11.1.- Lo que enseñan las fronteras 373
11.1.1.- El Mediterráneo. Muertes en el mar y pedagogía de la indiferencia 373

11.1.2.- Necropolítica: decidir quién puede morir 375
11.1.3.- Aporofobia y capitalismo gore 376
11.2.- La guerra como pedagogía 378
11.2.1.- La guerra como espectáculo cotidiano. Conflictos en directo 378
11.2.2.- Deshumanizar al enemigo. El lenguaje que prepara el exterminio 379
11.3.- Crueldad ecocida 382
11.3.1.- Lo vivo convertido en mercancía. La lógica extractiva 382
11.3.2.- Grito de la Tierra, grito de los pobres 383
11.3.3.- Los seres sintientes. Crueldad hacia los animales 385
11.3.4.- Quienes defienden la tierra. Asesinatos de defensores ambientales documentados 386
11.4.- Vidas que merecen duelo 387
11.4.1.- Contra la indiferencia 387
11.4.2.- Hacia una conciencia ecológica 391
11.5.- Ninguna vida es desechable 392
Referencias 393

Tránsito 397

Lo que hemos nombrado 398
La herida no es destino 399
De la herida a la raíz 400
Una pausa para quien lee 401
Referencias 403

Índice temático 405

Índice onomástico 413

NOTA SOBRE LA ELABORACIÓN DE ESTA OBRA

Proceso de trabajo, inteligencia artificial y responsabilidad autoral

Este libro nació de una serie de artículos publicados en KRISIS y fue creciendo, a fuerza de revisiones, ampliaciones y reorganizaciones, hasta convertirse en los dos primeros volúmenes de la colección *Educación de las Virtudes*. Su raíz está en muchos años de trabajo en las aulas, de formación del profesorado y de compromiso con una educación ética orientada a la convivencia pacífica y democrática. De esa experiencia vital, profesional e intelectual proceden la elección del tema, el proyecto y la arquitectura de la obra, las tesis que la sostienen, la decisión de mirar la historia desde las víctimas y la doble tarea que la recorre: denunciar la crueldad y anunciar otra educación posible.

En su elaboración he utilizado dos herramientas de inteligencia artificial generativa: Claude, desarrollado por Anthropic, en el trabajo intelectual y textual, y ChatGPT, desarrollado por OpenAI, en las propuestas visuales y en el contraste y verificación de información y datos documentales. Quiero explicar con precisión cómo lo he hecho. No lo entiendo como una formalidad editorial, sino como una exigencia de honestidad intelectual: quien lee tiene derecho a conocer las condiciones reales en que se ha producido un texto, y solo así puede distinguirse entre la asistencia recibida y las decisiones de las que respondo como autor.

1.- Cómo se ha hecho este libro

El proceso no ha sido lineal. La investigación y la escritura me han obligado muchas veces a volver sobre decisiones anteriores, a modificar planteamientos y a reconstruir partes enteras del manuscrito. Con esa salvedad, puedo describirlo en siete operaciones.

Primera. El proyecto. El problema, la finalidad de la obra y las preguntas que la orientan proceden de mi iniciativa investigadora, de mi experiencia como docente y formador de profesores y de mis convicciones sobre la función social, cultural y emancipadora de la educación. Ninguna máquina me propuso escribir sobre la crueldad; fue la realidad del mundo la que me obligó a hacerlo.

Segunda. La arquitectura. Pedí a Claude propuestas de estructura en partes, capítulos y epígrafes. Las discutí, rehíce y adapté sucesivamente hasta llegar a la configuración definitiva, que responde a mis criterios y a las necesidades del proyecto.

Tercera. Los borradores. A partir de ese programa, y proporcionando guiones, orientaciones conceptuales y criterios de desarrollo, solicité borradores de capítulos y epígrafes. Todos han pasado por un proceso de lectura, discusión, corrección, ampliación, reformulación o descarte. No oculto que en algunos capítulos el peso de esos borradores ha sido considerable, mientras que en otros la herramienta apenas ha intervenido más allá de revisar lo que yo había escrito.

Cuarta. La ampliación. Cuando un epígrafe necesitaba más fundamentación, una argumentación más completa o un vínculo más explícito con otros problemas educativos y sociales, solicité ampliaciones tanto a Claude como a ChatGPT, que sometí al mismo examen crítico.

Quinta. La validación. He contrastado cada contenido con mi experiencia como educador e investigador en Teoría e Historia de la Educación: la pertinencia de los argumentos, la coherencia de las interpretaciones, la adecuación de los ejemplos. Lo que no se ajustaba al proyecto fue corregido o eliminado. Que un texto resultara plausible nunca ha sido, para mí, razón suficiente para aceptarlo.

Sexta. La bibliografía y los índices. Claude y ChatGPT me ha ayudado a localizar referencias, proponer bibliografía pertinente y ordenarla conforme a las normas ABNT, así como a preparar los índices. Las referencias han sido comprobadas en cuanto a la existencia de las obras, la exactitud de sus datos y la correspondencia entre las fuentes y lo que se les atribuye, y los índices se han revisado sobre la paginación definitiva.

Séptima. La imagen. ChatGPT me ha servido para elaborar propuestas de portada e infografías a partir de mis especificaciones de composición, estilo y sentido. Las imágenes forman parte del mensaje de la obra y han sido elegidas con el mismo cuidado que las palabras.

2.- Lo que estas herramientas pueden y no pueden hacer

La inteligencia artificial generativa puede ampliar las posibilidades de exploración conceptual, sugerir formulaciones que no habíamos imaginado y agilizar tareas editoriales que antes consumían semanas. Pero también se equivoca: produce interpretaciones insuficientemente fundamentadas, referencias inexistentes o in-

correctas y afirmaciones que, aun sonando convincentes, no se corresponden con los hechos. Su valor depende de la calidad de las preguntas, del rigor de la revisión y de la responsabilidad de quien decide qué se publica.

He trabajado con ella de un modo que reconozco cercano al diálogo que defiendo en estas páginas: preguntar, contrastar, discrepar, rehacer. Sin embargo, ningún diálogo con una máquina sustituye al diálogo con las personas, con las víctimas y con la realidad. Los testimonios y la memoria que sostienen este libro proceden de fuentes documentadas y de mi propia experiencia, no de ningún algoritmo.

3.- Autoría y responsabilidad

La inteligencia artificial no es autora de este libro. Ha sido un instrumento al servicio de un pensamiento, de una trayectoria investigadora y de una vida profesional que la preceden y le dan sentido. Afirmarlo no significa minimizar su contribución: no se trata de atribuirle méritos intelectuales que no le corresponden, pero tampoco de presentar como exclusivamente humano un proceso en el que ha intervenido de manera sustancial. La responsabilidad autoral no consiste en negar el uso de instrumentos, sino en responder por las decisiones adoptadas y por lo que se publica.

Asumo, por tanto, la responsabilidad íntegra sobre las ideas, interpretaciones, argumentos y afirmaciones de esta obra, así como sobre los errores u omisiones que puedan subsistir, y me comprometo a corregir las inexactitudes que los lectores me señalen.

Declaro este uso por honestidad y también por coherencia: una obra que denuncia la mentira, la manipulación, la ocultación de la verdad y la deshumanización no puede ocultar a sus lectores cómo ha sido elaborada.

La honestidad no consiste en renunciar a las herramientas disponibles, sino en utilizarlas responsablemente, reconocer su intervención y responder por aquello que, con ellas o sin ellas, decidimos afirmar y poner en circulación.

0 PÓRTICO

Presentación de la colección · Preludio · Introducción

Toda obra necesita un umbral. Este pórtico invita a entrar despacio, a dejar por un momento la prisa de las respuestas y a disponerse a una mirada más honda. Aquí se presentan la colección y sus propósitos, se enuncian las razones de este libro y se abre un camino. No se trata de adelantar lo que vendrá, sino de situar al lector en el lugar desde el que la pregunta por la crueldad adquiere sentido: la educación, la vida cotidiana y la esperanza realista de una convivencia más humana y democrática.

Pórtico

Una colección para humanizar: EDUCACIÓN DE LAS VIRTUDES

«…El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos...»

Edgar Morin (1921-2026)
Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (1999)

«…De ahí que ninguna de las virtudes éticas se produzca en nosotros por naturaleza, puesto que ninguna cosa que existe por naturaleza se modifica por costumbre. […] Así pues, las virtudes no se producen ni por naturaleza ni contra naturaleza, sino que nuestro natural puede recibirlas y perfeccionarlas mediante la costumbre.»

Aristóteles (384-322 a. C.)
Ética nicomáquea, II, 1, 1103a (1985)

Por qué una colección sobre las virtudes comienza por la crueldad

Toda colección tiene algo de promesa y algo de confesión. De promesa, porque anuncia un camino que todavía no se ha recorrido del todo; de confesión, porque deja ver las preguntas que a quien la emprende no le permiten descansar. La colección EDUCACIÓN DE LAS VIRTUDES nace de una pregunta sencilla y, al mismo

tiempo, inagotable: ¿qué necesitamos aprender los seres humanos para convivir sin destruirnos unos a otros ni destruir la casa común que nos sostiene, y qué puede hacer la educación para que ese aprendizaje sea posible? Es una pregunta antigua, que se formularon a su manera Confucio y Aristóteles, los profetas de Israel y los maestros del sufismo, las sabidurías del *ubuntu* africano y del buen vivir de Abya Yala; pero en nuestro tiempo ha adquirido una urgencia que no conocíamos, porque nunca la humanidad había dispuesto de tanto poder para dañar ni de tantos medios para contemplar el daño sin sentirlo.

Podría parecer extraño, e incluso contradictorio, que una colección dedicada a las virtudes se abra con una obra en dos volúmenes sobre la crueldad. No lo es. Del mismo modo que ningún médico honesto receta sin antes escuchar el cuerpo que sufre, ninguna propuesta educativa honesta puede hablar de bondad, de justicia o de compasión sin haber mirado antes, cara a cara, el daño que los seres humanos somos capaces de infligir y, lo que resulta aún más inquietante, el daño que somos capaces de *aprender* a infligir. Judith Shklar (1928-1992), siguiendo la huella de Montaigne, propuso «poner la crueldad en primer lugar» entre los vicios, porque es el mal que más debe temer una sociedad que aspire a ser decente (SHKLAR, 1990). Hago mía esa intuición y la llevo al terreno que me es propio: si la crueldad es el primero de los males que hay que evitar, su desaprendizaje es la primera de las tareas educativas que hay que emprender.

Hay, además, una razón más honda, que atraviesa toda la colección y que conviene declarar desde el principio. Las virtudes no nos vienen dadas por naturaleza, pero tampoco le son ajenas: como enseñó Aristóteles, nuestro natural puede recibirlas y perfeccionarlas mediante la costumbre (ARISTÓTELES, 1985). Lo mismo, exactamente lo mismo, ocurre con la crueldad. Rita Laura Segato ha mostrado que existen pedagogías de la crueldad, prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos para convertir lo vivo en cosa (SEGATO, 2018). Si la crueldad se enseña, la humanidad también. En esa simetría, sencilla y terrible, se apoya la arquitectura entera de esta colección: allí donde se aprende a no sentir, puede aprenderse a sentir; allí donde se aprende a humillar, puede aprenderse a reconocer; allí donde se aprende a obedecer sin conciencia, puede aprenderse a decir no.

Lo que esta colección no quiere ser

La palabra *virtud* arrastra una historia ambigua, y como historiador de la educación no puedo ignorarla. En nombre de la virtud se enseñó a generaciones

enteras a obedecer sin preguntar, a callar ante el abuso, a confundir la docilidad con la bondad y la sumisión con la humildad. La escuela nacionalcatólica que conoció España hizo de ciertas virtudes —la obediencia, la disciplina, la pureza, la resignación— instrumentos de domesticación de los cuerpos y de las conciencias. Por eso quiero decir con claridad, desde este pórtico, lo que esta colección no pretende ser.

No es un catecismo moral ni un recetario de buenas maneras. No es un regreso nostálgico a una formación del carácter entendida como moldeamiento desde fuera. No es tampoco una apología del esfuerzo individual que culpabiliza a quien no llega, ni un discurso que traslada a cada persona la responsabilidad de arreglar, a fuerza de voluntad, lo que las estructuras injustas se encargan de estropear cada día. Alasdair MacIntyre advirtió que el lenguaje moral de la modernidad había quedado roto en fragmentos que ya no sabemos articular (MACINTYRE, 1987); a esa fragmentación se ha sumado hoy la del mercado, que ha convertido algunas viejas virtudes en competencias rentables y ha olvidado sin pudor las que no cotizan. Recuperar las virtudes exige, pues, rescatarlas tanto de quienes las usaron para someter como de quienes hoy pretenden venderlas.

Tampoco es una colección eurocéntrica. Las virtudes que aquí se estudian no se presentan como patrimonio de una sola civilización que las dispensa generosamente al resto del mundo, sino como un tejido plural de sabidurías que han pensado, cada una a su modo, la pregunta por la vida buena en común: las tradiciones griega y cristiana, sí, pero también las de Asia, África, el islam y los pueblos originarios de Abya Yala, sin jerarquías entre ellas y con la conciencia de que muchas fueron silenciadas precisamente por la crueldad colonial que el primer volumen de esta obra examina.

Tres convicciones irrenunciables

Toda la colección descansa sobre tres convicciones que no estoy dispuesto a negociar y que quien lea encontrará, de una u otra forma, en cada una de sus páginas.

La primera es que *la condición humana es compleja*. Somos a la vez seres físicos, biológicos, psíquicos, culturales, sociales e históricos, y una educación fragmentada en disciplinas nos ha impedido comprender esa unidad múltiple (MORIN, 1999). No hay, por tanto, personas virtuosas y personas crueles, como si se tratara de dos especies distintas: hay seres humanos atravesados por la ternura y por la violencia,

por la razón y por el delirio, que pueden inclinarse hacia uno u otro lado según lo que vivan, lo que aprendan y lo que se les permita elaborar.

La segunda es que *el perfeccionismo es una enfermedad*. La educación de las virtudes no persigue personas impecables, sino personas conscientes de su fragilidad, capaces de reconocer sus errores, de pedir perdón y de volver a empezar. Pocas cosas han producido tanta crueldad en la historia como el sueño de un ser humano perfecto, de una raza pura, de una sociedad sin mancha o de un alumno sin tacha. Quien no se permite la imperfección difícilmente se la perdona a los demás.

La tercera es que *no bastan ni el voluntarismo ni el buenismo individual*. Las virtudes no florecen en el vacío: necesitan tierra, agua y cuidado. Por eso esta colección sostiene que no hay educación de las virtudes sin políticas que profundicen la democracia y garanticen efectivamente los Derechos Humanos Universales (NACIONES UNIDAS, 1948), y sin medidas extraordinarias de formación inicial y continua del profesorado, acompañadas de una mejora real de sus condiciones de trabajo. Pedir a los docentes que eduquen en la compasión mientras se les somete a ratios imposibles, a burocracias asfixiantes y a la soledad profesional es otra forma, sutil pero eficaz, de crueldad institucional.

Una obra en dos volúmenes

PEDAGOGÍA DE LA CRUELDAD comenzó siendo una serie de artículos para KRISIS y fue creciendo, entrega a entrega, hasta convertirse en un libro. Al revisar, reescribir y escuchar lo que el propio material pedía, comprendí que no cabía en un solo volumen sin mutilar testimonios, argumentos o propuestas. He preferido respetar su respiración natural y ofrecerlo en dos volúmenes, cada uno con su propio subtítulo, pero concebidos como dos movimientos de una misma obra: el de la denuncia y el del anuncio, tal como los entendió Paulo Freire (1921-1997), para quien no hay esperanza verdadera sin una lectura crítica de la realidad que se quiere transformar (FREIRE, 1993).

El primer volumen, *Nombrar la herida: genealogía, memoria y escenarios de la crueldad*, diagnostica el estado del mundo desde la voz de las víctimas, reconstruye la genealogía colonial y patriarcal de la crueldad moderna, fija el concepto y sus mecanismos, recuerda la escuela que hirió y recorre los escenarios contemporáneos donde hoy se aprende a dañar. El segundo, *Sembrar la convivencia: raíces, democracia profunda y contra-pedagogías de la crueldad*, desciende a las raíces epistemológicas, existenciales y espirituales del daño, afronta la marea mundial del odio y de los neofascismos, y anuncia una educación

democrática, amorosa y cuidadosa de la vida. Partes y capítulos conservan una numeración continua, de modo que ambos volúmenes pueden leerse por separado, pero solo juntos dicen todo lo que tienen que decir.

El horizonte de la colección

Tras la crueldad vendrán las virtudes. Los volúmenes siguientes no nacerán de la nada: integrarán, reelaborarán y pondrán en diálogo un trabajo de años que ya existe en borrador. Tal como hoy lo concibo, uno de ellos estará dedicado al concepto de virtud en autores y tradiciones diversas; otro, a la psicología moral en las tradiciones occidentales, asiáticas y africanas; y el corazón de la colección lo formará el estudio de las virtudes una a una, con orientaciones pedagógicas concretas, en la línea del *Abecedario transdisciplinar de las virtudes* que vengo elaborando dentro de mi trabajo sobre la educación de la conciencia. No pretendo levantar una enciclopedia, sino ofrecer un camino transitable para quienes educan: maestras y maestros, familias, estudiantes de magisterio, educadores sociales y todas las personas que no se resignan a que la crueldad sea el clima normal de nuestras vidas.

Un bien común

Como el resto de mi obra, esta colección se publica en acceso abierto a través de KRISIS, porque estoy convencido de que el conocimiento que nace para humanizar debe circular como un bien común y no como una mercancía. Si estas páginas sirven para que alguien, en algún aula, en alguna casa, en algún barrio, deje de mirar el sufrimiento ajeno como un espectáculo o como un destino, habrán cumplido su propósito. Porque educar en las virtudes no es otra cosa que aprender, juntos y sin descanso, a no hacernos daño y a cuidarnos.

Referencias

ARISTÓTELES. **Ética nicomáquea. Ética eudemia**. Traducción de Julio Pallí Bonet. Madrid: Gredos, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza**: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI, 1993.

MACINTYRE, Alasdair. **Tras la virtud**. Barcelona: Crítica, 1987.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO, 1999.

NACIONES UNIDAS. **Declaración Universal de Derechos Humanos**. París: Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SHKLAR, Judith N.. **Los vicios ordinarios**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

Preludio

Sapiens y demens

> *«…Entre otros vicios, odio cruelmente la crueldad, tanto por naturaleza como por juicio, como el extremo de todos los vicios. Pero es hasta tal punto de blandura que no veo degollar un pollo sin disgusto, y no soporto oír gemir a una liebre entre los dientes de mis perros, aunque la caza sea un placer violento...»*
>
> Michel de Montaigne (1533-1592),
> «De la crueldad», ***Los ensayos***, II, 11 (2007)

> *«…El ser humano es un ser racional e irracional, capaz de mesura y desmesura; sujeto de un afecto intenso e inestable; sonríe, ríe, llora, pero sabe también conocer objetivamente; es un ser serio y calculador, pero también ansioso, angustiado, gozador, ebrio, extático; es un ser de violencia y de ternura, de amor y de odio; es un ser invadido por lo imaginario y que puede reconocer lo real...»*
>
> Edgar Morin (1921-2026),
> ***Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*** (1999)

Una muerte y una herencia

El 29 de mayo de 2026, a los ciento cuatro años, murió en París Edgar Morin (1921-2026). Escribo este preludio pocos meses después y no puedo hacerlo sin detenerme en su memoria, porque buena parte de lo que aquí intento pensar se lo debo a él. Morin fue resistente contra el nazismo cuando la resistencia se pagaba con la vida, y dedicó el resto de su larga existencia a combatir la intolerancia y a reformar el pensamiento que la hace posible. En una de sus últimas entrevistas confesó que dudaba de la humanidad creyendo profundamente en ella (EFE, 2026). No conozco mejor manera de resumir la actitud con la que me he acercado a la

crueldad a lo largo de estas páginas: sin ingenuidad, pero sin renunciar jamás a la esperanza.

Entre las muchas enseñanzas que nos legó, hay una que sostiene este libro desde la primera hasta la última línea. El ser humano, decía Morin, no es solo *Homo sapiens*, el ser de la razón, la mesura y el conocimiento, sino también *Homo demens*, el ser del delirio, la desmesura y la destrucción; y ambas dimensiones no están separadas como el día y la noche, sino entretejidas en cada uno de nosotros (MORIN, 2003). La misma especie que compuso la música de Bach levantó los hornos de Auschwitz; la misma mano que acaricia puede golpear; la misma inteligencia que cura inventa también la tortura. George Steiner (1929-2020) recordaba, con una lucidez que todavía estremece, que se podía leer a Goethe o a Rilke por la noche y cumplir con el oficio de verdugo a la mañana siguiente (STEINER, 2003). La cultura, por sí sola, no nos salva.

Por qué escribo sobre la crueldad

¿Por qué dedicar tanto tiempo y tantas páginas a un tema tan doloroso? Me lo he preguntado muchas veces, y la respuesta más honesta es que no he sabido callar. Vivimos un tiempo en el que el odio ha dejado de ser una emoción que se esconde para convertirse en un clima emocional que se respira, se exhibe y se celebra. En julio de 2025, en Torre Pacheco, vimos cómo se convocaban por las redes verdaderas cacerías contra vecinos de origen magrebí, sobre un terreno que ciertos discursos políticos llevaban años abonando. Vemos cada día, en directo y en la palma de la mano, el hambre y la destrucción en Gaza, la guerra olvidada de Sudán, los cuerpos que devuelve el Mediterráneo. Y vemos, lo que quizá sea más grave, cómo todo ello se ha vuelto paisaje: algo que se mira, se comenta y se olvida entre dos anuncios.

El periodista Adam Serwer escribió, a propósito de la vida política de su país, que la crueldad había dejado de ser un efecto indeseado para convertirse en el objetivo mismo: la crueldad como propósito, como espectáculo que cohesiona a quienes la aplauden frente a quienes la sufren (SERWER, 2021). Esa lógica ya no es patrimonio de un solo país ni de un solo líder. Atraviesa continentes, se aprende en las pantallas, llega a los patios escolares y se instala en el lenguaje cotidiano con una naturalidad que debería alarmarnos. Carolin Emcke lo ha expresado con precisión: el odio no surge de la nada, sino que se fabrica, se cultiva y se enseña (EMCKE, 2017). Y si se enseña, es asunto de quienes educamos.

Una toma de posición

No escribo este libro desde la neutralidad, porque no creo que exista. Paulo Freire nos enseñó que la práctica educativa nunca es neutral y que quien pretende no tomar partido ante la injusticia ya lo ha tomado, aunque no lo sepa, a favor de quien la produce (FREIRE, 1997). Escribo, pues, desde una toma de posición explícita: del lado de quienes padecen la crueldad; de las víctimas que la historia oficial ha preferido olvidar; de los niños y las niñas que aprendieron en la escuela que su valor dependía de una nota; de las mujeres cuyos cuerpos han sido convertidos en territorio de guerra; de los migrantes que mueren en las fronteras; y de la Tierra misma, herida por una lógica que transforma todo lo vivo en mercancía.

Pero tomar partido no significa situarse por encima de nadie. No escribo como un juez que señala a los culpables desde la seguridad de su propia inocencia. La crueldad no es cosa de otros. Todos llevamos dentro el *demens* del que hablaba Morin, y todos hemos aprendido, en mayor o menor medida, alguna forma de insensibilidad: la mirada que se aparta, la broma que humilla, el silencio que consiente, la prisa que nos impide detenernos ante quien sufre. Hannah Arendt (1906-1975) mostró que el mal más extremo puede ser obra de personas corrientes, incapaces de pensar desde el lugar del otro (ARENDT, 1999). Esa advertencia no nos absuelve; nos compromete. Si la crueldad puede habitar en cualquiera, la tarea de desaprenderla también nos concierne a todos.

Educar el demens

Nada de esto nos autoriza a la desesperanza. Si algo he aprendido en mi vida como educador es que el *demens* no se elimina, pero se educa. No se trata de fabricar seres humanos perfectos, sin sombra ni conflicto —ese sueño ha producido más crueldad que ningún otro—, sino de crear las condiciones personales, comunitarias y políticas para que la ternura pueda más que la violencia, el diálogo más que la imposición y el cuidado más que la indiferencia. La complejidad humana no es una condena; es una responsabilidad. Somos *sapiens* y *demens*, y precisamente por eso la educación importa tanto: de lo que aprendamos, y de cómo lo aprendamos, depende hacia qué lado se incline la balanza.

Morin dedicó uno de sus siete saberes a enseñar la comprensión, porque veía en la incomprensión entre personas, pueblos y culturas la fuente de la que beben el desprecio, el racismo y la guerra (MORIN, 1999). Comprender no es justificar. Es

negarse a reducir al otro a su peor acto, a su origen o a la etiqueta que otros le han colgado; es mantener abierta la posibilidad de que cambie, y de que nosotros cambiemos. Cualquiera que haya pasado años en las aulas sabe hasta qué punto una sola mirada de desprecio puede marcar una biografía, y hasta qué punto una sola mirada de reconocimiento puede rescatarla. Entre esas dos miradas se juega, cada día y en cada escuela, la partida entre el *sapiens* y el *demens*.

Por eso este libro quiere ser, a la vez, denuncia y anuncio. Denuncia de las pedagogías que nos enseñan a no sentir, y anuncio de otras pedagogías posibles, que ya existen en muchas escuelas, comunidades y movimientos del mundo y que merecen ser nombradas, sostenidas y multiplicadas. No ofrezco certezas cerradas, sino preguntas compartidas; no ofrezco recetas, sino caminos que otros y otras ya han abierto y que quizá podamos seguir juntos. El primer volumen se detiene en la herida; el segundo, en la siembra. Ninguno de los dos tiene sentido sin el otro.

Montaigne confesaba que odiaba cruelmente la crueldad, como el extremo de todos los vicios (MONTAIGNE, 2007). Más de cuatro siglos después, con otras palabras y en otro mundo, siento lo mismo. Pero no basta con odiarla. Hay que comprenderla para poder desaprenderla, y hay que desaprenderla para poder educar en aquello que nos hace humanos. A esa tarea están dedicadas las páginas que siguen.

Referencias

ARENDT, Hannah. **Eichmann en Jerusalén**: un estudio sobre la banalidad del mal. Barcelona: Lumen, 1999.

EFE. Fallecido a los 104 años, Edgar Morin deja huérfano al pensamiento contemporáneo francés. **ABC Color**, Asunción, 30 mayo 2026. Disponible en: https://www.abc.com.py/internacionales/2026/05/30/fallecido-a-los-104-anos-edgar-morin-deja-huerfano-al-pensamiento-contemporaneo-frances/ . Acceso en: 30 sept. 2026.

EMCKE, Carolin. **Contra el odio**. Barcelona: Taurus, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía**: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI, 1997.

MONTAIGNE, Michel de. **Los ensayos**: según la edición de 1595 de Marie de Gournay. Traducción de J. Bayod Brau. Barcelona: Acantilado, 2007.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO, 1999.

MORIN, Edgar. **El Método V**: la humanidad de la humanidad. La identidad humana. Madrid: Cátedra, 2003.

SERWER, Adam. **The cruelty is the point**: the past, present, and future of Trump's America. New York: One World, 2021.

STEINER, George. **Lenguaje y silencio**: ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano. Barcelona: Gedisa, 2003.

Introducción

Nombrar para desaprender

> *«…Llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. En ese sentido, estas pedagogías enseñan algo que va mucho más allá de matar, enseñan a matar de una muerte desritualizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto.»*
>
> Rita Laura Segato,
> ***Contra-pedagogías de la crueldad*** (2018,)

> *«…La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación. Hasta tal punto precede a cualquier otra que no creo deber ni poder fundamentarla. No acierto a entender que se le haya dedicado tan poca atención hasta hoy.»*
>
> Theodor W. Adorno (1903-1969),
> ***Educación después de Auschwitz*** (1998)

Lo que no se nombra no se ve

Hay un viejo saber, presente en muchas tradiciones, según el cual lo que no se nombra no existe. En la educación ese saber adquiere una gravedad especial. Durante siglos, el castigo físico en la escuela no se llamó violencia, sino corrección; la humillación no se llamó crueldad, sino disciplina; la exclusión de quienes no seguían el ritmo no se llamó injusticia, sino selección de los mejores. Lo que no tenía nombre no se veía, y lo que no se veía podía repetirse generación tras generación con la conciencia tranquila. Paulo Freire enseñó que decir la propia palabra es ya un acto de liberación, porque pronunciar el mundo es comenzar a transformarlo (FREIRE, 1970). De esa convicción nace este libro: para desaprender la crueldad, lo primero es nombrarla.

¿Qué entiendo por pedagogía de la crueldad?

Tomo la expresión de la antropóloga Rita Laura Segato, que la acuñó para designar el conjunto de actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos para transformar lo vivo en cosa, y cuyo efecto más profundo es el descenso de los umbrales de empatía ante el sufrimiento ajeno (SEGATO, 2018). La palabra *pedagogía* no es aquí una metáfora. Designa con exactitud un proceso de aprendizaje: nadie nace cruel, pero todos podemos aprender a serlo. Se aprende en la familia que golpea «por tu bien», en la escuela que clasifica y humilla, en las pantallas que convierten el dolor en entretenimiento, en los discursos políticos que señalan al diferente como amenaza y en una economía que trata a las personas como recursos y a la Tierra como almacén.

Entiendo, por tanto, la crueldad en un sentido amplio, no reducido a la agresión física. Siguiendo a Johan Galtung (1930-2024), distingo la violencia directa, que se ve, de la estructural, que se padece sin que haya un agresor visible, y de la cultural, que justifica y normaliza a las otras dos (GALTUNG, 2003). La crueldad que aquí estudio es, sobre todo, esa arquitectura que hace posible el daño y lo vuelve invisible, soportable e incluso deseable para quienes lo ejercen o lo contemplan.

Para qué: desaprender

Estudiar la crueldad no tendría sentido si no fuera para desaprenderla. En 1966, Theodor W. Adorno afirmó que la primera de todas las exigencias educativas es que Auschwitz no se repita (ADORNO, 1998). Zygmunt Bauman (1925-2017) mostró después que el Holocausto no fue una irrupción de barbarie ajena a la modernidad, sino un producto posible de su racionalidad burocrática, de la división del trabajo y de la distancia moral entre quien decide y quien sufre (BAUMAN, 1997). Si esto es así, la pregunta de Adorno no se refiere solo al pasado europeo ni solo a los grandes genocidios: interpela cada día a la escuela, a la familia y a las instituciones que, sin proponérselo, pueden seguir formando personas obedientes sin conciencia, eficaces sin compasión e indiferentes ante el dolor que no les toca.

Desaprender no es olvidar. Es tomar conciencia de lo que se ha aprendido sin saberlo, elaborarlo, comprender su origen y su función, y abrir la posibilidad de aprender otra cosa. Por eso este libro no se limita a describir: quiere acompañar un proceso de toma de conciencia personal y colectiva que desemboque en prácticas educativas distintas.

Cómo he trabajado

He procurado ser fiel a cinco criterios que quien lea reconocerá a lo largo de ambos volúmenes. *Primero*, la voz de las víctimas: los testimonios concretos van antes que las abstracciones, porque una ética digna de ese nombre comienza como respuesta al sufrimiento de alguien con rostro y con nombre (MÈLICH, 2010). *Segundo*, la mirada decolonial: la crueldad moderna tiene una historia concreta, que arranca en el largo siglo XVI y es inseparable de la colonialidad del poder (QUIJANO, 2000), y por eso he querido huir de las legitimaciones eurocéntricas y escuchar las epistemologías del Sur (SANTOS, 2009). *Tercero*, la complejidad y la transdisciplinariedad: la crueldad no se deja comprender desde una sola disciplina, sino desde el diálogo entre la historia, la psicología, la antropología, la filosofía, la teología y la pedagogía, atendiendo a los distintos niveles de realidad en que se manifiesta (MORIN, 1999; NICOLESCU, 2009). *Cuarto*, el rigor sin academicismo: datos verificados y fuentes contrastadas, pero en un lenguaje sencillo, sensible y personal, pensado para docentes, familias y estudiantes. *Quinto*, la dialéctica entre denuncia y anuncio: ningún capítulo se queda en el diagnóstico, porque todos apuntan a lo que todavía no existe, pero puede existir (FREIRE, 1993).

Por qué dos volúmenes

Lo que empezó como una serie de artículos ha crecido hasta superar ampliamente las quinientas páginas. Antes que recortar testimonios o condensar argumentos hasta dejarlos sin aliento, he preferido distribuir la obra en dos volúmenes de extensión semejante, que corresponden a sus dos grandes movimientos. El primero nombra la herida; el segundo busca sus raíces y siembra la convivencia. La numeración de partes y capítulos es continua, y cada volumen se abre y se cierra con textos que lo vinculan al otro: el primero termina con un *Tránsito* que recoge lo aprendido y formula las preguntas pendientes; el segundo comienza con un breve pórtico que recapitula el camino para quien empiece por él, y concluye en un *Umbral* que conduce a la educación de las virtudes.

Mapa del libro

VOLUMEN I. NOMBRAR LA HERIDA: GENEALOGÍA, MEMORIA Y ESCENARIOS DE LA CRUELDAD

La Parte Primera, *Tiempos crueles: diagnóstico y genealogía*, escucha un mundo que aprende a no sentir desde la voz de quienes sufren (capítulo 1) y reconstruye la genealogía colonial y patriarcal de la crueldad moderna a partir del largo siglo XVI (capítulo 2). La Parte Segunda, *Qué es la crueldad y cómo se aprende*, fija el marco conceptual a partir de Segato (capítulo 3), muestra la crueldad como sistema de violencias directas, estructurales, culturales y simbólicas (capítulo 4) y refuta el determinismo biológico para comprender los mecanismos psicosociales del daño (capítulo 5). La Parte Tercera, *La escuela que hirió*, recorre la pedagogía negra y la escuela disciplinaria (capítulo 6) y actualiza la exigencia de educar después de Auschwitz (capítulo 7). La Parte Cuarta, *La crueldad hoy. Escenarios contemporáneos*, examina la escuela que clasifica y las crueldades institucionales sutiles (capítulo 8), la crueldad entre iguales y ante la pantalla (capítulo 9), el cuerpo de las mujeres como territorio (capítulo 10) y las vidas convertidas en desechables por las fronteras, las guerras y la destrucción de la Tierra (capítulo 11). El *Tránsito* final recoge lo nombrado y abre la pregunta por las raíces.

VOLUMEN II. SEMBRAR LA CONVIVENCIA: RAÍCES, DEMOCRACIA PROFUNDA Y CONTRA-PEDAGOGÍAS DE LA CRUELDAD

Tras un breve pórtico, la Parte Quinta, *Raíces profundas: complejidad, conciencia y liberación*, sostiene que el pensamiento que fragmenta produce insensibilidad (capítulo 12) y lee la crueldad desde el clamor de las víctimas y la Teología de la Liberación (capítulo 13). La Parte Sexta, *Contra la marea del odio*, bisagra entre denuncia y anuncio, cartografía la expansión mundial del dogmatismo, el autoritarismo y los neofascismos (capítulo 14) y las fábricas del miedo, el resentimiento y la mentira organizada (capítulo 15), para anunciar después una democracia profunda como actitud interior y participación directa (capítulo 16) y una escuela que educa en y para la democracia (capítulo 17). La Parte Séptima, *Contra-pedagogías de la crueldad: educar para la vida*, propone educar en la biología del amor (capítulo 18), en la ternura, el cuidado y la paz (capítulo 19) y formar educadores de la no-crueldad, con un manifiesto y un decálogo (capítulo 20). El *Umbral* no cierra: muestra que no basta con no dañar y abre el camino a los volúmenes dedicados a las virtudes, porque aprender a reconocer como legítimas las vidas de los otros (BUTLER, 2010) es el primer paso para aprender a cuidarlas.

A quién me dirijo y cómo leer este libro

Escribo para maestras y maestros, para profesorado de todas las etapas, para familias, para estudiantes de educación y para quienes, desde cualquier lugar, se niegan a aceptar que la crueldad sea el precio inevitable de vivir juntos. Cada capítulo se abre con dos citas que lo orientan, integra sus referencias en el texto y cierra con su propia bibliografía, de modo que pueda leerse también de forma autónoma o trabajarse en grupos de formación. Recomiendo, si es posible, no leerlo a solas. La crueldad se aprende en compañía, y en compañía se desaprende. Nombrarla juntos es ya empezar a curarla.

Referencias

ADORNO, Theodor W.. Educación después de Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W.. **Educación para la emancipación**: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Madrid: Morata, 1998. p. 79-92.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad y Holocausto**. Madrid: Sequitur, 1997.

BUTLER, Judith. **Marcos de guerra**: las vidas lloradas. Barcelona: Paidós, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza**: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI, 1993.

GALTUNG, Johan. **Violencia cultural**. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratuz, 2003. (Documento n.º 14).

MÈLICH, Joan-Carles. **Ética de la compasión**. Barcelona: Herder, 2010.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO, 1999.

NICOLESCU, Basarab. **La transdisciplinariedad**: manifiesto. Hermosillo: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y

ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del sur**: la reinvención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI; CLACSO, 2009.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

PARTE PRIMERA

I
TIEMPOS CRUELES

Diagnóstico y genealogía

Antes de proponer otra manera de educar, es preciso saber en qué mundo vivimos y de dónde viene la crueldad que lo atraviesa. Esta primera parte se detiene en el presente y en la historia, en lo que nos está pasando y en el largo camino que lo ha hecho posible. No pretende añadir más ruido al que ya nos rodea, sino escuchar a quienes sufren y recordar lo que preferimos olvidar. Porque solo quien se atreve a mirar de frente la crueldad puede empezar a desaprenderla.

CAPÍTULO 1
Un mundo que aprende a no sentir

CAPÍTULO 2
El puerto y la hoguera:
genealogía colonial y patriarcal de la crueldad moderna

1ª Parte. Tiempos crueles: diagnóstico y genealogía

Hay libros que empiezan proponiendo y libros que empiezan escuchando. Este ha querido empezar por lo segundo. Antes de hablar de otra educación posible, de las virtudes que nos humanizan o de las pedagogías capaces de desactivar el daño, necesitamos detenernos a mirar el suelo que pisamos. No por pesimismo ni por gusto de la denuncia, sino por una razón sencilla que cualquier maestra o maestro conoce bien: no se puede acompañar a nadie sin saber antes dónde está.

Esta primera parte nace de esa convicción. Su tarea no es todavía explicar qué es la crueldad ni cómo se aprende, ni tampoco proponer caminos para desaprenderla. Eso vendrá después. Su tarea es más elemental y, quizá por eso, más urgente: preguntarnos qué nos está pasando y de dónde viene lo que nos pasa. Son dos preguntas que se reclaman mutuamente y que conviene sostener juntas, porque cada una corrige los excesos de la otra.

Leer el mundo antes de enseñar

Toda pedagogía honesta comienza por una lectura de la realidad. Paulo Freire lo recordó durante toda su vida: la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. Una educación que ignora el contexto en el que viven quienes aprenden termina hablando para nadie o, peor aún, acaba sirviendo sin saberlo a aquello mismo que dice combatir. Si queremos educar para la convivencia pacífica y democrática, no podemos hacerlo de espaldas a un mundo en el que esa convivencia se erosiona cada día, a veces con estruendo y casi siempre en silencio.

Por eso no he querido que este libro arranque con definiciones. Las definiciones son necesarias, y llegarán, pero si se presentan antes de haber mirado la realidad corren el riesgo de convertirse en ejercicios de laboratorio, limpios y abstractos, sin olor ni rostro. La crueldad no es un concepto que se estudia a distancia. Es algo que les sucede a personas concretas, en lugares concretos, y que deja huellas en los cuerpos, en las memorias y en los vínculos.

Contra la costumbre del daño

Hay una segunda razón, más inquietante. Vivimos rodeados de información sobre el sufrimiento ajeno y, sin embargo, parece que cada vez nos afecta menos. Las imágenes se suceden, las cifras se acumulan y las noticias se reemplazan unas a otras a una velocidad que no deja tiempo para sentir. Poco a poco, lo que debería escandalizarnos se vuelve paisaje. Y lo que se vuelve paisaje deja de verse.

Esta costumbre no es inocente. Cuando dejamos de conmovernos, la crueldad encuentra el camino despejado. No necesita nuestro aplauso; le basta nuestra indiferencia. Por eso un diagnóstico del presente no puede limitarse a describir. Tiene que ayudarnos a recuperar la capacidad de mirar, de detenernos y de dejarnos tocar por lo que vemos. Mirar de este modo ya es un acto pedagógico, porque educa la sensibilidad y devuelve al otro la dignidad de ser visto.

Mirar exige también decidir desde dónde se mira. No es lo mismo contemplar el mundo desde los centros que lo administran que hacerlo desde los márgenes que lo padecen. He querido que estas páginas se sitúen del lado de quienes sufren, no por sentimentalismo, sino por rigor: quien soporta el daño suele ver con más claridad sus mecanismos que quien lo ejerce o lo contempla desde lejos. Esta opción, que tiene raíces hondas en la educación popular y en la teología de la liberación, es también una forma de no repetir viejas miradas que se creyeron universales mientras ignoraban a buena parte de la humanidad.

La historia como antídoto contra la fatalidad

Pero el diagnóstico, por sí solo, no basta. Un presente sin historia se nos ofrece como algo natural e inevitable, como si las cosas hubieran sido siempre así y no pudieran ser de otra manera. Esa es quizá la trampa más eficaz de la crueldad: hacernos creer que forma parte de la naturaleza humana, del orden de las cosas, de un destino contra el que nada se puede hacer.

La mirada genealógica desmonta esa trampa. Preguntar de dónde viene la crueldad que hoy nos atraviesa es reconocer que tiene un origen, que fue construida por decisiones, instituciones y formas de pensar que alguna vez no existieron. Y lo que ha sido hecho puede ser deshecho. La historia, así entendida, no es un museo de horrores ni una erudición para especialistas. Es una herramienta de liberación, porque nos devuelve la posibilidad de imaginar otro futuro.

Hay, además, una razón de responsabilidad. Muchas de las heridas del presente hunden sus raíces en un pasado que no hemos terminado de mirar de frente.

Mientras esas historias permanezcan en silencio, seguirán actuando sin que lo sepamos y transmitiéndose de generación en generación como una herencia que nadie eligió. Recordar no es quedarse atrapado en el pasado; es dejar de repetirlo.

Dos miradas que se necesitan

Diagnóstico y genealogía se necesitan mutuamente. Mirar el presente sin su historia nos dejaría ante un paisaje sin explicación; estudiar la historia sin el presente nos alejaría de quienes hoy sufren. Juntas, ambas miradas nos permiten comprender que la crueldad de nuestro tiempo no es un accidente ni una fatalidad, sino el resultado de procesos que pueden ser nombrados, comprendidos y transformados.

Invito a quien lea, y especialmente a quienes educan en escuelas, universidades, familias o movimientos sociales, a recorrer estas páginas con paciencia y sin prisa por llegar a las propuestas. Puede que en algún momento resulten duras. No he buscado el impacto, sino la verdad. Solo podremos desaprender la crueldad si antes nos atrevemos a reconocerla, en el mundo y también en nosotros mismos. Y, como sabe toda persona que educa, nombrar con honestidad lo que duele es ya el primer paso para empezar a sanarlo.

1.- Un mundo que aprende a no sentir

Crueldad, indiferencia y aprendizaje social del sufrimiento

> *«…El hombre pasivamente injusto hace algo distinto: simplemente es indiferente a lo que sucede a su alrededor, especialmente cuando contempla cómo se llevan a cabo el engaño y la violencia […] Sin la capacidad de sentir el dolor de las afrentas injustas, las propias y las ajenas, el sentido de la injusticia no estaría [...] en el corazón de la sensibilidad democrática moderna […] Todos somos proclives a ser pasivamente injustos…»*
>
> Judith Shklar (1928-1992)
> ***Los rostros de la injusticia*** (2014)

> *«…La agresión "maligna", o sea la crueldad y destructividad, es específico de la especie humana y se halla ausente en la mayoría de los mamíferos…»*
>
> Erich Fromm (1900-1980)
> ***Anatomía de la destructividad humana*** (1975)

Antes de educar necesitamos aprender a mirar. Y mirar, cuando lo que tenemos delante es el sufrimiento humano, no consiste simplemente en observar lo que ocurre, sino en dejarnos interpelar por ello. Toda educación que aspire a formar personas capaces de convivir, cuidar y construir un mundo más humano necesita partir de una mirada que no se aparte ante aquello que duele ni convierta el sufrimiento de los demás en una realidad distante, inevitable o ajena.

Este capítulo nace de esa necesidad. No podemos educar para la dignidad, la justicia, la convivencia democrática o la solidaridad si no somos capaces de reconocer las formas concretas en que esas mismas posibilidades están siendo negadas. Tampoco podemos hablar de una educación orientada a transformar la realidad si desconocemos la realidad que pretendemos transformar. Educar exige, por tanto, una disposición previa: mirar de frente el mundo que hemos construido

y preguntarnos qué nos está ocurriendo como seres humanos para poder convivir con determinadas formas de sufrimiento sin que nuestra conciencia llegue a sentirse verdaderamente afectada.

La cuestión no es solamente cuánto dolor existe, sino qué hacemos con él. Hay una diferencia profunda entre vivir en un mundo donde suceden cosas terribles y vivir en un mundo en el que hemos aprendido a contemplarlas sin sentir que nos conciernen. Esa distancia entre lo que sabemos y aquello por lo que nos dejamos afectar constituye una de las cuestiones educativas más radicales de nuestro tiempo. Porque la sensibilidad hacia el otro no es un adorno moral ni una disposición secundaria: forma parte de las condiciones que hacen posible reconocernos mutuamente como seres humanos.

Por eso este capítulo propone detenerse. Detenerse antes de interpretar, antes de justificar, antes incluso de buscar respuestas. Detenerse para mirar. Para recuperar los rostros allí donde las cifras los ocultan, las vidas allí donde los acontecimientos se convierten en estadísticas y la condición humana allí donde las personas corren el riesgo de ser reducidas a categorías, identidades, amenazas, mercancías o simples objetos de indiferencia.

La educación no puede permanecer al margen de esta tarea. Allí donde una sociedad aprende a tolerar el sufrimiento de otros, también está transmitiendo una determinada manera de entender al ser humano. Y allí donde consigue despertar la capacidad de reconocer, sentir y hacerse responsable del dolor ajeno, está abriendo una posibilidad distinta de convivencia. Mirar, entonces, no es todavía educar, pero constituye una condición para poder hacerlo.

Este capítulo pretende precisamente recuperar esa mirada. No para instalar al lector en el pesimismo ni para añadir más dolor a un mundo ya saturado de imágenes y noticias, sino para impedir que la abundancia de sufrimiento termine produciendo su contrario: la incapacidad de sentirlo. Porque solamente cuando somos capaces de reconocer aquello que sucede podemos comenzar a preguntarnos qué responsabilidad tenemos ante ello y qué papel puede desempeñar la educación en la construcción de otra sensibilidad humana.

La pregunta que queda abierta desde estas primeras páginas es, quizá, una de las más incómodas que puede formularse hoy la pedagogía: ¿qué clase de educación necesita una humanidad que está aprendiendo a no sentir?

1.1.- La voz de Khalil

El 27 de octubre de 2025, Khalil, un hombre sudanés de treinta y cuatro años, logró atravesar el cerco de El Fasher, capital de Darfur del Norte. No llegó lejos. Él y otros veinte hombres que huían con él fueron capturados por combatientes de las Fuerzas de Apoyo Rápido, obligados a tumbarse en el suelo y tiroteados. Diecisiete murieron. Khalil salvó la vida fingiéndose muerto entre los cuerpos de sus compañeros, y así lo relató después a los investigadores de Amnistía Internacional, con una frase que debería perseguirnos: los milicianos «*mataban a la gente como si fueran moscas*» (AMNISTÍA INTERNACIONAL, 2025).

En febrero de 2026, la Misión Internacional Independiente de Investigación de las Naciones Unidas para el Sudán presentó su informe sobre lo ocurrido. Concluyó que el asedio de dieciocho meses que precedió a la toma de la ciudad desmanteló de forma sistemática los medios de supervivencia de su población, y que las matanzas, las violaciones y las desapariciones posteriores, dirigidas contra las comunidades zaghawa y fur, presentan los rasgos distintivos de un genocidio (NACIONES UNIDAS, 2026a). Los supervivientes recordaban que los combatientes proclamaban su voluntad de eliminar de Darfur «*cualquier cosa negra*».

Empiezo este libro por aquí deliberadamente. No porque El Fasher sea el único lugar donde hoy se ejerce la crueldad, sino porque es uno de los que menos miramos. ¿Cuántos de nosotros sabríamos situarlo en un mapa? ¿Cuántos informativos europeos abrieron con sus muertos? ¿Cuántas conversaciones cotidianas se interrumpieron para hablar de ellos? ¿Qué revela esa distancia sobre nuestra manera de construir la realidad y, sobre todo, sobre aquello que hemos aprendido a considerar digno de atención, de indignación y de duelo?

Estas preguntas no pretenden establecer una competición entre sufrimientos. Pretenden interrogarnos acerca de cómo distribuimos nuestra sensibilidad. Porque el problema de la crueldad no comienza necesariamente cuando alguien aprieta el gatillo. Puede comenzar mucho antes, cuando determinadas vidas dejan de aparecer ante nosotros como vidas concretas; cuando los muertos se convierten en cifras; cuando determinadas tragedias desaparecen rápidamente de nuestra conversación pública; cuando la repetición de imágenes terribles produce acostumbramiento en lugar de indignación; o cuando aprendemos a mirar sin sentirnos interpelados. Preguntarse quién merece nuestro duelo y quién permanece fuera de él es, por tanto, una pregunta ética, política y también pedagógica, porque aquello que una sociedad aprende a mirar, aquello que aprende a ignorar y aquello ante lo que aprende a permanecer indiferente se forma

mediante relatos, instituciones, hábitos, lenguajes, relaciones de poder y procesos educativos formales e informales.

La pregunta fundamental de este capítulo será, por tanto, cómo puede una sociedad llegar a acostumbrarse al sufrimiento de otros seres humanos sin dejar de considerarse a sí misma una sociedad civilizada.

1.2.- Tres rostros de la crueldad

La palabra latina *crudelis* está emparentada con *crudus*: lo crudo, lo que sangra, lo que no ha pasado por el fuego que transforma. La etimología proporciona una primera intuición acerca de la crueldad, pero no basta para definirla. Es necesario distinguirla de conceptos próximos, especialmente de la violencia. Crueldad y violencia no son sinónimos. Toda crueldad comporta alguna forma de violencia o daño, pero no toda violencia puede calificarse de cruel. Existen violencias defensivas, situaciones trágicas y conflictos en los que quien causa un daño experimenta después horror, culpa o remordimiento. La crueldad introduce una dimensión específica relacionada con la manera en que se percibe y se trata al ser que sufre.

Para comprenderla no basta, por tanto, con preguntar qué daño se ha producido; es necesario preguntarse qué ha ocurrido en la relación entre quien causa, permite o administra ese daño y quien lo padece. En la crueldad aparece una doble operación: se produce, permite o administra sufrimiento y, simultáneamente, se debilita o cancela la percepción de quien sufre como alguien dotado de interioridad, dignidad, necesidades y derechos. El otro deja de aparecer como sujeto y comienza a ser tratado como objeto, cuerpo, número, obstáculo, mercancía, enemigo abstracto o problema administrativo.

Esta objetivación del otro constituye una de las claves antropológicas de la crueldad. Cuando una persona deja de ser percibida como sujeto resulta más fácil hacerle daño; cuando el sufrimiento deja de remitir a alguien concreto resulta más fácil soportarlo; cuando quien decide se encuentra separado de las consecuencias de su decisión, la responsabilidad puede diluirse; y cuando una comunidad dispone de discursos que justifican esa separación, la violencia puede llegar a convertirse en algo normal.

Judith Shklar situó la crueldad en el primer lugar de los vicios porque constituye una amenaza particularmente grave para la dignidad y la confianza que hacen posible la vida en común (SHKLAR, 1990, 2014). Su reflexión resulta especialmente relevante para este libro porque desplaza la mirada desde quien comete directamente el daño hacia quienes contemplan, toleran o dejan pasar

determinadas formas de sufrimiento. La injusticia no se manifiesta solamente en la acción deliberada contra otro; también puede aparecer en la indiferencia ante lo que sucede alrededor y, especialmente, ante el engaño y la violencia.

Esta perspectiva permite formular una cuestión decisiva: ¿puede existir una sociedad cruel sin que todos sus miembros sean personalmente crueles? La respuesta exige distinguir entre ejecutar el sufrimiento y contribuir a hacerlo socialmente posible. Un sistema de crueldad puede necesitar perpetradores, pero también instituciones permisivas, lenguajes justificadores, mecanismos de exclusión, hábitos de obediencia, formas de distancia y espectadores que hayan aprendido a considerar que aquello que ocurre no les concierne.

Rita Laura Segato ha formulado esta cuestión mediante la expresión *pedagogías de la crueldad*, con la que analiza procesos sociales que acostumbran a transformar lo vivo en cosa y producen una disminución de la empatía necesaria para determinadas formas de dominación y acumulación (SEGATO, 2018). Su aportación permite introducir una hipótesis fundamental: la crueldad no debe estudiarse solamente como comportamiento individual, sino también como proceso de aprendizaje social. La pregunta pedagógica deja entonces de limitarse a cómo enseñar a las personas a comportarse bien y empieza a interesarse también por qué aprendizajes cotidianos pueden estar enseñándoles, sin que sean plenamente conscientes de ello, a tolerar el sufrimiento, normalizar la humillación o considerar prescindibles determinadas vidas.

A partir de estos apoyos propongo una definición operativa que nos acompañará a lo largo del libro: **llamo crueldad a la producción, tolerancia u organización del sufrimiento de un ser vivo cuando ese sufrimiento se acompaña de la negación, disminución o cancelación de su condición de sujeto**. Esta definición reúne tres elementos que conviene mantener unidos: sufrimiento, relación y deshumanización.

A partir, y solo como reelaboración para los fines de este libro, del conocido triángulo de la violencia de Johan Galtung, que distingue entre violencia directa, estructural y cultural (GALTUNG, 1990, 2003), podemos reconocer tres rostros de la crueldad que se relacionan y pueden reforzarse mutuamente.

La **crueldad ejecutada** es la más visible: tiene manos, armas y nombres propios, como ocurre con el torturador, el maltratador, el acosador o el combatiente que asesina deliberadamente a una persona indefensa. La **crueldad organizada** no necesita necesariamente un verdugo visible, porque puede encontrarse incorporada a estructuras económicas, jurídicas, administrativas o políticas que distribuyen de manera desigual las posibilidades de vivir, alimentarse, protegerse, desplazarse o morir. La **crueldad consentida** se instala finalmente en las

mentalidades, los hábitos y las culturas mediante la indiferencia, la costumbre, la justificación, el silencio, la trivialización o la conversión del dolor ajeno en espectáculo.

Esta última dimensión posee una importancia particular para una obra pedagógica porque puede desarrollarse sin que la persona llegue a considerarse cruel. Uno puede no maltratar directamente a nadie y, sin embargo, aprender a mirar hacia otro lado; puede no producir una injusticia y considerar que no es así; puede no ser cómplice de un sistema y, aun así, beneficiarse de él. Este eje



1 Infografía de LOS TRES ROSTROS DE LA CRUELDAD. Elaboración propia asistida por IA

1.3.- La crueldad necesita distancia

Una de las claves para comprender esta dimensión consentida de la crueldad es la distancia. Esta puede ser geográfica, cultural, económica, racial, política, tecnológica o psicológica. No necesitamos estar físicamente lejos de una persona para encontrarnos emocionalmente a miles de kilómetros de ella. Podemos contemplar el rostro de una víctima en una pantalla y experimentar, al mismo tiempo, una enorme distancia moral respecto de aquello que está sucediendo.

La tecnología contemporánea ha multiplicado extraordinariamente nuestra capacidad de conocer. Podemos recibir en segundos imágenes de guerras, terremotos, naufragios, hambrunas, feminicidios o desplazamientos masivos. Sin embargo, aumentar la cantidad de información disponible no garantiza un aumento proporcional de nuestra capacidad para sentirnos responsables ante ella. Saber no equivale necesariamente a comprender, comprender no equivale a sentirse interpelado y sentirse interpelado no conduce automáticamente a actuar. La cadena que puede conducir del conocimiento a la responsabilidad puede romperse en cualquiera de sus eslabones.

Esta paradoja caracteriza de manera singular a la sociedad de la información: la proximidad comunicativa puede coexistir con una profunda distancia moral. Nunca habíamos estado tan cerca de tantas tragedias y, al mismo tiempo, nunca habíamos tenido tantas posibilidades de apartarnos de ellas con un simple gesto. Una imagen aparece en nuestra pantalla, reclama nuestra atención y desaparece poco después sustituida por otra información, otra conversación o un anuncio. La tragedia no ha terminado, pero ha dejado de ocupar nuestro campo de atención.

Aquí Bauman resulta especialmente pertinente. Su análisis de la modernidad y del Holocausto mostró cómo la distancia, la fragmentación de responsabilidades y determinados procedimientos institucionales pueden separar las acciones de sus consecuencias humanas (BAUMAN, 1988). No se trata de equiparar nuestra sociedad con el Holocausto, una comparación que sería históricamente improcedente, sino de aprender de su análisis una pregunta más general: ¿qué condiciones sociales permiten que personas ordinarias participen, toleren o administren acciones cuyos efectos sobre otros seres humanos quedan fuera de su experiencia inmediata?

La crueldad moderna puede adquirir así una forma paradójica: ser técnicamente sofisticada y emocionalmente distante. No necesita siempre odio. Puede bastarle la separación entre la decisión y su consecuencia, entre la orden y su ejecución, entre el consumidor y el productor, entre el ciudadano y el migrante, entre el espectador y la víctima, entre quien disfruta de un beneficio y quien soporta su coste. La

distancia no produce automáticamente crueldad, pero puede facilitar la suspensión de la empatía y la responsabilidad.

1.4.- Cinco criterios para mirar

Diagnosticar la crueldad del mundo exige preguntarse primero desde dónde se mira. Ninguna mirada humana es completamente inocente. Seleccionamos acontecimientos, jerarquizamos noticias, utilizamos categorías y prestamos atención a unas víctimas mientras pasamos rápidamente sobre otras. Las instituciones mediáticas, políticas y académicas participan también en esa selección.

La perspectiva decolonial ha proporcionado herramientas importantes para comprender este fenómeno. Frantz Fanon describió la producción colonial de una *zona de no-ser* en la que determinados sujetos son privados de reconocimiento pleno como humanos (FANON, 2009). Boaventura de Sousa Santos analizó el *pensamiento abismal* mediante el cual determinados espacios sociales quedan separados de aquellos en los que se reconocen derechos y humanidad (SANTOS, 2009, 2010). Achille Mbembe desarrolló el concepto de *necropolítica* para estudiar las formas de poder que determinan quién puede vivir y quién queda expuesto a la muerte (MBEMBE, 2011). Aníbal Quijano mostró cómo las jerarquías raciales creadas por la colonialidad sobrevivieron a la desaparición formal de los imperios mediante una *colonialidad del poder* (QUIJANO, 2000).

Estas aportaciones no permiten afirmar que toda diferencia de atención mediática sea automáticamente resultado del colonialismo, pero sí obligan a incorporar al diagnóstico una pregunta que con frecuencia queda fuera: ¿qué vidas aparecen como universalmente humanas y qué vidas son representadas como lejanas, problemáticas, prescindibles o secundarias?

Desde esta perspectiva propongo cinco criterios para orientar la mirada. El primero consiste en no establecer una jerarquía de la dignidad humana: la atención pública puede ser desigual, pero la dignidad no. El sufrimiento de una niña de Darfur, de Gaza, de Járkov, de un kibutz israelí o de un barrio de Puerto Príncipe no necesita competir con otro sufrimiento para adquirir valor moral. El segundo consiste en mirar desde las víctimas y preguntarse qué les ocurre, qué necesitan, qué derechos les han sido negados y qué estructuras producen su vulnerabilidad; aquí resulta especialmente relevante la ética de la liberación de Enrique Dussel y su insistencia en la interpelación del otro negado (DUSSEL, 1998), así como la reflexión de Jon Sobrino sobre los pueblos crucificados (SOBRINO, 1992).

El tercer criterio exige hacer visible la cadena de responsabilidades. Entre la víctima y el daño suelen existir decisiones, instituciones, intereses, recursos, armas, beneficios y silencios. Identificarlos no significa atribuir culpabilidad



2 Infografía CINCO CRITERIOS PARA MIRAR. Elaboración propia asistida por IA

indiscriminadamente, sino reconstruir las mediaciones que permiten que el sufrimiento se produzca. El cuarto consiste en examinar críticamente los relatos de legitimación, distinguiendo entre explicación y justificación, entre contexto y excusa y entre comprensión de las causas y aceptación de sus consecuencias. El quinto consiste en ampliar la comunidad moral e incorporar la vida no humana y la Tierra, porque la degradación de ecosistemas, animales, bosques, aguas y territorios forma parte de una lógica de instrumentalización de lo vivo que también afecta a las relaciones entre seres humanos.

1.5.- Cartografía de la crueldad contemporánea

Aplicados estos criterios, los datos disponibles dibujan un mapa de sufrimientos que no puede reducirse a episodios aislados. El Programa de Datos sobre Conflictos de Uppsala registró en 2025 unas 244.600 muertes por violencia organizada, frente

a unas 187.000 el año anterior; trece conflictos alcanzaron el umbral de guerra, algo que no ocurría desde 1992, y los conflictos entre Estados se duplicaron por segundo año consecutivo hasta alcanzar la cifra más alta desde 1946 (DAVIES; PETTERSSON; ÖBERG, 2026). La guerra desencadenada por la invasión rusa de Ucrania entró en febrero de 2026 en su quinto año, mientras Sudán se consolidaba como uno de los mayores desastres humanitarios del planeta.

1.5.1.- La infancia como territorio de la crueldad

La infancia paga un precio particularmente alto en las guerras contemporáneas. El Informe del Secretario General de las Naciones Unidas sobre los niños y los conflictos armados, correspondiente a 2025, verificó 38.558 violaciones graves contra niños y niñas, que afectaron directamente a 24.174 menores, la cifra más elevada registrada desde la creación, hace tres décadas, del mecanismo internacional de seguimiento y protección de la infancia en los conflictos armados. De ellos, 15.493 eran niños, 7.990 niñas y en 691 casos no pudo determinarse el sexo. Además, 3.176 menores sufrieron más de una violación grave, mostrando cómo las distintas formas de violencia suelen acumularse sobre las mismas víctimas.

La naturaleza de esta violencia es multidimensional. En 2025 fueron verificados 6.266 asesinatos y 7.958 casos de mutilación o lesiones graves, que afectaron conjuntamente a 14.224 niños y niñas, un 34 % más que en 2024. A ello se sumaron 6.607 menores reclutados o utilizados por fuerzas y grupos armados, 5.129 víctimas de secuestro y 1.783 de violación u otras formas de violencia sexual. La ONU registró asimismo 8.322 incidentes de denegación del acceso humanitario, privando a numerosos menores de alimentos, agua, medicamentos y protección. Estas cifras, advierte Naciones Unidas, representan únicamente las violaciones que pudieron ser verificadas y no la totalidad de las sufridas.

Especialmente significativo resulta el papel de los perpetradores. Por primera vez desde la creación del mandato sobre niños y conflictos armados, las fuerzas gubernamentales fueron responsables de la mayoría de las violaciones graves verificadas en un año, y constituyeron el principal perpetrador de asesinatos y mutilaciones de menores, ataques contra escuelas y hospitales y denegación del acceso humanitario. Este dato no elimina la responsabilidad de los grupos armados no estatales, que continúan cometiendo graves violaciones; señala, simplemente, un cambio en el patrón global registrado por Naciones Unidas durante 2025.

Las consecuencias de la guerra tampoco terminan cuando cesan los combates. Las minas terrestres y los restos explosivos de guerra continúan amenazando a los

niños durante años, mientras la destrucción o utilización militar de escuelas y hospitales interrumpe el aprendizaje, la atención sanitaria y las redes de protección comunitaria. Cuando una escuela desaparece no se pierde solamente un edificio: desaparece también un espacio de convivencia, seguridad, socialización y construcción de futuro.

Los niveles más elevados de violaciones verificadas en 2025 se registraron en el territorio palestino ocupado e Israel, la República Democrática del Congo, Nigeria, Myanmar y Somalia, aunque Naciones Unidas continuó documentando graves violaciones en otros escenarios, entre ellos Sudán, Ucrania y Haití. El mecanismo internacional abarca actualmente 22 situaciones de conflicto y un mecanismo regional de seguimiento, revelando que la violencia contra la infancia constituye un fenómeno extendido y no una realidad limitada a determinados territorios.

Pero detrás de cada cifra existe una vida que las estadísticas nunca pueden expresar completamente. El niño asesinado pierde la vida; el mutilado, parte de su autonomía; el reclutado, su infancia; el secuestrado, sus vínculos y seguridad; quien sufre violencia sexual puede cargar con sus consecuencias durante toda su existencia. Quien abandona la escuela pierde, además de aprendizaje, relaciones, protección y oportunidades. La guerra no destruye únicamente cuerpos: rompe vínculos, interrumpe aprendizajes, desorganiza comunidades y altera las expectativas de futuro.

Por ello, la violencia contra la infancia permite comprender que la crueldad no consiste solamente en matar, sino también en destruir las condiciones que hacen posible vivir como niño: crecer, aprender, jugar, confiar, relacionarse y construir un futuro. Cuando el hambre, el miedo, el desplazamiento, la destrucción de escuelas y hospitales o la violencia contra los cuerpos se convierten en experiencias cotidianas, la guerra termina afectando también a la manera en que una generación aprende a interpretar el mundo y a relacionarse con los demás.

Aquí aparece una de las dimensiones más profundas de la pedagogía de la crueldad. La violencia puede convertirse en aprendizaje social cuando los niños crecen en contextos donde matar, excluir, humillar o considerar al diferente como enemigo aparece como algo normalizado. Proteger a la infancia, por tanto, no significa únicamente evitar su muerte: significa preservar la escuela, el juego, la familia, la salud, los vínculos afectivos, la seguridad, la confianza, la imaginación y la esperanza. Defender esos espacios supone impedir que la guerra consiga una de sus victorias más profundas: enseñar a una nueva generación que la crueldad constituye una forma normal de relacionarse con el mundo.

1.5.2.- El genocidio de Gaza

Tras la masacre perpetrada por Hamás y otros grupos armados el 7 de octubre de 2023, que causó la muerte de más de 1.200 personas en Israel y el secuestro de 251, la posterior ofensiva militar israelí sobre la Franja de Gaza provocó una devastación humana y material de dimensiones colosales. Según los datos del Ministerio de Salud de Gaza recogidos por UNRWA, hasta el 14 de junio de 2026 habían muerto 72.996 palestinos y otras 173.246 personas habían resultado heridas; entre los fallecidos figuraban 981 personas muertas después del anuncio del alto el fuego de octubre de 2025.

La infancia constituye uno de los rostros más dramáticos de esta tragedia. En octubre de 2025, UNICEF estimaba que unos 64.000 niños y niñas habían muerto o resultado heridos durante los dos primeros años de guerra, entre ellos al menos 1.000 bebés; posteriormente, sus informes situaban en más de 21.700 los menores muertos hasta el 30 de junio de 2026 y en unos 45.000 los heridos. A estas pérdidas se añade la destrucción de viviendas, escuelas, hospitales, infraestructuras de agua y saneamiento, así como el desplazamiento reiterado de una población sometida a una crisis alimentaria y sanitaria extrema.

Estas cifras proceden de organismos y fuentes diferentes, con metodologías y grados de verificación distintos, por lo que deben interpretarse con cautela y no como un registro definitivo de todas las víctimas. Sin embargo, incluso con estas reservas, permiten comprender la magnitud de una catástrofe que no se limita a la muerte y las heridas: afecta a las condiciones mismas de existencia de una población y compromete durante generaciones su salud, su educación, sus vínculos comunitarios y sus posibilidades de futuro.

La dimensión jurídica de estos hechos tampoco puede ser ignorada. En septiembre de 2025, la Comisión Internacional Independiente de Investigación de Naciones Unidas concluyó que las autoridades y fuerzas de seguridad israelíes habían cometido cuatro de los cinco actos definidos como genocidas por la Convención de 1948. En junio de 2026, la misma Comisión reiteró esa conclusión y afirmó que las operaciones israelíes continuaban produciendo actos constitutivos de genocidio y otros crímenes internacionales. Esta conclusión corresponde a dicha Comisión de Investigación de la ONU y debe distinguirse del procedimiento todavía pendiente ante la Corte Internacional de Justicia en el caso iniciado por Sudáfrica contra Israel.

Más allá de las controversias jurídicas y políticas que rodean el conflicto, Gaza muestra con una crudeza extrema hasta dónde puede llegar una violencia organizada cuando convierte a la población civil en objeto de destrucción,

desplazamiento y sufrimiento prolongado. Es precisamente en esta transformación del otro en una vida prescindible donde la pedagogía de la crueldad encuentra uno de sus escenarios más radicales.

1.5.3.- Hambre y rearme: las prioridades de una civilización

En 2025, aproximadamente 645 millones de personas padecieron hambre y cerca de 2.700 millones no pudieron permitirse una alimentación saludable. África concentró unos 309 millones de personas hambrientas, superando ya a Asia en cifras absolutas, con 292 millones. Aunque el hambre mundial disminuyó por tercer año consecutivo, la FAO advierte de que los avances continúan siendo lentos, desiguales y frágiles. (FAO et al., 2026).

En ese mismo año, el gasto militar mundial alcanzó 2,887 billones de dólares, registrando su undécimo año consecutivo de crecimiento. Europa experimentó un incremento del 14 %, hasta alcanzar unos 864.000 millones de dólares, en un contexto marcado por la guerra de Ucrania, el rearme y el aumento de las tensiones internacionales (LIANG, 2026). Se trata de una magnitud económica difícil incluso de imaginar: mientras cientos de millones de personas no disponen de alimentos suficientes y miles de millones no pueden acceder a una dieta saludable, los Estados destinan cantidades crecientes de recursos a la preparación y capacidad de hacer la guerra.

La comparación entre ambas realidades no permite afirmar que el gasto militar sea, por sí mismo, la causa directa del hambre. Las crisis alimentarias responden a estructuras económicas, políticas, comerciales, ambientales y sociales complejas, y buena parte del gasto militar se encuentra comprometido en presupuestos y finalidades que no podrían trasladarse automáticamente a políticas alimentarias. Pero esta precisión no elimina la contradicción. Al contrario, permite formularla con mayor rigor: ¿cómo es posible que una civilización capaz de movilizar recursos económicos de dimensiones extraordinarias para producir armas, mantener ejércitos y aumentar sus capacidades militares acepte simultáneamente que cientos de millones de seres humanos continúen sin poder satisfacer una necesidad tan elemental como alimentarse adecuadamente?

La cuestión, por tanto, no consiste simplemente en comparar dos partidas presupuestarias, sino en preguntarnos qué considera prioritario una sociedad y qué vidas está dispuesta a proteger. La seguridad puede medirse en términos de fronteras, capacidad militar, armamento y disuasión, pero también en términos de acceso a los alimentos, agua potable, vivienda, salud, educación y protección frente a la pobreza. Una sociedad puede aumentar extraordinariamente su capacidad para

defenderse de amenazas externas y, al mismo tiempo, mantener formas de inseguridad cotidiana que afectan a millones de personas. Esta paradoja obliga a ampliar el propio concepto de seguridad: ¿de qué sirve una seguridad basada en la capacidad de destruir si no somos capaces de garantizar las condiciones básicas para vivir dignamente?

Desde la perspectiva de la pedagogía de la crueldad, esta contradicción adquiere una dimensión todavía más profunda. La crueldad no se manifiesta únicamente en la violencia visible de las guerras, sino también en la capacidad de acostumbrarnos a que determinadas formas de sufrimiento formen parte del paisaje normal del mundo. Cuando la existencia de personas hambrientas deja de provocar indignación, mientras el crecimiento de los presupuestos militares se presenta como una necesidad inevitable, se produce una determinada jerarquización social del valor de las vidas humanas. La educación no puede permanecer al margen de esta cuestión.

Educar para una conciencia crítica significa, en este sentido, aprender a relacionar cifras, decisiones y consecuencias humanas; comprender que detrás de los presupuestos existen prioridades, y detrás de las prioridades existen valores. No se trata de oponer de manera simplista alimentación y seguridad, sino de preguntarnos qué entendemos por seguridad y qué modelo de convivencia queremos construir. Una educación orientada al cuidado de la vida debería ser capaz de plantear una pregunta elemental pero incómoda: ¿qué clase de civilización estamos construyendo cuando encontramos recursos para aumentar nuestra capacidad de hacer la guerra, pero seguimos sin encontrar los medios suficientes



3 GASTO MILITAR y SITUACIÓN ALIMENTARIA en 2025. Elaboración propia a partir de FAO et al. (2026) y SIPRI (2026).

para garantizar que nadie tenga que vivir con hambre?

1.5.4.- Riqueza concentrada y normalización de la desigualdad

La concentración de la riqueza completa el cuadro. Según Oxfam, en 2025 el mundo superó por primera vez los 3.000 milmillonarios, cuya fortuna conjunta creció más de un 16 %, hasta alcanzar los 18,3 billones de dólares, mientras aproximadamente una de cada cuatro personas no disponía de recursos suficientes para alimentarse adecuadamente (OXFAM, 2026). Estas cifras no establecen por sí mismas una relación causal entre la riqueza de unos y la pobreza de otros, pero revelan una concentración extraordinaria de recursos económicos en un contexto en el que millones de personas continúan sin poder satisfacer necesidades básicas.

La desigualdad económica tampoco puede reducirse únicamente a una diferencia entre quienes poseen más y quienes poseen menos. La riqueza proporciona acceso desigual a bienes, oportunidades, educación, vivienda, salud, seguridad y capacidad de influencia social y política. Cuando las diferencias patrimoniales alcanzan determinadas dimensiones, pueden convertirse en diferencias de poder, porque quienes concentran grandes recursos disponen también de mayores posibilidades para proteger sus intereses, influir en las decisiones colectivas y transmitir sus ventajas a las generaciones siguientes. La desigualdad deja entonces de ser solamente una cuestión distributiva para convertirse en una cuestión relacionada con las condiciones reales de participación y ciudadanía.

No toda desigualdad constituye por sí misma una forma de crueldad. Las sociedades humanas presentan diferencias de ingresos, patrimonio, capacidades y condiciones de vida por múltiples razones. El problema aparece cuando esas diferencias se combinan con privaciones evitables, vulnerabilidad, ausencia de protección y relaciones de poder asimétricas, especialmente cuando afectan a necesidades fundamentales. Que una persona pueda acumular una fortuna extraordinaria mientras otra carece de alimentos, vivienda, atención sanitaria o educación no demuestra automáticamente que exista una relación directa entre ambas situaciones; pero sí plantea una pregunta ética que no puede ser ignorada: ¿qué sufrimientos estamos dispuestos a considerar normales para mantener determinadas formas de organización económica y social?

Esta pregunta resulta especialmente relevante porque la pobreza y la exclusión no son únicamente experiencias materiales. La falta de recursos puede limitar la autonomía, deteriorar la autoestima, reducir las posibilidades educativas y laborales y transmitir las desventajas de una generación a otra. Cuando estas situaciones se prolongan y se convierten en condiciones estructurales de vida, el

sufrimiento deja de aparecer como una circunstancia excepcional y comienza a percibirse como parte inevitable del paisaje social. La normalización de la desigualdad constituye entonces una forma de habituación a la injusticia: se aprende a convivir con ella sin preguntarse por sus causas ni por las alternativas posibles.

Aquí aparece una dimensión central de la pedagogía de la crueldad. La crueldad no necesita presentarse siempre mediante la violencia directa. También puede manifestarse cuando una sociedad desarrolla mecanismos culturales que permiten contemplar el sufrimiento ajeno con indiferencia, convertir la pobreza en responsabilidad individual o interpretar la riqueza extrema como resultado exclusivamente del mérito personal. De este modo, determinadas desigualdades pueden terminar siendo percibidas no como problemas colectivos que deben ser transformados, sino como hechos naturales ante los cuales solamente cabe adaptarse.

La educación tiene, por ello, una responsabilidad que va más allá de transmitir conocimientos sobre economía o desigualdad. Necesita desarrollar la capacidad de leer críticamente las estructuras sociales, comprender cómo se distribuyen los recursos y reconocer las consecuencias humanas de determinadas decisiones económicas y políticas. Educar para la justicia social significa también aprender a distinguir entre desigualdades legítimas y situaciones de privación que podrían evitarse, así como desarrollar sensibilidad ante el sufrimiento que las estadísticas esconden.

La cuestión última no consiste en aceptar la desigualdad como un hecho natural de la vida social, sino en interrogar las estructuras que permiten que una minoría acumule cantidades extraordinarias de riqueza mientras millones de personas carecen de lo necesario para vivir dignamente. La existencia de grandes fortunas no puede contemplarse al margen de las condiciones sociales, económicas y políticas que hacen posible semejante concentración de recursos. Allí donde unos pueden acumular ilimitadamente mientras otros apenas pueden satisfacer sus necesidades básicas, la desigualdad deja de ser una simple diferencia de patrimonio y se convierte en una relación de poder. El problema no es únicamente que existan ricos y pobres, sino que la pobreza llegue a considerarse inevitable mientras la riqueza extrema se presenta como normal, legítima o incluso como prueba exclusiva del mérito individual. Cuando una sociedad acepta que millones de personas tengan que sobrevivir con lo mínimo mientras unas pocas concentran recursos capaces de transformar sus vidas y las de generaciones enteras, la pobreza deja de ser solamente una situación de carencia y se convierte en una realidad socialmente tolerada y reproducida. Es precisamente ahí donde la crueldad puede adquirir una forma silenciosa: no necesita ejercer violencia directamente sobre

quien sufre, basta con construir un orden social en el que su sufrimiento sea percibido como normal, inevitable o ajeno. La pedagogía de la crueldad comienza



4 NORMALIZACIÓN DE LA DESIGUALDAD. Elaboración propia asistida de IA

también cuando aprendemos a mirar la desigualdad sin indignarnos ante ella y a considerar normal que unas vidas puedan acumular casi todo mientras otras apenas disponen de lo imprescindible para seguir viviendo.

1.5.5.- La frontera como territorio de la crueldad

A finales de 2025, 117,8 millones de personas vivían desplazadas por la fuerza como consecuencia de persecuciones, conflictos, violencia, violaciones de derechos

humanos u otras situaciones que alteraban gravemente el orden público. De ellas, 41,6 millones eran refugiadas y 68,7 millones permanecían desplazadas dentro de sus propios países. El dato adquiere una dimensión especialmente significativa cuando se observa dónde encuentran protección: el 68 % de los refugiados y de las personas necesitadas de protección internacional son acogidos por países de renta baja o media, mientras que los países más ricos reciben una proporción mucho menor de esta población.

El desplazamiento forzado no termina cuando una persona abandona su hogar. Para millones de seres humanos comienza entonces una nueva cadena de incertidumbres: atravesar fronteras, encontrar un lugar seguro, solicitar protección, evitar la devolución, acceder a alimentos, alojamiento, asistencia sanitaria y educación y, finalmente, reconstruir una vida en un territorio que frecuentemente no les reconoce como ciudadanos. Huir de la violencia no garantiza encontrar seguridad. Para muchas personas, el camino hacia ella se convierte en una sucesión de fronteras físicas, administrativas y jurídicas que pueden prolongar durante años la condición de vulnerabilidad.

Las rutas migratorias muestran hasta qué punto esta vulnerabilidad puede convertirse en una cuestión de vida o muerte. La Organización Internacional para las Migraciones registró al menos 7.667 personas muertas o desaparecidas en las rutas migratorias durante 2025, una media de unas 21 vidas cada día. La propia OIM advierte de que se trata de cifras mínimas, porque numerosas muertes ocurren en lugares donde no pueden ser documentadas o cuando embarcaciones y personas desaparecen sin dejar rastro. En el caso de las rutas hacia España, la OIM registró 1.172 muertes en la ruta atlántica hacia Canarias durante 2025, una muestra particularmente dramática de los riesgos asociados a trayectos cada vez más peligrosos.

La cuestión migratoria introduce así otra dimensión de la crueldad contemporánea: la frontera como lugar simultáneo de visibilidad e invisibilidad. Quienes consiguen atravesarla pueden convertirse en noticia, en objeto de debate político o en cifra estadística. Quienes mueren antes de llegar, en cambio, pueden desaparecer literalmente del espacio público. Un naufragio puede ocupar durante unas horas las páginas de los periódicos, pero las personas que desaparecen en el mar, en el desierto o en rutas clandestinas corren el riesgo de quedar reducidas a una cifra sin nombre, sin rostro y, muchas veces, sin tumba.

Esta invisibilidad no es únicamente consecuencia de la dificultad para registrar las muertes. También existe una invisibilidad social construida cuando quienes migran son contemplados fundamentalmente como números, flujos, problemas fronterizos o amenazas y dejan de ser percibidos como personas con una historia,

una familia, unos vínculos y unas expectativas de futuro. La transformación del ser humano en categoría administrativa facilita una distancia moral: resulta más sencillo aceptar el sufrimiento cuando dejamos de percibir a quienes lo padecen como individuos concretos.

Aquí la frontera adquiere una dimensión pedagógica. Enseña, explícita o implícitamente, quién puede circular libremente, quién debe demostrar que merece protección y quién puede quedar expuesto al peligro por carecer de una vía segura para desplazarse. Cuando una persona necesita arriesgar su vida en una embarcación precaria para solicitar protección o buscar una existencia digna, la peligrosidad de la ruta no es solamente un accidente: también es consecuencia de las condiciones sociales y políticas que hacen que determinadas vías de movilidad sean seguras para unos y prácticamente inaccesibles para otros.

Desde la perspectiva de la pedagogía de la crueldad, resulta especialmente preocupante que podamos acostumbrarnos a esta realidad. Si aceptamos que miles de personas pueden morir cada año intentando atravesar fronteras y que esas muertes forman parte inevitable del paisaje migratorio, la crueldad deja de aparecer como una excepción y comienza a adquirir una dimensión estructural. No se trata solamente de las violencias que obligan a huir, sino también de las condiciones que hacen que buscar refugio pueda convertirse en una nueva experiencia de peligro, exclusión y muerte.

Por ello, educar frente a la crueldad exige recuperar los nombres, las historias y la dignidad que las estadísticas tienden a borrar. Una educación verdaderamente democrática no puede limitarse a enseñar dónde están las fronteras: debe ayudar a comprender por qué existen, qué desigualdades protegen o reproducen, quién puede atravesarlas con seguridad y quién debe arriesgar la vida para intentar hacerlo. La frontera puede ser una línea territorial necesaria para organizar los Estados, pero no debería convertirse en una línea que determine qué vidas merecen protección y cuáles pueden ser abandonadas a su suerte.

1.5.6.- La crueldad también tiene género

La crueldad tiene también género. No se distribuye de manera indiferenciada entre hombres y mujeres, sino que adopta formas específicas cuando se ejerce sobre los cuerpos y las vidas de las mujeres y las niñas. En 2024, alrededor de 83.000 mujeres y niñas fueron asesinadas intencionadamente en el mundo y unas 50.000 —el 60 %— murieron a manos de sus parejas íntimas u otros familiares. Es decir, una mujer o una niña fue asesinada por alguien de su entorno más próximo aproximadamente cada diez minutos. UNODC La cifra resulta especialmente

significativa porque desplaza nuestra mirada desde la violencia entendida como acontecimiento excepcional hacia una violencia que puede instalarse precisamente allí donde debería existir protección, confianza y seguridad: el hogar, la pareja y la familia.

El feminicidio constituye, en este sentido, una de las expresiones más extremas de un continuo de violencias de género que incluye agresiones físicas y sexuales, amenazas, intimidación, acoso, control, sometimiento económico y otras formas de dominación. La violencia no comienza necesariamente con el asesinato. Con frecuencia se construye progresivamente mediante prácticas de deshumanización que reducen la autonomía de las mujeres, legitiman su subordinación y convierten el cuerpo femenino en territorio sobre el que otro pretende ejercer poder. Por eso, interpretar estos asesinatos únicamente como sucesos individuales o como episodios privados impide comprender su dimensión social y cultural. La propia ONU Mujeres y UNODC sitúan los asesinatos por razones de género dentro de un entramado más amplio de violencia contra las mujeres y las niñas. UNODC

Esta dimensión de género de la crueldad adquiere una intensidad todavía mayor en los contextos de guerra. En Sudán, por ejemplo, las mujeres y las niñas han sido víctimas de violencia sexual relacionada con el conflicto, secuestros, matrimonios forzados y otras formas de abuso. El informe de Naciones Unidas sobre los tres primeros años de guerra señala que la violencia sexual relacionada con el conflicto ha sido utilizada como una táctica para aterrorizar a la población civil y que la impunidad ante graves violaciones del derecho internacional ha contribuido a agravar la situación. The United Nations in Sudan La guerra convierte así los cuerpos en espacios de conquista y humillación: violar, esclavizar, secuestrar o someter sexualmente no constituye solamente una agresión contra una persona, sino también una forma de atacar a sus familias, comunidades y vínculos sociales.

Pero existe una conexión más profunda entre estas diferentes manifestaciones de crueldad. La violencia contra las mujeres y el deterioro de las instituciones democráticas pueden reforzarse mutuamente cuando desaparecen los mecanismos sociales, jurídicos y políticos capaces de poner límites al ejercicio arbitrario del poder. Allí donde la justicia se debilita, la impunidad aumenta; allí donde las instituciones pierden capacidad de protección, las víctimas encuentran mayores dificultades para denunciar y obtener reparación; y allí donde el discurso público normaliza la desigualdad, la discriminación o la violencia, determinadas vidas pueden comenzar a ser consideradas menos dignas de protección que otras.

Esta relación no significa que toda violencia de género sea consecuencia directa de la autocratización, ni que exista una explicación única para fenómenos tan

complejos. Significa, más modestamente, que la calidad de las instituciones constituye una de las condiciones sociales que pueden favorecer o dificultar la prevención, la protección y la rendición de cuentas. Cuando se deterioran el Estado de derecho, la libertad de expresión, la sociedad civil y los mecanismos de control del poder, también pueden debilitarse los instrumentos colectivos destinados a hacer visible la violencia y a combatir su impunidad.

Los datos del V-Dem Institute permiten situar esta preocupación en un contexto mundial más amplio. Su *Democracy Report 2026*, referido a la situación de 2025, estima que el 74 % de la población mundial —unos 6.000 millones de personas— vive actualmente en autocracias, mientras que el nivel de democracia correspondiente al ciudadano medio del planeta ha retrocedido hasta niveles comparables a los de 1978. El informe identifica además 44 países en proceso de autocratización y advierte de un deterioro particularmente significativo de la libertad de expresión y de la represión de la sociedad civil. V-Dem

La relación entre estos procesos no debe entenderse, por tanto, como una simple cadena causal, sino como parte de una ecología de la crueldad. Cuando una sociedad aprende a tolerar la humillación del otro, cuando determinadas víctimas dejan de provocar indignación, cuando la violencia se trivializa o cuando quienes la ejercen encuentran mecanismos de impunidad, se deteriora algo más que la seguridad de las personas: se deteriora la propia capacidad colectiva para reconocer al otro como sujeto de dignidad y de derechos. Y esa erosión de la sensibilidad moral constituye uno de los terrenos sobre los que puede prosperar la pedagogía de la crueldad.

Porque la cuestión educativa aparece precisamente aquí: ¿qué aprende una sociedad cuando la violencia contra las mujeres deja de escandalizar, cuando la violación puede convertirse en arma de guerra, cuando el sufrimiento de las víctimas se transforma en espectáculo y cuando las instituciones encargadas de protegerlas pierden fuerza o credibilidad? La respuesta no puede limitarse a enseñar normas contra la violencia. Exige educar para reconocer las relaciones de poder que la producen, desmontar las formas culturales que la legitiman, desarrollar una sensibilidad capaz de identificar el sufrimiento ajeno y reconstruir una cultura democrática fundada en la dignidad, la igualdad, el cuidado y la responsabilidad.

La lucha contra la crueldad de género es, por ello, inseparable de una educación para la democracia y para la dignidad humana. Allí donde una niña aprende que su cuerpo le pertenece, que nadie puede disponer de ella y que tiene derecho a ser escuchada; donde un niño aprende que la masculinidad no consiste en dominar, controlar o imponer; donde la escuela enseña a detectar la violencia antes de que

alcance sus expresiones extremas; y donde las instituciones responden ante el sufrimiento de las víctimas, se está construyendo algo más que prevención de la violencia. Se está construyendo una cultura capaz de poner límites a la crueldad.

Y quizá esa sea una de las tareas fundamentales de una Pedagogía de la Crueldad: comprender que la violencia no comienza cuando alguien golpea, viola o mata. Comienza mucho antes, cuando aprendemos a mirar a otro ser humano como alguien cuyo sufrimiento puede ser ignorado.

Así pues, el valor de todos estos datos no reside únicamente en su magnitud. Su importancia está en que muestran la existencia simultánea de múltiples formas de sufrimiento: guerras, hambre, desplazamientos, violencia contra las mujeres, desigualdad extrema y deterioro democrático. No estamos ante un único problema, sino ante una constelación de problemas relacionados cuya articulación constituye uno de los rasgos de la crisis civilizatoria que este libro pretende comprender.

Todas estas cifras son, además, estimaciones mínimas. Hay naufragios de los que nadie da cuenta, cuerpos que permanecen bajo los escombros, mujeres asesinadas que nunca aparecen en estadísticas fiables y niños cuya muerte no llega a registrarse. Aquí aparece una paradoja que debemos conservar: las cifras son necesarias para conocer la dimensión del problema, pero pueden contribuir también a ocultar a las personas que hay detrás de ellas. Por eso comenzamos con Khalil, porque un rostro concreto puede devolver humanidad a una cifra y recordarnos que detrás de cada estadística existe alguien cuya vida no era una estadística.

1.6.- La anestesia moral

Llegados aquí aparece la pregunta más incómoda: ¿cómo podemos conocer todo esto y continuar viviendo como si nada estuviera ocurriendo? No se trata de exigir que cada persona permanezca permanentemente angustiada ante todos los sufrimientos del planeta. Esa expectativa sería psicológicamente inviable y pedagógicamente contraproducente, porque la sensibilidad humana necesita también mecanismos de regulación emocional para poder vivir. El problema comienza cuando la protección frente al exceso de sufrimiento se transforma en incapacidad estable para reconocerlo y cuando la exposición repetida a la desgracia deja de generar reflexión, solidaridad o responsabilidad y produce únicamente acostumbramiento.

A esto llamo **anestesia moral**: no la ignorancia de quien no sabe, sino la insensibilidad de quien sabe y, sin embargo, ha dejado de sentirse interpelado por

aquello que sabe. La expresión designa un proceso moral y cultural mediante el cual el conocimiento del sufrimiento pierde progresivamente su capacidad de afectar nuestra relación con los demás. Podemos saber que alguien sufre sin sentir que ese sufrimiento tenga relación alguna con nosotros; podemos verlo sin mirarlo realmente, escucharlo sin sentirnos concernidos y conmovernos durante unos instantes sin modificar nuestra manera de actuar.

Esta es una de las paradojas más profundas de la sociedad de la información: la proximidad comunicativa puede coexistir con la distancia moral. Una imagen aparece en nuestra pantalla, reclama nuestra atención y desaparece poco después sustituida por otra. Deslizamos el dedo, cambiamos de canal, pasamos a otra noticia y la tragedia desaparece de nuestro campo de atención, aunque no haya terminado para quienes la padecen. En este contexto, la capacidad tecnológica para mostrarnos el sufrimiento se ha multiplicado mucho más rápidamente que nuestra capacidad colectiva para elaborar moralmente aquello que vemos.

La cuestión puede relacionarse con lo que Shklar denominó **injusticia pasiva**, entendida como una forma de indiferencia ante el sufrimiento y la violencia que afecta a la responsabilidad ciudadana (SHKLAR, 1990). Desde esta perspectiva, el problema no consiste solamente en que existan personas que hacen daño, sino también en que existan personas y colectivos que, pudiendo reconocerlo y reaccionar, terminan considerando que aquello que ocurre no les concierne.

Bauman permite profundizar en otra dimensión del problema. Su análisis de la modernidad muestra cómo la organización burocrática puede fragmentar la responsabilidad y separar a los individuos de las consecuencias humanas de sus decisiones (BAUMAN, 1988). Esta perspectiva resulta especialmente útil para comprender que la indiferencia no tiene por qué proceder siempre de una ausencia de sentimientos; puede surgir también de estructuras que dificultan la percepción de las consecuencias, distribuyen las responsabilidades y convierten decisiones con efectos humanos en operaciones aparentemente técnicas.

La pregunta pedagógica se vuelve entonces inevitable: ¿dónde aprendimos esta anestesia? ¿Quién nos enseñó a no sentir? ¿Qué papel desempeñan la familia, la escuela, los medios de comunicación, las redes sociales, las pantallas, la publicidad, el lenguaje político, el entretenimiento y las relaciones económicas? No existen respuestas simples, y sería irresponsable afirmar que la escuela produce indiferencia, que las pantallas producen crueldad o que determinados medios convierten automáticamente a las personas en insensibles. Pero tampoco resulta razonable considerar que los procesos educativos son neutrales. Toda educación transmite maneras de prestar atención, enseña qué merece ser conocido y

recordado y, de manera consciente o inconsciente, contribuye a configurar aquello ante lo que aprendemos a sentirnos responsables.

José Antonio Marina aporta aquí una perspectiva particularmente fecunda al señalar la importancia de los hábitos en la formación del carácter. Los hábitos no son simples repeticiones externas, sino disposiciones que pueden llegar a configurar una segunda naturaleza y que se forman mediante experiencias y educación (MARINA, 2011a, 2011b). Desde esta perspectiva, la insensibilidad no tiene que aparecer necesariamente como una decisión consciente: puede construirse mediante pequeñas repeticiones, formas de hablar, mirar, consumir, competir, excluir o permanecer indiferente que terminan incorporándose a nuestra manera habitual de relacionarnos con el mundo.

Por eso afirmo que nadie nace anestesiado. La insensibilidad puede aprenderse y adquirir estabilidad mediante la repetición. Pero precisamente por esa misma razón la educación no puede limitarse a transmitir información sobre los problemas del mundo. Tiene que preguntarse por las disposiciones que contribuye a formar, por las emociones que cultiva, por las relaciones que normaliza y por las formas de reconocimiento del otro que hace posibles.

1.7.- La crueldad no es un destino biológico

Esta cuestión encuentra un apoyo especialmente importante en Erich Fromm. En su análisis de la destructividad humana distingue entre la agresión defensiva, que puede encontrarse también en otras especies y desempeña determinadas funciones adaptativas, y la agresión maligna asociada a la crueldad y la destructividad. Su planteamiento cuestiona la explicación de la crueldad como simple consecuencia inevitable de un instinto biológico (FROMM, 1975).

La importancia de esta distinción para nuestro problema es considerable. Si afirmamos que el ser humano es cruel por naturaleza, corremos el riesgo de convertir la violencia en destino y la educación en una actividad prácticamente impotente. Fromm, por el contrario, obliga a formular la cuestión de otra manera: no se trata de negar la existencia de agresividad, conflicto, hostilidad o destructividad en la experiencia humana, sino de comprender bajo qué condiciones esas posibilidades se desarrollan, se reprimen, se transforman o llegan a convertirse en formas sistemáticas de destrucción (FROMM, 1972).

Una cosa es afirmar que los seres humanos poseen capacidades que pueden conducir al daño; otra, muy distinta, afirmar que están condenados a utilizar esas capacidades de manera destructiva. La primera afirmación abre el campo de la investigación; la segunda lo clausura. Por eso resulta tan importante la crítica de

Fromm a las explicaciones que convierten la agresividad innata en una especie de destino inevitable. Si la crueldad fuese simplemente una consecuencia necesaria de nuestra biología, apenas tendría sentido preguntarse por la cultura, la educación, las instituciones o las condiciones históricas que la favorecen.

Pero si no es inevitable, entonces la historia importa. Importan la familia, la escuela, la cultura, las relaciones de poder, la desigualdad, el lenguaje, las experiencias y los hábitos. Importa, en definitiva, la educación, no porque pueda controlar por sí sola todos los factores que intervienen en la conducta humana, sino porque participa en la formación de sujetos que posteriormente reproducirán, cuestionarán, transformarán o legitimarán las estructuras en las que viven.

1.8.- Si se aprende, puede desaprenderse

Aquí aparece la tesis que sostiene todo este libro: si determinadas formas de crueldad pueden aprenderse, también pueden desaprenderse. Esto no significa que la educación pueda solucionar por sí sola las guerras, la pobreza, el autoritarismo o la desigualdad. Las estructuras económicas, políticas y culturales poseen una autonomía relativa y requieren transformaciones institucionales, jurídicas y sociales. Pero tampoco puede sostenerse lo contrario, es decir, que la educación sea irrelevante. Las personas que reproducen, cuestionan o transforman esas estructuras han sido educadas dentro de determinados sistemas de valores, hábitos, emociones y formas de mirar.

La educación ocupa por ello una posición intermedia y decisiva. No controla el mundo, pero forma sujetos que actúan en él; no determina la historia, pero puede contribuir a reproducirla o transformarla; no elimina por sí misma la crueldad, pero puede formar personas menos disponibles para aceptarla. Esta es la razón por la que una pedagogía de la crueldad debe comenzar no solamente denunciando los comportamientos violentos, sino examinando los aprendizajes mediante los cuales determinadas formas de violencia llegan a parecer normales, inevitables o incluso legítimas.

Paulo Freire situó esta cuestión en el centro de su pensamiento pedagógico. La educación humanizadora no puede separar la denuncia de la injusticia de la posibilidad de construir alternativas. En *Pedagogía de la indignación*, la indignación ante la injusticia aparece vinculada a una esperanza que no significa espera pasiva, sino posibilidad de transformación y compromiso (FREIRE, 2001). Esta doble exigencia resulta fundamental para nuestro propósito: una educación que denuncia sin ofrecer posibilidad puede producir impotencia, mientras una educación que ofrece esperanza sin mostrar la realidad puede producir ingenuidad.

Necesitamos, por tanto, una educación capaz de mirar el sufrimiento sin quedar paralizada por él, de sentir sin convertir el dolor en espectáculo, de indignarse sin odiar, de comprender sin justificar y de actuar sin convertir al adversario en enemigo absoluto. Necesitamos también enseñar que la dignidad humana no depende de que una persona se parezca a nosotros, comparta nuestra cultura, pertenezca a nuestro país o piense como nosotros. Este aprendizaje constituye una de las tareas esenciales de una educación democrática.

1.9.- Del conocimiento a la responsabilidad

El diagnóstico realizado hasta aquí permite establecer una distinción decisiva: **información no es conciencia**. Podemos disponer de información abundante y continuar siendo indiferentes; conocer las causas del hambre y seguir considerándola inevitable; saber que existe violencia de género y mantener estereotipos que la alimentan; conocer la historia del racismo y reproducir prejuicios; hablar de derechos humanos y aceptar que determinadas personas sean tratadas como menos humanas; conocer el deterioro ambiental y continuar actuando como si sus consecuencias fueran problema de otros.

El desafío educativo comienza precisamente en esa distancia entre saber y ser afectado por lo que se sabe. Pero tampoco basta con sentir. La emoción sin comprensión puede convertirse en compasión pasajera; la indignación sin conocimiento puede transformarse en reacción impulsiva; la empatía sin criterio puede resultar selectiva y la compasión sin responsabilidad puede reducirse a una emoción cómoda. Por eso la conciencia que necesitamos no puede ser solo cognitiva ni solamente emocional. Tiene que integrar conocimiento, sensibilidad, juicio ético y capacidad de respuesta.

El objetivo no consiste en formar personas permanentemente angustiadas ante el sufrimiento del mundo, sino personas capaces de no acostumbrarse completamente a él. Se trata de desarrollar la capacidad de mirar sin apartar inmediatamente la mirada, reconocer a una víctima como sujeto, preguntarse por las causas, identificar las responsabilidades y comprender que aquello que aparece como natural o inevitable puede ser el resultado de procesos históricos y sociales susceptibles de transformación.

1.10.- Un mundo que puede aprender a sentir

El diagnóstico realizado en este capítulo no pretende presentar un catálogo exhaustivo de todos los males contemporáneos. Pretende mostrar que la crueldad

adopta formas diversas y que una de sus condiciones de posibilidad puede encontrarse en nuestra capacidad para acostumbrarnos al sufrimiento. La crueldad ejecutada necesita manos; la crueldad organizada necesita estructuras; la crueldad consentida necesita silencios. Pero ninguno de estos elementos debe entenderse como una explicación aislada. Los tres pueden reforzarse mutuamente y formar un sistema en el que el daño directo encuentra condiciones estructurales que lo permiten y una cultura que lo tolera.

Una sociedad no se vuelve humana únicamente porque proclame derechos, construya instituciones democráticas o acumule conocimientos científicos. Se vuelve más humana cuando desarrolla capacidades para reconocer al otro como sujeto, limitar el daño, proteger al vulnerable, responsabilizar al poderoso y convertir el sufrimiento injusto en una cuestión que nos concierne. Por eso el problema de la crueldad es inseparable del problema de la educación, no porque la educación sea una solución mágica a todos los males humanos, sino porque toda sociedad educa para algo, incluso cuando no se propone hacerlo. Educa con lo que enseña, pero también con lo que omite; con lo que premia y con lo que castiga; con lo que recuerda y con lo que silencia; con las formas de relación que favorece y con aquellas que considera normales.

La pregunta que queda abierta al terminar este capítulo no es solamente cómo hemos llegado hasta aquí. Es también qué clase de seres humanos estamos formando cuando les enseñamos a convivir cotidianamente con el sufrimiento sin sentirse responsables de él. El presente no se explica completamente a sí mismo. Las formas actuales de crueldad tienen antecedentes, raíces, continuidades y transformaciones históricas, y comprenderlas exige retroceder en el tiempo para reconstruir la genealogía de aquello que hoy aparece ante nosotros como normal, inevitable o incluso justificable.

Por eso el diagnóstico debe preceder a cualquier propuesta educativa. Antes de educar hay que mirar; antes de mirar hay que aprender a reconocer; y antes de reconocer necesitamos preguntarnos cómo llegamos a dejar de sentir. Un mundo que aprende a no sentir es también un mundo que puede aprender a sentir de nuevo. La posibilidad es frágil y no está garantizada, pero precisamente por eso merece ser educada.

Referencias

AMNISTÍA INTERNACIONAL. **Sudán: El Fasher survivors tell of deliberate RSF killings and sexual violence – new testimony**. London: Amnesty International, 2025. Disponible en: https://www.amnesty.org.uk/latest/sudan-el-fasher-

survivors-tell-deliberate-rsf-killings-and-sexual-violence-new/ . Acceso en: 2 oct. 2026.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernity and the Holocaust**. Cambridge: Polity Press, 1989. Nota: el manuscrito cita "BAUMAN, 1988"; la edición original verificable corresponde a 1989.

DAVIES, Shawn; PETTERSSON, Therése; ÖBERG, Magnus. Organized violence 1989–2025, and violent political protests. **Journal of Peace Research**, v. 63, n. 4, p. 705–723, 2026. DOI: 10.1093/jopres/xjag046.

DUSSEL, Enrique. **Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión**. 2. ed. Madrid: Trotta, 1998.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009. Nota: corresponde a la edición española utilizada en el manuscrito; la obra original fue publicada en 1961.

FAO; IFAD; UNICEF; WFP; WHO. **The State of Food Security and Nutrition in the World 2026: Understanding and addressing the high cost of a healthy diet**. Rome: FAO, 2026. Disponible en: https://www.fao.org/publications/fao-flagship-publications/the-state-of-food-security-and-nutrition-in-the-world/ . Acceso en: 2 oct. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo amoroso**. Madrid: Morata, 2001.

FROMM, Erich. **Anatomía de la destructividad humana**. Madrid: Siglo XXI de España, 1975.

GALTUNG, Johan. Cultural violence. **Journal of Peace Research**, v. 27, n. 3, p. 291–305, 1990. DOI: 10.1177/0022343390027003005.

GALTUNG, Johan. **Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización**. Bilbao: Bakeaz; Gernika Gogoratuz, 2003. Traducción de Teresa Toda. Obra original: *Peace by Peaceful Means*, 1996.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto**. Traducción y edición de Elisabeth Falomir Archambault. Barcelona: Melusina, 2011.

MARINA, José Antonio. **Pequeño tratado de los grandes vicios**. Barcelona: Anagrama, 2011.

MARINA, José Antonio. **La educación del talento**. Barcelona: Ariel, 2011.

NACIONES UNIDAS. Consejo de Derechos Humanos. Comisión Internacional Independiente de Investigación sobre el Territorio Palestino Ocupado, incluido Jerusalén Oriental, e Israel. **Commission of Inquiry: Israeli authorities and Israeli security forces have committed and are continuing to commit genocide against the Palestinians in the Gaza Strip: Conference room paper A/HRC/60/CRP.3**. Geneva: United Nations, 2025. Disponible en: https://www.un.org/unispal/document/commission-of-inquiry-report-genocide-in-gaza-a-hrc-60-crp-3/ . Acceso en: 2 oct. 2026.

NACIONES UNIDAS. Consejo de Derechos Humanos. Misión Internacional Independiente de Investigación sobre el Sudán. **Sudan: Hallmarks of Genocide in El-Fasher: Report of the Independent International Fact-Finding Mission for the Sudan. A/HRC/61/77**. Geneva: United Nations, 2026. Disponible en: https://www.un.org/sexualviolenceinconflict/report/sudan-hallmarks-of-genocide-in-el-fasher-report-of-the-independent-international-fact-finding-mission-for-the-sudan/ . Acceso en: 2 oct. 2026.

NACIONES UNIDAS. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. **Three Years Too Long: Analysis of Trends and the Devastating Human Rights Impacts of Conflict-Related Sexual Violence in Sudan from 15 April 2023 to 15 April 2026**. Geneva: OHCHR, 2026. Disponible en: https://sudan.un.org/en/317918-three-years-too-long-analysis-trends-and-devastating-human-rights-impacts-conflict-related . Acceso en: 2 oct. 2026.

NACIONES UNIDAS. Secretario General. **Children and armed conflict: report of the Secretary-General**. New York: United Nations, 2026. Datos correspondientes a las violaciones graves verificadas durante 2025. Disponible en: https://childrenandarmedconflict.un.org/en/news/year-unthinkable-suffering-record-number-children-conflict-victims-grave-violations-2025 . Acceso en: 2 oct. 2026.

OIM. Organización Internacional para las Migraciones. **Deaths on Migration Routes in 2025: Missing Migrants Project**. Geneva: IOM, 2026. Datos publicados el 26 feb. 2026. Disponible en: https://www.ungeneva.org/en/news-media/press-briefing/2026/02/un-geneva-press-briefing-5 . Acceso en: 2 oct. 2026.

OXFAM INTERNATIONAL. **Resisting the Rule of the Rich: Defending Freedom Against Billionaire Power**. Oxford: Oxfam International, 2026. Disponible en: https://www.oxfam.org/en/research/resisting-rule-rich . Acceso en: 2 oct. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social**. México, D. F.: Siglo XXI; CLACSO, 2009.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SHKLAR, Judith. **Los rostros de la injusticia**. Traducción de Alicia García Ruiz. Barcelona: Herder, 2014. Nota: corresponde a la 1.ª edición digital española; la obra original, *The Faces of Injustice*, fue publicada por Yale University Press en 1990.

SOBRINO, Jon. **El principio-misericordia: bajar de la cruz a los pueblos crucificados**. Santander: Sal Terrae, 1992.

SIPRI. Stockholm International Peace Research Institute. **Trends in World Military Expenditure, 2025**. Stockholm: SIPRI, 2026. Autores: Xiao Liang, Nan Tian, Diego Lopes da Silva, Lorenzo Scarazzato, Zubaida A. Karim y Jade Guiberteau Ricard. DOI: 10.55163/ZLHQ1057.

UNHCR. United Nations High Commissioner for Refugees. **Global Trends 2025**. Geneva: UNHCR, 2026. Disponible en: https://www.unhcr.org/globaltrends . Acceso en: 2 oct. 2026.

UNODC; UN WOMEN. **Femicides in 2024: Global Estimates of Intimate Partner/Family Member Femicides**. Vienna: UNODC; UN Women, 2025. Disponible en: https://digitallibrary.un.org/record/4102836 . Acceso en: 2 oct. 2026.

UNRWA. United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East. **UNRWA Situation Report #226 on the Humanitarian Crisis in the Occupied Palestinian Territory**. Jerusalem: UNRWA, 2026. Datos sobre Gaza correspondientes al 14 jun. 2026. Disponible en: https://www.unrwa.org/resources/reports/unrwa-situation-report-226-humanitarian-crisis-gaza-strip-and-occupied-west-bank . Acceso en: 2 oct. 2026.

UNICEF. **Two years of hellish war have devastated Gaza's children**. New York: UNICEF, 2025. Disponible en: https://www.unicef.org/press-releases/two-years-hellish-war-have-devastated-gazas-children . Acceso en: 2 oct. 2026.

UNICEF. **State of Palestine Humanitarian Situation Report No. 48 (Mid-Year), 30 June 2026**. New York: UNICEF, 2026. Disponible en: https://www.unicef.org/media/183611/file/State-of-Palestine-Humanitarian-Situation-Report-No.48-%28Mid-Year%29%2C30-June-2026.pdf.pdf . Acceso en: 2 oct. 2026.

V-DEM INSTITUTE. **Democracy Report 2026: Democracy at Risk – How Dictatorships Are Expanding and Democracies Are Struggling**. Gothenburg: V-Dem Institute, 2026. Disponible en: https://www.v-dem.net/documents/75/V-Dem_Institute_Democracy_Report_2026_lowres.pdf . Acceso en: 2 oct. 2026.

2.- Cinco siglos enseñando que no todas las vidas cuentan

Genealogía histórica de la crueldad, la deshumanización y sus aprendizajes

«…Encender en el pasado la chispa de la esperanza es un don que sólo se encuentra en aquel historiador que está compenetrado con esto: tampoco los muertos estarán a salvo del enemigo, si éste vence. Y este enemigo no ha cesado de vencer…»

Walter Benjamin (1892-1940)
Discursos interrumpidos I: filosofía del arte y de la historia. (1973). Tesis VI.

«…En los libros figuran solo los nombres de reyes. ¿Acaso los reyes arrastraron las piedras de las siete puertas de Tebas? […] El joven Alejandro conquistó la India. ¿Él solo? César venció a los galos. ¿No llevaba siquiera un cocinero? Felipe de España lloró cuando su flota fue hundida. ¿No lloró nadie más?…»

Bertolt Brecht (1898-1956)
Poemas y canciones (1968)

Hay momentos en los que mirar hacia atrás no significa alejarse del presente, sino aprender a verlo con mayor claridad. La memoria histórica no es un lujo reservado a especialistas ni una colección de nombres y fechas que debamos conservar por obligación. Es, sobre todo, una forma de comprender cómo hemos llegado a ser quienes somos. Y cuando lo que queremos comprender es la crueldad, esta mirada resulta todavía más necesaria: aquello que hoy nos parece normal pudo ser aprendido, organizado y transmitido mucho antes de que nosotros llegáramos.

Conviene afrontar desde el principio una objeción razonable. Si lo que nos duele es la crueldad de ahora, la que aparece en las pantallas, en las fronteras, en los

patios de los colegios y en demasiadas casas, ¿qué sentido tiene detenerse en hechos ocurridos hace cuatrocientos o quinientos años? ¿No será una forma elegante de escapar del presente, o peor todavía, de convertir la historia en un tribunal donde los vivos juzgan cómodamente a los muertos?

Creo exactamente lo contrario, y por cuatro razones que me importan sobre todo como educador.

La primera es que la crueldad no es un instinto que brote solo, sino también un aprendizaje, y todo aprendizaje tiene una historia, unos maestros y unos materiales. Cuando algo se enseña durante siglos con constancia, acaba pareciendo naturaleza. Quien desconoce esa historia confunde lo aprendido con lo inevitable, y entonces ya solo puede lamentarse. Es la diferencia exacta entre decir «el ser humano es así» y decir «a nosotros nos enseñaron esto». La primera frase cierra la puerta; la segunda la deja entreabierta.

La segunda es que las estructuras duran mucho más que los acontecimientos. Los imperios formales terminaron, los edictos se derogaron, las hogueras se apagaron; pero las maneras de mirar, de clasificar y de valorar a las personas que aquellos siglos fabricaron pueden seguir circulando entre nosotros con otros nombres y con mejores modales. Reconocerlas en su estado naciente, cuando todavía se escribían sin disimulo en los papeles oficiales, ayuda a reconocerlas después, cuando aparecen bajo el lenguaje aséptico de los informes, los balances o las categorías administrativas. No se trata de afirmar que el presente sea idéntico al pasado, sino de aprender a distinguir continuidades, rupturas y transformaciones.

La tercera es que el silencio también educa. Una escuela que nombra unos muertos y calla otros está enseñando, sin decirlo, que hay vidas que merecen memoria y vidas que no. Ese aprendizaje es silencioso, eficacísimo y difícil de desmontar, porque el alumno no recuerda haberlo recibido jamás. Nadie le dijo nunca que ciertos muertos no cuentan; simplemente, nunca oyó sus nombres, y la ausencia hizo el resto.

Y hay una cuarta razón, menos frecuente en los libros y más urgente en las aulas: solo conociendo la historia de la crueldad podemos conocer también la historia de quienes la resistieron. Si contamos únicamente el horror, educamos cínicos. Si contamos también las negativas, las desobediencias, las fugas y los memoriales que nadie leyó, educamos personas capaces de imaginar que las cosas pudieron ser de otro modo. Y esa capacidad de imaginar otro modo es, exactamente, la materia prima de toda esperanza educativa.

No escribo, pues, para acusar a nadie de lo que hicieron sus antepasados, ni para alimentar esa culpabilidad estéril que tanto gusta a quienes no piensan cambiar nada. Escribo porque la memoria es una forma de responsabilidad y porque recordar no equivale a condenar. Un maestro que ignora de dónde viene lo que enseña puede repetir sin saberlo; y repetir sin saberlo es, en pedagogía, una forma especialmente profunda de obediencia.

Por eso mirar atrás no significa vivir en el pasado. Significa aprender a reconocer las huellas que el pasado ha dejado en nuestras palabras, nuestras instituciones y nuestras maneras de mirar. La historia, cuando se enseña de este modo, deja de ser un almacén de acontecimientos y se convierte en una escuela de discernimiento. Y quizá esa sea la razón más sencilla para volver la mirada: necesitamos saber qué hemos aprendido antes de decidir qué queremos seguir enseñando.

2.1.- Sevilla, puerto de Indias

Antes de entrar en las cifras conviene hacer una precisión. Sevilla no fue un escenario aislado ni excepcional de una crueldad específicamente española. Formó parte de un sistema atlántico mucho más amplio en el que intervinieron potencias, comerciantes, instituciones financieras, autoridades civiles y religiosas de distintos territorios europeos. Precisamente por eso resulta pedagógicamente útil comenzar aquí: no para construir una acusación nacional, sino para observar, en un lugar concreto, cómo una sociedad puede integrar la explotación dentro de su vida ordinaria hasta hacerla compatible con la religión, la familia, el comercio y las costumbres.

La proximidad modifica la mirada. Cuando una historia sucede muy lejos podemos convertirla fácilmente en abstracción. Cuando sabemos que ocurrió en las mismas calles por las que caminamos, la cifra recupera rostro. Y esa recuperación del rostro es importante porque la primera operación de la crueldad organizada consiste justamente en quitarlo.

Escribo a pocos kilómetros de un lugar por el que he pasado centenares de veces sin detenerme. Las gradas de la catedral de Sevilla, ese anillo de piedra donde hoy descansan los turistas del calor de agosto, fueron durante el siglo XVI una de las lonjas más activas de Europa. Allí se cerraban seguros marítimos, se firmaban letras de cambio y se compraban y vendían seres humanos. En el padrón de 1565 se contabilizaron en la ciudad 6.327 personas esclavizadas, aproximadamente una por cada catorce habitantes (DOMÍNGUEZ ORTIZ, 1952). No vivían apartadas en un gueto ni ocultas en las afueras: servían en las casas, cargaban en el río, trabajaban

en los talleres de jabón y de cerámica, cuidaban niños que luego heredarían la escritura de su propiedad.

Los protocolos notariales las registran con la misma prosa con que se describía una acémila: edad aproximada, color, hierros en el rostro, tachas, precio en maravedíes. Alfonso Franco Silva, que ha leído centenares de esas escrituras, mostró que el comercio no era excepcional ni clandestino, sino un negocio corriente de la ciudad, con sus corredores, sus fiadores y sus garantías de saneamiento por vicios ocultos, exactamente igual que en la compraventa de una bestia o de un inmueble (FRANCO SILVA, 1980). Si el esclavo resultaba enfermo, el comprador podía reclamar; si moría antes de tiempo, había cláusulas previstas. Toda la técnica jurídica de la época, tan refinada, tan cuidadosa con la justicia conmutativa, funcionaba con normalidad sobre un objeto que respiraba.

Me detengo en ese detalle porque contiene en miniatura todo este capítulo. Para que aquella escritura fuese posible no bastaba con la codicia. Hacía falta que un escribano, un comprador, un párroco y una ciudad entera hubiesen aprendido de antemano que aquel cuerpo no era un prójimo. Hacía falta una pedagogía, y un aparato jurídico, teológico y erudito que la hiciera respetable, porque la crueldad duradera nunca se conforma con el impulso: necesita razones, papeles y catedráticos.

Y necesita también, conviene decirlo, un lugar para la compasión que no ponga en peligro el negocio. Desde 1393 existía en Sevilla una hermandad de personas negras, la que el pueblo llamó después de los Negritos, nacida de un hospital para esclavos viejos o enfermos a quienes sus dueños abandonaban cuando ya no rendían. Isidoro Moreno estudió sus seiscientos años de historia y mostró que aquella cofradía fue a la vez refugio y frontera: un espacio propio para quienes las demás hermandades no admitían (MORENO, 1997). Aquella ciudad sabía ser caritativa con quienes había dejado de considerar iguales. Es una combinación que deberíamos reconocer enseguida, porque sigue entre nosotros: la limosna nunca ha sido enemiga de la jerarquía, sino con frecuencia su mejor coartada.

En 1503 se instaló aquí la Casa de la Contratación, y durante casi dos siglos esta ciudad fue la puerta por donde la Europa moderna salió al mundo y por donde el mundo entró en Europa convertido en mercancía. Allí se registraban los navíos, se formaban pilotos, se guardaban los mapas y se llevaban las cuentas de un tráfico que, visto desde los libros, parecía una rama más de la administración. Entre 1501 y 1866, unos 12,5 millones de africanas y africanos fueron embarcados a la fuerza rumbo a América; llegaron con vida alrededor de 10,7 millones (ELTIS; RICHARDSON, 2010). La diferencia entre ambas cifras —cerca de dos millones de

personas— es lo que las fuentes de la época llaman, sin inmutarse, la mortalidad del viaje.

2.2.- La contabilidad de la merma

La cuestión no es solamente económica. Contar es también una forma de poder. Quien posee la capacidad de establecer las categorías con las que se registra una vida decide, en parte, qué puede ser visto y qué puede quedar reducido a dato. Por eso los archivos son ambivalentes: conservan una huella de quienes sufrieron, pero muchas veces lo hacen utilizando el lenguaje de quienes los dominaron. Leer históricamente esos documentos exige una doble operación: conocer lo que dicen y, al mismo tiempo, escuchar lo que su vocabulario intenta hacer desaparecer.

Esto explica por qué la expresión «mercancía humana» resulta insuficiente si la dejamos en una simple metáfora. El problema histórico fue precisamente que determinadas instituciones lograron convertir jurídicamente a personas en objetos transmisibles, asegurables y valorables. La cosificación no era solo una actitud psicológica; estaba incorporada a procedimientos.

La Corona de Castilla concedía asientos, cobraba impuestos y llevaba las cuentas en una unidad de medida que aún hiela la sangre, la pieza de Indias, que equiparaba a un varón joven y sano con cierto número de niños, mujeres o ancianos. Dos muchachas podían valer una pieza; tres ancianos, otra. La aritmética era impecable y, precisamente por eso, monstruosa.

Convertir a una persona en unidad de medida es quizá el acto pedagógico más eficaz de la modernidad, porque enseña la cosificación sin necesidad de proclamarla. Nadie tiene que decir en voz alta que aquellos seres humanos no lo son: basta con contarlos así, un día tras otro, hasta que la forma de contarlos se vuelva evidente. En los libros de los aseguradores, la muerte de un ser humano en la travesía no se anotaba como muerte, sino como merma de la carga.

Esa contabilidad llegó hasta sus últimas consecuencias en un caso que Inglaterra tardó mucho en digerir: en 1781, la tripulación del barco negrero Zong arrojó al mar a ciento treinta y dos personas africanas vivas, y los armadores reclamaron después a la compañía aseguradora el importe de la mercancía perdida. El pleito que se celebró en Londres no versó sobre ciento treinta y dos asesinatos, sino sobre la procedencia de una indemnización (WALVIN, 2011). Los jueces discutieron con seriedad si el agua potable escaseaba de verdad, si la decisión había sido prudente,

si el seguro cubría aquel supuesto. La pregunta que no se formuló fue la única que importaba.

Achille Mbembe ha descrito esa operación como el nacimiento del sujeto racializado, el primer ser humano transformado íntegramente en cosa portadora de precio (MBEMBE, 2011, 2016). Aquí está, en estado fundacional, la crueldad organizada del capítulo anterior: nadie necesitaba odiar a nadie; bastaba con hacer bien su trabajo.

Y conviene añadir algo que nuestros manuales de economía suelen omitir. Eric Williams (1911-1981) sostuvo hace más de ochenta años que aquel tráfico no fue un apéndice pintoresco del capitalismo naciente, sino uno de sus motores: los beneficios del comercio triangular alimentaron la banca, los seguros, los astilleros y, finalmente, la industria británica; y la esclavitud no nació del racismo, sino que el racismo fue su consecuencia (WILLIAMS, 2011). Puede discutirse la proporción exacta, y los historiadores llevan décadas haciéndolo. Lo que ya no puede discutirse es la dirección del argumento: primero fue el negocio, después la doctrina que lo justificaba.

Porque la plantación de azúcar del Caribe, con sus turnos, su vigilancia, su medición del rendimiento, su disciplina del tiempo y su castigo ejemplar fue algo más que un lugar de sufrimiento. Fue un laboratorio. Allí se ensayaron, sobre cuerpos que no podían protestar, formas de organizar el trabajo humano que después volverían a Europa con otro nombre y otra clientela. Cuando hoy hablamos de productividad, de rendimiento por hora, de recursos humanos, estamos usando sin saberlo un vocabulario que aprendió a hablar en aquellos campos.

2.3.- Un papel leído en voz alta

Hay aquí una cuestión de enorme importancia para una pedagogía de la crueldad: la violencia necesita a menudo una escena previa de legitimación. Antes del golpe viene el papel; antes de la expulsión, el decreto; antes del encierro, la clasificación; antes de la exclusión, una definición que establece quién pertenece y quién no. La legalidad no impide por sí misma la crueldad. Puede limitarla, pero también puede proporcionarle una apariencia de orden.

Esto obliga a enseñar a leer los documentos de otra manera. No basta con preguntar qué dice una norma. Hay que preguntar qué realidad produce, quién queda protegido por ella, quién queda fuera, qué lenguaje emplea para describir a los destinatarios y qué responsabilidades desplaza. Leer críticamente un

documento histórico es, en este sentido, aprender a reconocer la distancia que puede existir entre legalidad, legitimidad y justicia.

Hay un documento que debería figurar en todos los libros de texto y que casi nunca aparece. En 1513, el jurista Juan López de Palacios Rubios redactó por encargo de la Corona el llamado Requerimiento: un texto que los capitanes debían leer en castellano ante los pueblos que iban a someter. Explicaba la creación del mundo, la autoridad del papa y la donación de aquellas tierras a los reyes de Castilla, y concluía advirtiendo que, si los oyentes no aceptaban de inmediato aquella soberanía, las muertes y los daños que siguiesen serían culpa suya y no de quienes los causaran.

Se leía a veces desde la cubierta de un barco, a veces de madrugada ante aldeas dormidas, a veces ante gentes que no entendían una sola palabra. Se leía también, según consta, ante la selva vacía, por si acaso alguien escuchaba. Patricia Seed lo ha estudiado como lo que realmente era, un protocolo, es decir, una ceremonia jurídica destinada a producir legalidad allí donde solo había fuerza (SEED, 1995). Bartolomé de las Casas (1484-1566), que lo conoció de primera mano, confesó que no sabía si aquello le movía más a risa o a llanto.

Detengámonos, porque aquí hay una lección que no ha caducado. La operación central del Requerimiento no es la violencia, sino el traslado de la responsabilidad: el agresor declara por anticipado que la culpa será de la víctima. Es el mismo movimiento que reaparece, siglos después, en el maltratador que asegura que ella lo provocó, en el acosador escolar que dice que el otro se lo buscó, en el discurso que responsabiliza al pobre de su pobreza o al migrante de morir en el mar por haber decidido embarcarse. Cambia el escenario, no la gramática. Y cuando una gramática dura quinientos años, es que alguien la sigue enseñando.

Hay además una segunda lección, y es de orden escolar. El Requerimiento se leía en una lengua que el destinatario no conocía, y su lectura bastaba para dar por cumplida la obligación moral. Ese procedimiento —informar sin comunicar, decir para poder alegar que se dijo, cubrir el expediente— sigue vivísimo en nuestras instituciones. Cuántas circulares, cuántos protocolos, cuántas notificaciones se redactan hoy en un idioma que la familia destinataria no domina, para que después conste que fue avisada. La burocracia aprendió pronto que la forma puede sustituir al encuentro.

2.4.- La duda que no detuvo la máquina

Esta contradicción merece conservarse sin resolverla artificialmente. Las sociedades pueden producir, al mismo tiempo, instituciones de dominación e instituciones de crítica. Una universidad puede formar funcionarios para el imperio y albergar profesores que cuestionen sus fundamentos. Una Iglesia puede bendecir conquistas y, a la vez, producir voces que las denuncien. Una ley puede limitar un abuso y consolidar la estructura que lo hace posible. La historia humana rara vez ofrece bloques puros.

Precisamente por eso la educación histórica no debería limitarse a clasificar a los protagonistas como «buenos» o «malos». Es más fecundo mostrar las tensiones, las complicidades, los cambios de conciencia y las contradicciones. La conciencia moral no nace de sentirse del lado correcto, sino de aprender a examinar aquello que hacemos incluso cuando creemos estar haciendo el bien.

Sería injusto y, sobre todo, pedagógicamente inútil contar esta historia como si nadie hubiese dudado. Se dudó, y mucho, y desde muy pronto.

El cuarto domingo de Adviento de 1511, en la iglesia de paja de Santo Domingo, el dominico Antonio de Montesinos predicó ante los encomenderos[1] de la isla un sermón que Las Casas recogió después casi palabra por palabra: les preguntó con qué derecho tenían a aquellas gentes en tan cruel servidumbre, y si acaso no eran hombres, y si no tenían almas racionales, y si no estaban obligados a amarlos como a sí mismos (CASAS, 1951). Los oyentes, que eran gente devota, salieron indignados y pidieron al rey que aquel fraile se retractara. Conviene subrayarlo: no negaban la fe, la practicaban; lo que no soportaban era que la fe les alcanzase a ellos.

De aquel escándalo salieron las Leyes de Burgos de 1512, las primeras que regularon el trato a los indios. Y aquí aparece un mecanismo que reconoceremos muchas veces a lo largo de este libro: la denuncia produjo una norma, y la norma legitimó lo que denunciaba. Las Leyes de Burgos limitaron los abusos de la

[1] Los "encomenderos" eran colonos españoles a quienes la Corona concedía una *encomienda*, institución mediante la cual recibían el derecho a percibir tributos y, en determinados contextos, servicios de las comunidades indígenas encomendadas. A cambio, asumían formalmente obligaciones de protección, evangelización y educación cristiana de esas poblaciones. La encomienda no implicaba jurídicamente la propiedad de las personas indígenas ni de sus tierras, aunque en la práctica dio lugar a diversas formas de explotación, coerción laboral y abuso. Fue una de las principales instituciones de organización económica y social de la América colonial durante los primeros siglos de la dominación española.

encomienda y, al hacerlo, consagraron la encomienda. Es la vieja astucia de las instituciones: regular una práctica es la manera más eficaz de volverla aceptable.

La discusión llegó a las aulas. Francisco de Vitoria (c. 1483-1546), catedrático de Salamanca, dedicó en 1539 una de sus relecciones a la cuestión de los indios y desmontó uno a uno los títulos que se alegaban: ni la donación pontificia, ni el descubrimiento, ni la pretendida barbarie, ni la negativa a convertirse justificaban la conquista, porque aquellos pueblos eran verdaderos dueños de sus tierras y poseían el uso de razón (VITORIA, 2007). Fue una valentía intelectual notable. Pero Vitoria admitió después otros títulos —el derecho de los españoles a viajar, comerciar y predicar, y a defenderse si se les impedía— que, en la práctica, devolvieron a la Corona todo lo que la primera parte le había quitado. La cátedra puso límites al poder y, acto seguido, le enseñó por dónde pasar.

En 1550 y 1551, ante una junta reunida en Valladolid, Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1573) defendió la servidumbre natural de los indios y Las Casas la negó en público y ante el poder. No hubo sentencia. Las Nuevas Leyes de 1542, que prohibían esclavizar a los indios y ordenaban extinguir las encomiendas, provocaron una rebelión en el Perú y fueron en buena parte revocadas a los pocos años. La discusión moral fue real, intensa, documentada. Y la máquina no se detuvo.

Debo añadir un detalle que a mí me resulta insoportable y a la vez imprescindible. El propio Las Casas, para aliviar a los indios, propuso en sus primeros memoriales traer esclavos africanos. Lo escribió. Después, cuando comprendió lo que había defendido, lo confesó con una dureza contra sí mismo que pocos han igualado, y dejó escrito que aquel consejo le pesaba y que no estaba seguro de que Dios se lo perdonase (CASAS, 1951). No cuento esto para rebajar a Las Casas, sino porque es la lección más difícil de todo el capítulo: también quien lucha contra una crueldad puede estar reproduciendo otra sin verla. La conciencia no es un estado que se alcanza, sino un trabajo que no termina.

2.5.- *Ego conquiro*: el encubrimiento del otro

La importancia pedagógica de esta lectura está en que desplaza la pregunta. No se trata únicamente de saber quién conquistó a quién, sino de comprender qué ocurre cuando una cultura se convierte en medida universal de todas las demás. En ese momento, la diferencia deja de ser diversidad y empieza a interpretarse como déficit. El otro ya no es simplemente otro: es menos, está atrasado, necesita ser corregido, civilizado, salvado o administrado.

Ese mecanismo sigue siendo reconocible en formas mucho más suaves. Aparece cuando una experiencia particular se presenta como norma universal y todo lo demás se juzga desde ella. Por eso una educación democrática no puede limitarse a añadir contenidos sobre otras culturas al currículo. Necesita revisar también desde qué lugar se construye el conocimiento y quién tiene autoridad para nombrar el mundo.

Enrique Dussel (1934-2023) sostuvo que 1492 no fue un descubrimiento, sino un encubrimiento del otro, y que antes del ego cogito cartesiano, el «pienso, luego existo», la modernidad había afirmado un "*ego conquiro*", un «conquisto, luego existo». Europa se constituyó como centro convirtiendo al resto del planeta en periferia, y adosó a su núcleo racional un mito que presenta el sacrificio del otro como precio inevitable del progreso (DUSSEL, 1994). Esa es, a mi juicio, la estructura profunda de toda crueldad organizada: alguien decide que hay vidas que son coste.

Ramón Grosfoguel propone mirar el largo siglo XVI como un entramado de cuatro genocidios y epistemicidios simultáneos: contra musulmanes y judíos en al-Ándalus, contra los pueblos originarios de América, contra los africanos esclavizados y contra las mujeres quemadas en Europa bajo la acusación de brujería (GROSFOGUEL, 2013). En nuestros libros de texto esos procesos aparecen en unidades distintas y casi siempre desconectados. Separados, cada uno parece un exceso lamentable de una época ruda. Reunidos, dibujan un sistema. La fragmentación del currículo no es inocente.

Las magnitudes ayudan a medir lo que está en juego. Una revisión de ciento diecinueve estimaciones regionales sitúa la población de América en unos 60,5 millones de personas en 1492 y calcula que en el siglo siguiente desapareció alrededor del 90 % (KOCH et al., 2019). Las epidemias explican buena parte de esa catástrofe, pero se propagaron dentro de una maquinaria de trabajo forzado, desplazamientos, hambre y guerra que multiplicó su letalidad, lo mismo que denunció Las Casas en su Brevísima relación (CASAS, 2005). Un pueblo desplazado, hambriento y separado de sus curanderos muere de sarampión; el mismo pueblo, en su tierra y con sus saberes, quizá no.

Aquella maquinaria tuvo nombres administrativos de apariencia inofensiva. Uno de ellos fue la *mita*, la prestación rotatoria de trabajo que, reorganizada por el virrey Toledo en 1573, conducía cada año a millares de personas de las comunidades andinas hasta el Cerro Rico de Potosí, del que salió buena parte de la plata que financió a la monarquía y al capitalismo europeo naciente (BAKEWELL, 1989). Las comunidades acompañaban a los mitayos con llanto y con provisiones, sabiendo cuántos volverían. Quien haya visto alguna vez una fotografía de aquella



5 Reconstrucción visual contemporánea inspirada en Descripción del Cerro Rico e Imperial Villa de Potosí (1758), de Gaspar Miguel de Berrío. Museo Colonial Charcas, Sucre.

montaña horadada entenderá por qué hablo de estructura y no de episodios: para vaciar un cerro hacen falta generaciones, leyes, funcionarios y una idea previa sobre quién debe bajar a la galería.

Boaventura de Sousa Santos ha llamado *pensamiento abisal* a esa operación que traza una línea invisible entre dos mundos: de este lado, el de la civilización, rigen el derecho, la verdad y la humanidad compartida; del otro lado, la línea no divide entre lo justo y lo injusto, sino entre lo humano y lo que sencillamente no cuenta, porque allí ni siquiera se aplican las categorías (SANTOS, 2009, 2010). Lo decisivo es que quien está de este lado no ve la línea. Le parece, simplemente, que el mundo es así.

2.6.- La fábrica de la raza

Conviene introducir aquí una cautela conceptual. Decir que las categorías raciales fueron históricamente construidas no significa afirmar que la discriminación sea imaginaria o que sus consecuencias no sean reales. Significa justamente lo contrario: las categorías sociales pueden ser construidas y, una vez institucionalizadas, producir efectos materiales muy reales sobre el acceso al trabajo, la propiedad, la movilidad, la educación y la dignidad.

La enseñanza tiene en este punto una responsabilidad especial. Si presenta la raza como una diferencia natural y luego añade que no debemos discriminar, transmite dos mensajes contradictorios. Una educación contra el racismo necesita explicar simultáneamente la falsedad de la jerarquía racial y la realidad histórica de sus consecuencias.

Aníbal Quijano (1928-2018) llamó *colonialidad del poder* a la clasificación racial de la población mundial como eje de una nueva división del trabajo: la servidumbre para el indio, la esclavitud para el negro, el salario para el blanco (QUIJANO, 2000). Lo que la escuela casi nunca explica es la dirección de la flecha: la raza no fue un hecho previo que justificara la explotación, sino una invención producida por ella para hacerla soportable a la conciencia de quien se beneficiaba.

Es un punto que a los estudiantes les cuesta y que a los adultos nos cuesta todavía más, porque hemos aprendido a pensar la discriminación como consecuencia de un prejuicio, es decir, como un error de la mente que la información podría corregir. La historia sugiere lo contrario: primero se organiza la explotación y después se fabrica el prejuicio que la vuelve razonable. Por eso los cursos de sensibilización, cuando no tocan la estructura, tienen los efectos que tienen.

Y como toda invención que aspira a durar, la raza necesitó imágenes. En el México del siglo XVIII se pintaron por encargo series enteras de cuadros de castas, que representaban a una pareja y a su descendencia con una etiqueta debajo, y luego otra pareja, y otra, componiendo una escala minuciosa de mezclas, oficios, ropas y modales. En lo alto, el español bien vestido en un interior con libros; más abajo, ropas más pobres, escenas de taller, gestos de pelea. Ilona Katzew ha

mostrado hasta qué punto aquellas series fueron un artefacto visual para construir y exhibir la identidad racial de una sociedad entera (KATZEW, 2004).

Eran, literalmente, material didáctico. Colgaban en casas y palacios y enseñaban a mirar. Y aquí conviene una pregunta incómoda: ¿qué imágenes cumplen hoy esa



6 Reconstrucción visual contemporánea inspirada en las series de pinturas de castas del México del siglo XVIII, destinadas a representar y clasificar las mezclas raciales y su posición social mediante escenas familiares, vestimentas, oficios y etiquetas. Basada en el estudio de Ilona Katzew, *Casta Painting: Images of Race in Eighteenth-Century Mexico* (2004).

función en los medios y en los manuales que usamos? ¿Quién decide qué rostro ilustra la palabra «delincuencia» y cuál la palabra «emprendedor»? ¿Qué aprende un niño marroquí de doce años cuando abre el periódico y solo encuentra gente parecida a su padre en la sección de sucesos? Nadie le está enseñando una doctrina. Le están enseñando una escala.

2.7.- Antes de la raza estuvo la sangre

La obsesión por el linaje permite comprender algo más profundo: la crueldad no siempre necesita inventar una diferencia nueva; puede tomar una diferencia existente, convertirla en identidad permanente y transmitirla de generación en generación. El paso decisivo consiste en transformar una característica contingente en destino.

Pedagógicamente, esto obliga a cuidar mucho las palabras con las que nombramos a las personas. Toda clasificación puede ser útil para describir una realidad, pero se vuelve peligrosa cuando empieza a sustituir a la persona que clasifica. Una categoría administrativa puede ser necesaria; una identidad convertida en condena, no.

La frontera no se trazó solo en el océano. También se trazó hacia dentro, sobre quienes vivían aquí. Antes de la raza estuvo la sangre. En 1449 se promulgó en Toledo el primer estatuto de limpieza de sangre: los judíos convertidos quedaban excluidos de oficios y honores, no por lo que creían, sino por quiénes habían sido sus abuelos. La sospecha dejó de recaer sobre la conducta para recaer sobre el linaje, es decir, sobre algo que nadie puede cambiar.

Ese desplazamiento es una de las invenciones más terribles de la Edad Moderna, y merece detenerse en él. Mientras la sospecha recae sobre la conducta, existe una salida: convertirse, corregirse, demostrar. Cuando recae sobre el linaje, no hay salida posible, y el perseguido queda encerrado en una identidad que no eligió. María Elena Martínez (1966-2014) mostró cómo aquella genealogía obsesiva, con sus expedientes, sus testigos y sus pruebas documentales, funcionó como ensayo general del racismo moderno y viajó después a América, donde se enredó con las categorías de casta (MARTÍNEZ, 2008). Una crueldad que necesita archivos, escribanos y genealogistas.

En 1492 fueron expulsados los judíos que no aceptaron el bautismo. Entre 1609 y 1614 fueron deportadas unas 300.000 personas moriscas, descendientes de musulmanes convertidos a la fuerza un siglo antes (DOMÍNGUEZ ORTIZ; VINCENT, 1978). Hablaban castellano, catalán o valenciano, habían nacido aquí y aquí estaban enterrados sus muertos. Muchos ignoraban por completo la religión que se les atribuía. Hubo familias separadas, niños retenidos, patrimonios confiscados, embarques en los que se cobró el pasaje a los deportados. Y hubo poetas que lo celebraron.

El pueblo gitano sufrió una persecución más larga y más olvidada. Desde la pragmática de los Reyes Católicos de 1499, las leyes se sucedieron para obligarle a abandonar su lengua, su vestido, su itinerancia o el reino. La madrugada del 30 al 31 de julio de 1749, bajo Fernando VI y por impulso del marqués de la Ensenada, se ejecutó la llamada *Prisión General*: entre diez y doce mil gitanas y gitanos de todas las edades fueron detenidos simultáneamente en toda España por el único delito de serlo; los hombres fueron enviados a los arsenales de Cartagena, Cádiz y El Ferrol, y las mujeres con sus hijos a casas de misericordia, separados para que no pudieran tener descendencia (GÓMEZ ALFARO, 1993).

No fue cosa de una noche. La operación se preparó en secreto durante meses, se ejecutó con precisión militar y contó con la bendición de las autoridades eclesiásticas, que autorizaron sacar por la fuerza a quienes se habían acogido a sagrado. Muchos permanecieron encerrados catorce años, y hubo que esperar a 1763 para que se ordenara la liberación general de los supervivientes. Hubo sacerdotes y vecinos que protestaron y ayudaron a esconderlos; también eso consta. ¿Cuántos de nuestros alumnos, gitanos o no, han oído hablar de ello?

Cuento esto porque desmiente dos consuelos muy extendidos: que la crueldad colonial se ejercía lejos, sobre pueblos ajenos, y que las detenciones y deportaciones masivas por identidad son una invención del siglo XX.

2.8.- Los libros que ardieron

Destruir un libro no significa únicamente eliminar información. Significa interrumpir una relación entre generaciones. Un pueblo que pierde sus relatos, sus palabras, sus calendarios, sus formas de curar o sus nombres pierde parte de la posibilidad de explicarse a sí mismo. Por eso el epistemicidio es una forma de violencia especialmente profunda: no destruye solamente lo que una comunidad sabe, sino también parte de su capacidad para seguir produciendo conocimiento desde su propia experiencia.

En educación, la cuestión adquiere una forma cotidiana. El epistemicidio no siempre llega como prohibición. Puede aparecer como jerarquía: unos saberes son «verdaderos» y otros «folclóricos»; unos autores son universales y otros «locales»; unas formas de hablar son cultas y otras incorrectas. Cuando una escuela decide qué conocimientos merecen ser reconocidos, está ejerciendo poder cultural.

Con las personas ardieron también sus bibliotecas. En Granada, pocos años después de la conquista, se quemaron públicamente millares de libros en árabe por

orden del cardenal Cisneros; se salvaron algunos de medicina, porque resultaban útiles. En Yucatán, en 1562, el franciscano Diego de Landa hizo arder en Maní los códices mayas que pudo reunir, y dejó escrito, sin pudor, que sus dueños lo sintieron muchísimo y que aquello les causó mucha pena. Lo escribió como quien anota una contrariedad menor.

En los Andes, la destrucción fue más sistemática y duró más. Pierre Duviols documentó las campañas de extirpación de idolatrías, con sus visitadores, sus interrogatorios, sus registros de huacas destruidas[2] y sus castigos a los que llamaban hechiceros, que eran con frecuencia los ancianos que custodiaban la memoria de la comunidad (DUVIOLS, 1977). No se trataba solo de prohibir un culto: se trataba de romper la cadena por la que un pueblo se transmite a sí mismo lo que sabe.

Grosfoguel llama epistemicidio a esa destrucción deliberada de los saberes del otro, y es un concepto que los educadores deberíamos manejar con más frecuencia, porque describe algo que no solo ocurre con fuego. Una lengua que se deja morir porque no tiene horario en el currículo, un conocimiento campesino que se declara superstición, una medicina tradicional que se ridiculiza, una asignatura que se suprime porque no es rentable, una memoria familiar que nadie recoge porque no aparece en el examen: todas son formas más lentas del mismo gesto. Arden más despacio y no hacen humo.

2.9.- Cuando la escuela fue el instrumento

Aquí aparece una paradoja que merece quedar grabada: la escuela puede ser una de las instituciones más poderosas para emancipar y, exactamente por eso, también puede ser una de las más poderosas para normalizar. No hay nada inherentemente liberador en enseñar; lo decisivo es qué se enseña, para qué, desde qué relación con el otro y con qué concepción de persona.

La historia de los internados indígenas muestra además que la violencia pedagógica puede esconderse detrás de palabras aparentemente nobles: integración, progreso, civilización, protección, adaptación. Ninguna de esas

[2] Las "huacas" son lugares, objetos, elementos naturales o espacios sagrados de la tradición religiosa andina, considerados portadores de fuerza o presencia sagrada y vinculados a la memoria, los antepasados y la organización ritual de las comunidades. Durante la colonización española, muchas huacas fueron identificadas como expresiones de «idolatría» y destruidas o profanadas en las campañas de extirpación de idolatrías.

palabras es mala en sí misma. Se vuelven peligrosas cuando se utilizan para negar al otro el derecho a existir desde su propia lengua, memoria y comunidad.

Llegamos al punto que más me obliga, porque me toca de oficio. Durante siglos, la institución encargada de romper la transmisión cultural de los pueblos sometidos no fue el ejército: fue la escuela.

En América se crearon colegios para hijos de caciques, donde se les enseñaba la lengua, la religión y las maneras del vencedor, con el cálculo explícito de que ellos serían después los transmisores. Las reducciones[3] concentraron a poblaciones dispersas en trazados regulares, con su plaza, su iglesia y su campana, porque un pueblo ordenado es un pueblo enseñable. La doctrina se aprendía de memoria y se comprobaba con preguntas. Todo ello se hacía, conviene decirlo, con la conciencia limpia y con el convencimiento sincero de estar salvando almas.

Pero es en el siglo XIX y en el XX cuando el método alcanza su forma más pura, y ya no en las colonias españolas. Entre 1879 y bien entrado el siglo XX, los Estados Unidos desarrollaron un sistema de internados para niñas y niños indígenas cuyo lema lo dijo todo: matar al indio para salvar al hombre. Se les cortaba el pelo, se les cambiaba el nombre, se les prohibía hablar su lengua bajo castigo físico y se les mantenía lejos de sus familias durante años (ADAMS, 1995). No era una pedagogía improvisada: tenía manuales, horarios, uniformes, inspectores y un discurso humanitario impecable.

En Canadá ocurrió lo mismo durante más de un siglo. La Comisión de Verdad y Reconciliación documentó que alrededor de 150.000 niñas y niños de las Primeras Naciones, inuit y métis pasaron por las *residential schools*; que miles murieron allí sin que sus familias fueran informadas ni sus tumbas señaladas; y que el objetivo declarado del sistema no era educar, sino eliminar la identidad indígena como identidad distinta. La Comisión no dudó en llamarlo genocidio cultural (TRUTH AND RECONCILIATION COMMISSION OF CANADA, 2015). El último de aquellos centros cerró en 1996. No es historia antigua: es la infancia de personas que hoy tienen la edad de nuestros padres.

---

[3] Las "reducciones" eran poblaciones indígenas reorganizadas y concentradas por las autoridades coloniales, especialmente en los Andes, en asentamientos planificados alrededor de una plaza, una iglesia y otros espacios destinados a facilitar la administración. Su finalidad era favorecer la evangelización, la tributación y el control político y social de la población, pero también tuvieron consecuencias profundas: alteraron las formas tradicionales de ocupación del territorio, debilitaron estructuras comunitarias y redes de parentesco, facilitaron la vigilancia de las prácticas religiosas y contribuyeron a la ruptura o transformación de formas ancestrales de transmisión cultural.

En Australia, el informe *Bringing Them Home* estableció que entre uno de cada diez y uno de cada tres niños aborígenes e isleños del Estrecho de Torres fueron separados de sus familias entre 1910 y 1970 por políticas oficiales de asimilación, y recogió centenares de testimonios de aquellas generaciones robadas (HUMAN RIGHTS AND EQUAL OPPORTUNITY COMMISSION, 1997). Muchas de aquellas separaciones se hicieron invocando el interés superior del menor, y fueron ejecutadas por trabajadores sociales, maestros y religiosos que creían estar haciendo el bien.

Escribo esto con el peso de saber que quienes lo hicieron eran colegas míos. No monstruos: educadores. Gente que preparaba clases, que corregía cuadernos, que quería a algunos de aquellos niños. Y precisamente por eso la lección es tan seria. La crueldad pedagógica más eficaz no se ejerce contra la infancia desde el odio, sino desde la certeza de estar salvándola. Cada vez que un sistema educativo decide que hay una forma correcta de ser persona y que su tarea consiste en fabricarla, aunque para ello deba arrancar a alguien de su lengua, de su familia o de su mundo, está repitiendo el gesto. Vale la pena preguntarse en qué medida seguimos haciéndolo, con otras palabras y con mejores intenciones, cada vez que un niño aprende en la escuela que lo que trae de casa no vale nada.

2.10.- La hoguera y el cuerpo de las mujeres

La persecución de las llamadas brujas permite además comprender que el control del cuerpo nunca es un asunto exclusivamente privado. Allí donde una sociedad decide quién puede cuidar, curar, reproducirse, heredar o hablar sobre el cuerpo, está definiendo relaciones de poder. La violencia contra las mujeres no fue solamente una sucesión de agresiones individuales; estuvo acompañada por instituciones, discursos expertos y procedimientos judiciales.

La lección educativa es importante: el machismo no se aprende únicamente en la familia o en las relaciones entre iguales. También se aprende en las representaciones culturales, en las leyes, en la distribución de la autoridad y en la manera de contar la historia. Por eso combatirlo exige revisar no solo conductas, sino también los relatos que las hacen parecer normales.

Mientras todo esto ocurría, Europa quemaba a sus propias mujeres. Los cálculos más solventes estiman unos 110.000 procesos por brujería entre 1450 y 1750, con entre 40.000 y 60.000 ejecuciones, de las cuales entre el 75 % y el 80 % recayeron sobre mujeres (LEVACK, 1995).

El *Malleus maleficarum*, publicado en 1487, ofreció el manual: enseñaba a interrogar, a torturar y a interpretar el silencio de la acusada como prueba de culpa, en un procedimiento del que era imposible salir absuelta, porque confesar probaba el delito y negarlo probaba la obstinación diabólica. Y conviene subrayar un detalle que rara vez se menciona: aquel libro fue uno de los primeros grandes éxitos de la imprenta, con decenas de ediciones en pocas décadas. La tecnología que solemos asociar al progreso de las luces sirvió también, y muy pronto, para industrializar un método de tortura. Ninguna herramienta es neutral; depende de qué pedagogía la use.

Silvia Federici demostró que aquello no fue un residuo de la superstición medieval, sino un acontecimiento plenamente moderno, contemporáneo de los cercamientos de tierras comunales y de la conquista de América: una ofensiva contra el control que las mujeres ejercían sobre su capacidad reproductiva, sus saberes curativos y los bienes comunes, destinada a convertir el cuerpo femenino en la primera máquina de la acumulación (FEDERICI, 2010).

Conviene reparar en quiénes fueron las acusadas más frecuentes: parteras, curanderas, viudas sin varón que las tutelase, ancianas pobres que vivían de la ayuda vecinal, mujeres de lengua suelta que discutían con los vecinos. Mujeres, en suma, que sabían algo y que no dependían de nadie. La hoguera no fue un retroceso hacia la barbarie: fue una inversión de futuro. Después de ella, el saber sobre los cuerpos quedó en manos de la universidad, de la que las mujeres estaban excluidas, y el trabajo de cuidar dejó de ser un oficio para convertirse en un deber gratuito.

Tampoco aquí hubo unanimidad, y me parece decisivo decirlo. En el auto de fe de Logroño de 1610 fueron condenadas las llamadas brujas de Zugarramurdi, y el clamor popular pedía más. Uno de los inquisidores del tribunal, Alonso de Salazar Frías, recorrió después durante meses los valles navarros escuchando a los acusados uno por uno, recogiendo retractaciones, examinando ungüentos y comprobando coartadas. Concluyó que no había encontrado ni un solo hecho probado, y que los testimonios habían sido fabricados por el miedo, la sugestión y el propio procedimiento: no hubo brujas, escribió, hasta que se empezó a hablar y a escribir de ellas. Sus memoriales pesaron lo bastante como para que la Inquisición española frenara aquella caza cuando en el resto de Europa arreciaba (HENNINGSEN, 1983).

Un hombre que escucha con calma dentro de una maquinaria de terror puede detenerla. Esto también es historia, y es historia pedagógica: lo que Salazar hizo fue, exactamente, tomarse en serio la palabra de los acusados y verificar los hechos.

Enseñar a comprobar antes de condenar no es una técnica de estudio; es una virtud política.

Rita Laura Segato añade la pieza que cierra el conjunto. El orden colonial-moderno no inventó el patriarcado, pero transformó patriarcados de baja intensidad en uno de alta intensidad, y estableció un mandato de masculinidad que obliga a demostrar la hombría mediante actos de dominio ante la mirada de los pares (SEGATO, 2016). Para enseñar a convertir la vida en cosa se empieza siempre por los cuerpos más cercanos (SEGATO, 2018). La mujer quemada en la plaza y el hombre vendido en las gradas fueron alumnado obligatorio de la misma lección.

2.11.- El efecto bumerán

El llamado efecto bumerán no debe entenderse como una línea causal simple según la cual un procedimiento colonial conduce inevitablemente a un régimen europeo posterior. La historia es más compleja. Lo que sí resulta defendible es una relación de circulación: técnicas administrativas, categorías raciales, formas de confinamiento, lenguajes de excepción y prácticas de violencia podían viajar entre territorios y ser reapropiadas por distintos Estados.

La utilidad de esta perspectiva es precisamente evitar la falsa tranquilidad de pensar que la barbarie pertenece siempre a otros. Los procedimientos que una sociedad considera tolerables cuando se aplican lejos pueden modificar su propio umbral moral. La distancia geográfica puede convertirse en distancia ética, y una pedagogía democrática debe aprender a reconocer ese desplazamiento antes de que vuelva a casa.

En 1950, el poeta martiniqués Aimé Césaire (1913-2008) formuló una tesis que Europa todavía no ha digerido: el nazismo no surgió de la nada, sino que fue el regreso a casa de procedimientos que Europa llevaba siglos ensayando en las colonias; lo que no se le perdonó a Hitler, escribió con amargura, fue haberlos aplicado a hombres blancos (CÉSAIRE, 2006). Hannah Arendt (1906-1975) lo pensó desde otro lugar como el efecto bumerán del imperialismo sobre las propias metrópolis (ARENDT, 2006).

La historia les da la razón, y con una precisión que estremece. Entre 1904 y 1908, la Alemania imperial exterminó a los pueblos *herero* y *nama* en el África del Sudoeste. Hubo una orden militar de exterminio firmada por el general Von Trotha, hubo campos de concentración como el de Shark Island, hubo trabajo forzado hasta la muerte y hubo cráneos enviados a los laboratorios de Berlín para ser medidos y

clasificados. Uno de los científicos formados en aquel material humano, Eugen Fischer, enseñaría después genética racial en la universidad alemana y tendría entre sus discípulos a Josef Mengele (OLUSOGA; ERICHSEN, 2010). La línea que va del desierto de Namibia a la rampa de Auschwitz no es una metáfora: tiene nombres propios, cátedras y expedientes.

En el Congo del rey Leopoldo II, entre 1885 y 1908, un territorio entero fue gobernado como finca privada de un monarca europeo mediante cuotas de caucho, rehenes, aldeas incendiadas y mutilaciones que servían para justificar los cartuchos gastados. Adam Hochschild calcula que la población se redujo en unos diez millones de personas, y muestra al mismo tiempo cómo la denuncia de aquel sistema dio origen a uno de los primeros movimientos internacionales de derechos humanos (HOCHSCHILD, 2002). También aquí las dos cosas van juntas: el horror y quienes se negaron a callarlo.

Y no señalemos solo hacia fuera. El primer uso masivo y sistemático de la palabra «reconcentración» es español: entre 1896 y 1897, el general Valeriano Weyler ordenó en Cuba el desplazamiento forzoso de la población campesina hacia las poblaciones fortificadas, donde el hambre y las epidemias causaron más de cien mil muertes civiles (TONE, 2008). Aquel procedimiento, ensayado en una colonia, fue observado, comentado y copiado por otros imperios en muy pocos años.

Frantz Fanon (1925-1961) describió el resultado con una lucidez que sigue doliendo: el colonialismo fabrica una humanidad de segunda, y después Europa se horroriza al verse reflejada en ese espejo (FANON, 1963).

La consecuencia educativa es directa. Si enseñamos el fascismo europeo como un paréntesis monstruoso, lo volvemos incomprensible y, por tanto, imprevisible. Si lo enseñamos como el regreso de un método aprendido fuera, entendemos por qué reaparece con tanta facilidad, por qué su lenguaje nos suena conocido y por qué prende en cuanto se declara que hay poblaciones sobrantes. Un alumno que ha entendido el efecto bumerán no necesita que le expliquen por qué hoy debe preocuparle lo que se hace en una frontera lejana. Ya sabe que los métodos vuelven.

2.12.- Quienes dijeron que no

La resistencia no debe aparecer como una nota al pie de la historia, porque forma parte de la historia de la crueldad con la misma importancia que la dominación. Allí donde existe un poder que pretende presentarse como natural, existe también alguien que lo cuestiona. A veces esa resistencia adopta la forma de

una gran rebelión; otras veces es una palabra, una carta, una negativa, una fuga, un testimonio o simplemente el gesto de escuchar a quien nadie quería escuchar.

Esta perspectiva cambia también la posición del alumnado. Si solo recibe historias de víctimas y verdugos, contempla el pasado desde fuera. Si conoce a quienes resistieron, comprende que toda situación histórica contiene posibilidades no realizadas. La educación para la democracia necesita precisamente esa imaginación de lo posible.

Hay un peligro en este relato, y quiero conjurarlo antes de terminar. Contada solo como cadena de horrores, esta historia produce parálisis: el alumno concluye que así ha sido siempre, que así será, y que no merece la pena intentar nada. Pero ese relato es falso por omisión. En cada uno de estos episodios hubo quien se negó.

Ya hemos visto a Montesinos preguntando en voz alta si aquellos no eran hombres, a Las Casas discutiendo ante el poder, a Salazar Frías deteniendo una caza de brujas con la sola fuerza de escuchar y verificar. Hubo muchos más, y casi todos han quedado fuera del temario.

Hacia 1615, el cronista andino Felipe Guaman Poma de Ayala escribió al rey casi mil doscientas páginas ilustradas que documentaban los abusos coloniales y proponían otro buen gobierno, con dibujos en los que se ve a los corregidores azotando y a los curas cobrando; su carta nunca llegó a destino y durmió tres siglos en una biblioteca danesa (GUAMAN POMA DE AYALA, 1980). Es, probablemente, la denuncia más extensa jamás escrita por un colonizado, y el imperio ni siquiera se enteró de que existía.

En los montes de Brasil, de Colombia, de México y del Caribe, las personas que huían de las plantaciones fundaron quilombos[4] y palenques[5], comunidades libres que a veces duraron generaciones. Palmares, en el interior de Pernambuco, resistió

[4] Los "quilombos" eran comunidades formadas principalmente por personas africanas esclavizadas que escapaban de las plantaciones, haciendas y otros espacios de dominación colonial en Brasil, creando asentamientos relativamente autónomos y formas propias de organización social, económica, cultural y política. Constituyeron espacios de resistencia frente a la esclavitud y de preservación y recreación de prácticas culturales africanas, aunque fueron perseguidos y atacados de manera recurrente por las autoridades coloniales y, posteriormente, imperiales.

[5] Los "palenques" eran comunidades o asentamientos formados principalmente por personas africanas esclavizadas que escapaban de las haciendas, plantaciones y otros espacios de dominación colonial, especialmente en territorios de la América hispana. Constituyeron espacios de resistencia y autonomía, donde sus habitantes desarrollaron formas propias de organización comunitaria y conservaron y recrearon prácticas culturales, religiosas y sociales de origen africano; las autoridades coloniales los persiguieron y emprendieron campañas para destruirlos o someterlos.

casi un siglo, llegó a reunir a miles de personas de orígenes africanos e indígenas diversos, organizó su agricultura y su defensa, negoció con los gobernadores y solo fue destruido en 1694 tras varias expediciones militares; su último líder, Zumbi, fue muerto en 1695 (GOMES, 2005). Aquello no fue una huida: fue un proyecto político.

Y en 1791, en la colonia más rentable del mundo, las personas esclavizadas de Saint-Domingue se sublevaron y acabaron fundando Haití, la primera república nacida de una revolución de esclavos, que derrotó sucesivamente a los ejércitos de Francia, España e Inglaterra (JAMES, 2010).

Lo que ocurrió después con ese hecho es quizá la lección más importante de todo el capítulo. Michel-Rolph Trouillot (1949-2012) mostró que la Revolución haitiana no fue simplemente olvidada, sino activamente silenciada: resultaba impensable para las categorías con que Occidente narraba entonces la libertad, y por eso desapareció de los relatos mientras se seguía enseñando 1789 (TROUILLOT, 2017). No hizo falta una orden de censura. Bastó con que no cupiera en la cabeza de quienes escribían los libros.

Francia, además, exigió en 1825 a la joven república una indemnización colosal por los bienes perdidos, es decir, por las personas que habían dejado de ser propiedad, y Haití estuvo pagando aquella deuda durante más de un siglo, hasta bien entrado el siglo XX. La crueldad, cuando pierde el látigo, aprende a cobrar intereses. Y después nos preguntamos en voz alta por qué Haití es pobre.

Nunca hubo unanimidad. Siempre hubo quien dijo no, y siempre hubo quien se encargó de que no se oyera. Enseñar solo la primera mitad de esa frase produce cinismo; enseñar solo la segunda produce ingenuidad. Enseñar las dos juntas produce algo distinto, que es de lo que vive toda educación digna de ese nombre: la conciencia de que las cosas pudieron ser de otro modo, y por tanto pueden serlo.

2.13.- Herencias que siguen enseñando

Hay una última precaución. Hablar de herencias no significa afirmar que el pasado determine mecánicamente el presente. Las sociedades cambian, las instituciones se reforman y las personas pueden romper con aquello que recibieron. Una genealogía no es una condena. Su función es mostrar de dónde proceden determinadas formas de pensar y actuar para que podamos decidir conscientemente cuáles queremos conservar y cuáles queremos abandonar.

Por eso este capítulo no pretende cerrar una interpretación de la historia. Pretende abrir una responsabilidad educativa. Si la crueldad ha necesitado durante

siglos relatos, categorías, imágenes, instituciones y silencios, una pedagogía democrática tendrá que trabajar precisamente sobre esos mismos lugares: aprender a nombrar, a contextualizar, a escuchar, a contrastar, a recordar y, sobre todo, a reconocer la humanidad del otro antes de que una categoría la haga desaparecer.

Extraigo tres lecciones.

La primera es que la crueldad moderna no fue un vestigio arcaico, sino un proyecto con juristas, teólogos, contables y universidades: no la produjo la ignorancia, sino un saber muy organizado. Cada vez que alguien diga que la educación, por sí sola, nos protege de la barbarie, convendría recordar que el *Malleus* se imprimió, que las castas se pintaron por encargo, que la craneometría se enseñó en cátedras y que los internados tuvieron pedagogos. La formación sin conciencia no es una vacuna: es un multiplicador.

La segunda es que las estructuras sobreviven a los acontecimientos: los imperios formales terminaron, pero la jerarquía racial, el mandato patriarcal y la división extractiva del mundo siguen funcionando. Por eso Walter Mignolo distingue el colonialismo, que acabó, de la colonialidad, que no (MIGNOLO, 2007). Lo primero se derogó en los boletines oficiales; lo segundo sigue trabajando en los precios, en los visados, en los libros de texto y en la manera en que un niño aprende a mirar su propio apellido.

La tercera es una advertencia. Nada de esto habla de una supuesta esencia cruel española. Los archivos de Lisboa, Ámsterdam, Londres, París, Bruselas y Washington cuentan historias equivalentes, y algunos de los capítulos más atroces son muy posteriores y muy protestantes. Denunciar esta genealogía no es odiarse a sí mismo: es la única manera de dejar de heredarla. El problema comienza cuando una sociedad transforma su pasado de dominación en una epopeya y deja fuera de la memoria a quienes pagaron su precio. El franquismo ofrece un ejemplo especialmente claro de esa operación. La consigna «*Por el Imperio hacia Dios*», utilizada por la Falange y por organizaciones como el Frente de Juventudes, condensaba en pocas palabras la unión entre vocación imperial, nacionalismo y nacionalcatolicismo, y formó parte de una educación política destinada a inculcar en las nuevas generaciones una determinada imagen de España y de su pasado.

No se trataba simplemente de recordar un imperio que ya no existía, sino de convertirlo en modelo moral: España aparecía como una nación llamada a una misión histórica y religiosa, mientras quedaban en segundo plano —o directamente fuera del relato— las violencias, las resistencias y los muertos que habían

acompañado aquella empresa. Por eso el relato complaciente del imperio glorioso sí es una pedagogía de la crueldad en acto: no porque toda memoria del pasado imperial sea necesariamente falsa, sino porque una memoria que celebra el poder y borra sistemáticamente el sufrimiento de quienes lo padecieron enseña, generación tras generación, qué muertos merecen ser recordados y cuáles pueden quedar fuera de la historia.

Y entonces la pregunta se vuelve escolar, que es donde a mí me interesa que caiga. ¿Cómo llamamos a la conquista en nuestras aulas? ¿Aparece la trata atlántica en el temario o se resuelve con la expresión neutra «economía colonial»? ¿Se estudia la caza de brujas como anécdota pintoresca o como política contra las mujeres? ¿Se nombra a los moriscos expulsados y a las familias gitanas de 1749? ¿Se cuenta que hubo internados para niños indígenas hasta 1996? ¿Sabe alguno de nuestros alumnos que existió Haití antes del terremoto y de la miseria? Paulo Freire (1921-1997) nos enseñó que ningún acto educativo es neutral (FREIRE, 2001), y el silencio también es currículo: lo que no se nombra se aprende igualmente, solo que como si no importara.

No propongo cargar a la infancia con el horror, ni convertir cada clase en un juicio. Propongo algo más modesto y más difícil: devolver la memoria a los lugares, a las palabras y a las cifras. Contar los dos lados. Nombrar a los que dijeron que no. Preguntar siempre quién escribió el papel que se leyó en voz alta y a quién benefició que se leyera.

Las gradas de la catedral siguen ahí, llenas de gente que descansa sin saber. Quien mira esas piedras sabiendo lo que allí ocurrió ya no vuelve a mirarlas igual, y esa mirada distinta es el primer gesto de una educación contra la crueldad. Con él podemos preguntarnos ya, en la parte siguiente, qué es exactamente la crueldad y cómo se aprende.

Referencias

ADAMS, David Wallace. **Education for extinction: American Indians and the boarding school experience, 1875-1928**. Lawrence: University Press of Kansas, 1995.

ARENDT, Hannah. **Los orígenes del totalitarismo**. Traducción de Guillermo Solana. Madrid: Alianza, 2006.

BAKEWELL, Peter. **Silver and entrepreneurship in seventeenth-century Potosí: the life and times of Antonio López de Quiroga**. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1988.

CASAS, Bartolomé de las. **Historia de las Indias**. Edición de Agustín Millares Carlo; estudio preliminar de Lewis Hanke. México: Fondo de Cultura Económica, 1951. 3 v.

CASAS, Bartolomé de las. **Brevísima relación de la destruición de las Indias**. Edición de Trinidad Barrera. Madrid: Alianza, 2005.

CÉSAIRE, Aimé**. Discurso sobre el colonialismo**. Traducción de Juanmari Madariaga, Beñat Baltza Álvarez y Mara Viveros Vigoya. Madrid: Akal, 2006.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio. **La esclavitud en Castilla durante la Edad Moderna**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1952.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio; VINCENT, Bernard. **Historia de los moriscos: vida y tragedia de una minoría**. Madrid: Revista de Occidente, 1978.

DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: Plural Editores, 1994.

DUVIOLS, Pierre. **La destrucción de las religiones andinas: conquista y colonia**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 1977.

ELTIS, David; RICHARDSON, David. **Atlas of the transatlantic slave trade**. New Haven: Yale University Press, 2010.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 1963.

FEDERICI, Silvia. **Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2010.

FRANCO SILVA, Alfonso. **Los esclavos de Sevilla**. Sevilla: Diputación Provincial, 1980.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil, séculos XVII-XIX**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GROSFOGUEL, Ramón. The structure of knowledge in Westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge,** v. 11, n. 1, p. 73-90, 2013.

GUAMAN POMA DE AYALA, Felipe. **Nueva corónica y buen gobierno**. Edición de Franklin Pease García. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 1980. 2 v.

GÓMEZ ALFARO, Antonio. **La gran redada de gitanos: España, la prisión general de 1749**. Madrid: Presencia Gitana, 1993.

HENNINGSEN, Gustav. **The witches' advocate: Basque witchcraft and the Spanish Inquisition, 1609-1614**. Reno: University of Nevada Press, 1980.

HOCHSCHILD, Adam. **King Leopold's ghost: a story of greed, terror, and heroism in colonial Africa**. Boston: Houghton Mifflin, 1998.

HUMAN RIGHTS AND EQUAL OPPORTUNITY COMMISSION. **Bringing them home: report of the National Inquiry into the Separation of Aboriginal and Torres Strait Islander Children from Their Families.** Sydney: Australian Human Rights Commission, 1997.

JAMES, C. L. R. **Los jacobinos negros: Toussaint L'Ouverture y la Revolución de Haití**. Madrid: Turner; México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

KATZEW, Ilona. **Casta painting: images of race in eighteenth-century Mexico**. New Haven: Yale University Press, 2004.

KOCH, Alexander et al. Earth system impacts of the European arrival and Great Dying in the Americas after 1492. **Quaternary Science Reviews**, v. 207, p. 13-36, 2019. DOI: 10.1016/j.quascirev.2018.12.004.

LEVACK, Brian P. **The witch-hunt in early modern Europe**. 2. ed. London: Longman, 1995.

MARTÍNEZ, María Elena. **Genealogical fictions: limpieza de sangre, religion, and gender in colonial Mexico.** Stanford: Stanford University Press, 2008.

MBEMBE, Achille. **Crítica de la razón negra: ensayo sobre el racismo contemporáneo**. Barcelona: Ned Ediciones, 2016.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Traducción de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa, 2007.

MORENO, Isidoro. **La antigua hermandad de los negros de Sevilla: etnicidad, poder y sociedad en 600 años de historia**. Sevilla: Universidad de Sevilla; Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, 1997.

OLUSOGA, David; ERICHSEN, Casper W. **The Kaiser's Holocaust: Germany's forgotten genocide and the colonial roots of Nazism.** London: Faber and Faber, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce; Universidad de la República, 2010.

SEED, Patricia. **Ceremonies of possession in Europe's conquest of the New World, 1492-1640**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

TONE, John Lawrence. **War and genocide in Cuba, 1895-1898**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2008.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silencing the past: power and the production of history**. 2. ed. Boston: Beacon Press, 2015.

TRUTH AND RECONCILIATION COMMISSION OF CANADA. **Canada's residential schools: the history, part 1, origins to 1939.** The final report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada, v. 1. Montreal; Kingston: McGill-Queen's University Press, 2015.

VITORIA, Francisco de. **Sobre el poder civil; sobre los indios; sobre el derecho de la guerra.** Traducción de Luis Frayle Delgado. Madrid: Tecnos, 2007.

WALVIN, James. **The Zong: a massacre, the law and the end of slavery**. New Haven: Yale University Press, 2011.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo y esclavitud**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

II

PARTE SEGUNDA

QUÉ ES LA CRUELDAD
y cómo se aprende

Esta parte pregunta qué es exactamente la crueldad, cómo deja de ser un impulso para volverse sistema y por qué nadie nace cruel. Si la crueldad se aprende, entonces alguien la enseña, y ese alguien puede ser cualquiera de nosotros.

2ª Parte. Qué es la crueldad y cómo se aprende

La parte anterior nos ha dejado ante un paisaje y ante una historia. Sabemos ya, con datos y con memoria, que vivimos tiempos crueles y que esos tiempos no han caído del cielo. Pero nombrar un malestar no equivale a comprenderlo, y ninguna práctica educativa puede levantarse sobre una palabra imprecisa. Si llamamos crueldad a todo, la palabra termina por no significar nada, la denuncia se disuelve en un lamento genérico que no compromete a nadie y el educador se queda sin saber contra qué trabaja.

Esta segunda parte nace de esa exigencia de precisión. La he titulado «Qué es la crueldad y cómo se aprende» porque las dos preguntas son inseparables y separarlas ha sido, durante mucho tiempo, la manera más eficaz de no responder a ninguna. Un concepto que no explique cómo se transmite es un concepto estéril, bueno para el ensayo y para la conversación culta, pero inútil en un aula. Y una pedagogía que no sepa con exactitud qué combate acaba golpeando al aire, o peor aún, golpeando donde no debe.

Tres preguntas ordenan estas páginas y a cada una le corresponde un capítulo: qué nombramos exactamente cuando hablamos de pedagogía de la crueldad, cómo se organiza socialmente aquello que nombramos y si se nace o se aprende a ser cruel. Definición, arquitectura y aprendizaje. Conviene leer los tres capítulos como un tríptico, porque cada uno sostiene al siguiente y el último sostiene al libro entero.

Nombrar con precisión

El capítulo tercero no ofrece una definición de diccionario, sino la genealogía de un concepto: de dónde procede, quiénes lo han pensado, con qué tradiciones morales dialoga y, sobre todo, qué no es. Un concepto se delimita tanto por lo que afirma como por lo que descarta, y aquí hay mucho que descartar, porque la palabra crueldad ha sido usada en la literatura, en el teatro y en la filosofía con sentidos que poco tienen que ver con el que aquí nos ocupa.

Hay además una razón que me importa especialmente. Casi todo lo que se ha escrito sobre la crueldad se ha escrito desde el Norte, mirando a Europa y mirándose a sí mismo, y eso deja un punto ciego que no puedo pasar por alto sin

traicionar el propósito decolonial de este libro. El capítulo asume esa herencia y la corrige. Y quiero avisar de algo que quizá sorprenda: estas páginas no empiezan hablando de monstruos, sino de un aula corriente, en una mañana corriente, con un maestro que no se creía cruel.

Ver la arquitectura

Buscar culpables tranquiliza. Permite señalar a unos cuantos, indignarse un rato y volver después a la vida de siempre con la conciencia en paz. El capítulo cuarto sostiene que eso no basta, porque la crueldad no es únicamente un acto: es también una arquitectura social que reparte oportunidades y dolores de manera desigual, que se naturaliza hasta volverse invisible y que se transmite educativamente sin que nadie la enseñe de forma explícita.

Hay violencias que no golpean, que no dejan cicatriz visible y que, sin embargo, hieren durante toda una vida. Comprenderlas obliga a mirar la escuela de otra manera: no solo lo que en ella ocurre, sino lo que en ella se distribuye, se normaliza y se hereda. Para no quedarme en la abstracción, acompaño el análisis de una situación escolar que cualquier docente reconocerá y de datos verificados sobre nuestro propio país. También dejo constancia de los límites de las categorías que utilizo, porque una herramienta conceptual que lo explica todo corre el riesgo de no explicar nada.

¿Destino o aprendizaje?

La pregunta del capítulo quinto es la más decisiva de todo el libro, porque de su respuesta depende que la educación tenga o no tenga sentido. Si la crueldad estuviera inscrita en nuestra biología como un destino, educar sería consolar, contener y poco más. Si se aprende, entonces puede desaprenderse, y entonces el oficio de enseñar recupera de golpe toda su dignidad y toda su responsabilidad.

El capítulo se apoya en la psicología social y en la antropología para explicar algo que nos incomoda profundamente: cómo personas corrientes, que no son psicópatas ni fanáticos, llegan a causar un daño enorme o a consentirlo. Revisito para ello investigaciones muy conocidas, algunas de las cuales se han contado durante décadas de una manera que la investigación posterior ha desmentido; lo digo con toda claridad, porque no hay pedagogía crítica que pueda sostenerse sobre mitos, aunque sean mitos que nos convienen. Y termino con el contrapeso necesario, ese que la cultura del cinismo prefiere silenciar: lo humano es también

cuidado, cooperación y ternura, y de eso hay tanta evidencia científica como de lo contrario.

Lo que pido al lector

Tres cosas. Paciencia con los conceptos, porque las distinciones que aquí se hacen parecen sutiles y son las que luego permiten actuar con acierto. Incomodidad, porque estas páginas no hablan de otros, hablan de nosotros y de lo que hacemos cada día sin advertirlo. Y confianza, porque el conjunto de esta parte conduce a una sola afirmación, sobria y esperanzada, que es el suelo sobre el que se levantará todo lo que venga después.

Sin ese suelo, cuanto propongan las partes siguientes serán buenos deseos. Con él, son tareas.

3.- ¿Qué es la pedagogía de la crueldad?

De la cosificación del otro al aprendizaje de la indiferencia

«…Todo aquello que va más allá de la simple muerte me parece pura crueldad....»

Michel de Montaigne (1533–1592)
Los Ensayos (2007)
Libro II. Capítulo XI. ("De la crueldad")

«…La crueldad es lo peor que hacemos. Y no hay razón por la que debamos aceptar el sufrimiento de otros seres humanos como algo inevitable...»

Richard Rorty (1931–2007)
Contingencia, ironía y solidaridad (1991)

«…Todo acto que transforma lo vivo en cosa, que reduce al otro a objeto y le niega su condición de sujeto, participa de una lógica de crueldad…»

Rita Laura Segato (1951)
Contra-pedagogías de la crueldad (2018)

Hay una experiencia que casi todos los que hemos pisado un aula conocemos y que muy pocas veces conseguimos nombrar. Ha ocurrido algo. No ha habido golpes, ni gritos, ni nada que pueda constar en un parte de incidencias. Y sin embargo salimos de allí con una incomodidad que no se va, con la sensación de haber presenciado un daño real al que no sabemos ponerle nombre. Como no lo tiene, no lo contamos. Y como no lo contamos, no existe.

Este capítulo nace de esa incomodidad. Su propósito es modesto y a la vez decisivo: fijar con precisión qué estamos diciendo cuando decimos pedagogía de la crueldad, y de dónde viene esa expresión. Podría parecer una tarea menor, casi de

diccionario, frente a la urgencia de lo que ocurre fuera. Creo que es exactamente al revés.

Lo creo por tres razones. La primera es que un concepto mal delimitado no sirve para pensar. Si crueldad acaba significando todo lo que nos parece mal, deja de significar algo y se convierte en un aspaviento moral. Quien dispone de una sola palabra para nombrar lo que le indigna termina indignándose mucho y entendiendo poco. La segunda razón es que las palabras precisas devuelven la dignidad a quien sufre. Cuando alguien encuentra por fin el término exacto de lo que le pasó, suele ocurrirle algo parecido al alivio: deja de sospechar que exagera, deja de creerse el único. Nombrar es sacar a alguien de la soledad. La tercera es de orden estrictamente profesional. Un educador que no distingue entre un conflicto, una agresión y una pedagogía interviene siempre con la herramienta equivocada, y lo hace, además, con la mejor voluntad del mundo.

Hay todavía una cuarta razón, menos técnica y más íntima. Los conceptos no son solo instrumentos de análisis: son también compromisos. Elegir una palabra es elegir desde dónde se mira y junto a quién se mira. No es lo mismo hablar de incidentes, de bajas o de daños colaterales que hablar de crueldad. La primera serie de palabras administra; la segunda acusa. Y hay momentos históricos en los que administrar es ya una forma de consentir.

No pretendo, pues, ofrecer una definición cerrada, de esas que se aprenden para un examen y se olvidan al día siguiente. Pretendo algo más artesanal: trabajar una noción hasta dejarla afilada, capaz de cortar en lo concreto, de servir en un claustro, en una tutoría o en una conversación de pasillo. Un concepto que no se pueda usar el lunes por la mañana no vale gran cosa en educación.

3.1.- Una escena que se repite

Voy a describir una escena. No es la de un día concreto ni la de un centro concreto; es una escena que he visto muchas veces, con variantes, y que cualquier colega reconocerá sin esfuerzo.

Un aula de secundaria a media mañana. El profesor devuelve los exámenes corregidos y va leyendo las notas en voz alta, por orden de lista. No lo hace con mala intención; lo hace porque siempre se ha hecho así, porque es rápido y porque cree que sirve de estímulo. A la altura de la letra ele llega el nombre de un chico que repite curso. La nota es un uno. El profesor la dice con el mismo tono neutro con que ha dicho las demás, quizá añadiendo un comentario breve que pretende ser irónico. Alguien se ríe. No todos: dos o tres. El chico no dice nada. Baja la cabeza y

se queda mirando la mesa con una fijeza extraña, como si allí hubiera algo muy interesante. La clase continúa.

No ha pasado nada. Esa es exactamente la cuestión.

Si esa mañana hubiéramos preguntado al profesor qué había ocurrido, habría respondido con sinceridad que nada: entregar notas. Si hubiéramos preguntado a los que se rieron, habrían dicho que era una broma. Si hubiéramos preguntado al chico, probablemente habría dicho que le daba igual. Los tres habrían estado describiendo el mismo hecho, y los tres se habrían equivocado, aunque ninguno mentía.

Describamos ahora lo que sí ocurrió. Delante de treinta testigos, un adolescente fue reducido a un número. Durante unos segundos dejó de ser alguien con una historia, un nombre, un miedo y una casa, para convertirse en el soporte de una cifra pública. Y los otros veintinueve aprendieron tres cosas a la vez, ninguna de las cuales figuraba en la programación didáctica: que el valor de una persona puede expresarse en una escala del uno al diez; que hay compañeros cuyo dolor es material de risa; y que, cuando eso ocurre, los adultos no intervienen. Esta tercera lección es la más grave, y la más silenciosa.

Me interesa subrayar que allí no hubo ningún malvado. El profesor no odiaba a ese alumno; probablemente ni siquiera pensaba en él. Los que se rieron no querían hacerle daño; querían pertenecer al grupo. Y el propio chico colaboró en el disimulo, porque a esa edad mostrar la herida duele más que la herida. Todos actuaron con normalidad. Justamente por eso funcionó.

Aquí está el núcleo de lo que voy a intentar definir. Existe un tipo de daño que no necesita agresor, que no se comete, sino que se ejecuta, y que no se transmite por lo que se dice sino por lo que se hace delante de otros. Un daño que educa. Un daño que, precisamente por ser rutinario, enseña mejor que cualquier lección explícita, porque nadie lo percibe como enseñanza y por tanto nadie lo discute.

Y una pregunta que no me abandona desde hace años: ¿cuántas veces he sido yo ese profesor sin darme cuenta?

3.2.- La carne cruda de una palabra

Antes de llegar a la categoría contemporánea conviene detenerse en la palabra misma, porque las palabras guardan memoria y a veces saben más que quienes las usan.

Crueldad viene del latín *crudelitas*, emparentado con *crudus*, que significa crudo, sangrante, carne sin cocinar. Tomás de Aquino (1225-1274) lo advirtió explícitamente al tratar este vicio: el nombre parece tomado de la crudeza, porque lo cocido resulta suave al paladar y lo crudo áspero y repugnante (TOMÁS DE AQUINO, 1955). La intuición que late en la etimología es de una exactitud impresionante: cruel es quien trata la carne ajena como carne, sin la mediación que la cultura, el vínculo o el respeto introducen entre un cuerpo y otro cuerpo. Cruel es quien no cocina. Quien devuelve al otro a la condición de materia.

El primero en analizarlo como problema político fue Lucio Anneo Séneca (4 a. C.-65 d. C.), que escribió su tratado sobre la clemencia para el joven Nerón. Allí definió la crueldad como el ensañamiento del ánimo a la hora de imponer castigos, y como una inclinación del ánimo hacia lo más duro (SÉNECA, 2018). Ambas formulaciones merecen atención. La primera sitúa la crueldad en el exceso del castigo, es decir, en un lugar donde hay autoridad, norma y procedimiento: la crueldad no vive en los márgenes de la ley, sino dentro de ella. La segunda es aún más fina, porque habla de una inclinación, de una tendencia estable del carácter y no de un arrebato. Es decir: de un hábito. Y los hábitos, como sabemos desde Aristóteles, se adquieren. Estamos ya, sin saberlo, en el terreno de la educación.

Séneca añadió una distinción que sigue siendo útil. Llamó crueldad al exceso en el castigo de quien es considerado culpable, y reservó otro nombre, ferocidad o fiereza, para quien disfruta del tormento sin que la culpa le importe lo más mínimo. La diferencia es enorme. La segunda es bestial, excepcional, reconocible; produce espanto y por eso moviliza. La primera es humana, razonable en apariencia, y se ejerce invocando la justicia. Es la nuestra. La crueldad que de verdad debe preocuparnos casi nunca se presenta como crueldad: se presenta como exigencia, como rigor, como firmeza, como aplicación estricta de la norma.

Conviene subrayar que Séneca escribía desde dentro del poder y para el poder, y que su destinatario acabó siendo uno de los emperadores más sanguinarios de Roma. El tratado fracasó. Pero el fracaso de un texto no anula la verdad de una distinción, y esta nos entrega una advertencia perdurable: quien quiera combatir la crueldad tendrá que mirar sobre todo hacia los lugares donde se administra justicia, se evalúa, se clasifica y se corrige. Hacia las instituciones, no hacia los monstruos.

Hay todavía un matiz en la tradición medieval que me parece precioso. Tomás de Aquino recoge una observación bíblica según la cual también es cruel quien aparta de sí a los suyos, y reconoce así que la crueldad no consiste solo en añadir dolor, sino también en retirar el bien: en negar el cuidado, la atención, la presencia. Hay, pues, una crueldad por sustracción. Cualquier maestro con años de oficio sabe

de qué hablo. A un niño no hace falta hacerle nada para destrozarlo. Basta con no hacerle nada e ignorarlo.

Guardemos estas tres herencias, porque van a acompañarnos todo el libro: la crueldad devuelve al otro a la condición de carne; anida en el ejercicio normal de la autoridad; y puede ejercerse tanto por exceso como por omisión.

3.3.- Transmutar lo vivo en cosa

La expresión *pedagogía de la crueldad* no es mía. Se la debemos a la antropóloga argentina Rita Laura Segato[6], que la acuñó trabajando sobre los feminicidios de Ciudad Juárez y sobre la violencia en América Latina, y que la definió con una economía admirable: todo acto y toda práctica que enseñan, habitúan y programan a los sujetos para transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas (SEGATO, 2018).

Importa saber de dónde sale esa frase, porque los conceptos nacidos en un escritorio y los nacidos ante un cuerpo destrozado no pesan igual. Segato empezó a trabajar sobre los asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez, en la frontera entre México y los Estados Unidos, y lo que encontró allí desbarataba las explicaciones disponibles. Aquellos crímenes no encajaban ni en el arrebato pasional ni en la patología individual: estaban firmados, se repetían con un patrón, exhibían los cuerpos en lugares visibles y parecían dirigidos a alguien más que a la víctima. Segato concluyó que se trataba de violencia expresiva, es decir, de violencia que habla: un mensaje emitido ante una audiencia, destinado a confirmar la pertenencia del agresor a una fraternidad de pares y a recordar al resto quién manda. El cuerpo de la mujer asesinada no era el objetivo final, sino el soporte del enunciado.

---

[6] **Rita Laura Segato** (Buenos Aires, 1951) es antropóloga, escritora y pensadora feminista argentina, radicada desde hace décadas en Brasil. Doctora en Antropología Social por la Queen's University of Belfast, desarrolló gran parte de su trayectoria académica en la Universidad de Brasilia, donde fue profesora de Antropología y de los programas de posgrado en Bioética y Derechos Humanos, y donde actualmente es profesora emérita. Es también investigadora sénior del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) de Brasil. Su obra se ha centrado especialmente en las relaciones entre género, violencia, poder, racismo y colonialidad, con investigaciones sobre las comunidades indígenas latinoamericanas, la violencia contra las mujeres y los feminicidios de Ciudad Juárez. Entre sus obras más conocidas se encuentran *Las estructuras elementales de la violencia* (2003), *La nación y sus otros* (2007), *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos* (2015), *La guerra contra las mujeres* (2016) y *Contra-pedagogías de la crueldad* (2018). Su pensamiento ha tenido una notable influencia en los estudios feministas, decoloniales y sobre las formas contemporáneas de la violencia.

Quien haya seguido el razonamiento habrá visto ya por qué esta autora llegó necesariamente a la palabra pedagogía. Si la violencia comunica, entonces también instruye. Y si instruye, tiene alumnos.

Conviene leer despacio esa fórmula, porque cada palabra sostiene un peso.

Actos y prácticas. No estados de ánimo, no intenciones, no perversiones del carácter. Cosas que se hacen, observables, repetibles, con frecuencia reguladas.

Enseñan, habitúan, programan. Tres verbos y tres niveles. El primero es consciente: alguien muestra algo. El segundo es corporal: la repetición instala un automatismo que ya no pasa por la deliberación. El tercero es estructural: el hábito acaba inscrito en el funcionamiento de las instituciones, de modo que la crueldad ya no depende de que nadie la quiera. Un sistema programado sigue produciendo daño, aunque todos sus operadores sean buenas personas, e incluso aunque lloren por las noches.

Transmutar. No es matar, ni herir, ni insultar. Es cambiar la naturaleza de algo. La operación consiste en que un ser que era un fin se convierta en un medio, en un recurso, en un dato, en un caso, en un número de expediente. Immanuel Kant lo había formulado en positivo hace más de dos siglos; Segato lo formula en negativo y nos obliga a mirar la maquinaria concreta que realiza la conversión.

Lo vivo y su vitalidad. No dice la vida, dice lo vivo: lo que respira, lo que puede ser herido, lo que tiene futuro. Y añade su vitalidad, que es su capacidad de desear, de crear, de vincularse. La crueldad no solo daña cuerpos: apaga proyectos.

En cosas. El resultado no es un cadáver: es un objeto. Y con los objetos no hay crueldad posible, porque los objetos no sufren. Ahí reside la eficacia diabólica de la operación: una vez completada, el daño se vuelve invisible para quien lo causa. No hay remordimiento porque, sinceramente, no hay nadie enfrente.

Segato insiste, además, en que esta pedagogía se aprende primero sobre los cuerpos femeninos y sobre los cuerpos feminizados, y que desde ahí se extiende a todo el tejido social como una gramática general de la dominación (SEGATO, 2016). Quien ha aprendido a no ver a la mujer que limpia su oficina está en condiciones de no ver a nadie.

Y hay un rasgo que me parece decisivo para nosotros, los educadores: la pedagogía de la crueldad no enseña a odiar. Enseña a no sentir. El odio, con ser terrible, mantiene todavía un vínculo con el otro; es una relación, aunque sea monstruosa. La indiferencia, en cambio, disuelve el vínculo. Por eso el producto característico de esta pedagogía no es el fanático, sino el espectador tranquilo: alguien perfectamente educado que puede ver un naufragio mientras desayuna.

3.4.- La fábrica de la baja empatía

Si la crueldad se enseña, tiene que haber mecanismos de aprendizaje. La psicología social lleva décadas describiéndolos, aunque rara vez los relacione con la escuela.

Albert Bandura (1925-2021) dedicó buena parte de su obra a explicar cómo personas corrientes y decentes llegan a hacer daño sin dejar de considerarse decentes. Lo llamó *desconexión moral* y detalló sus procedimientos: justificar la conducta invocando una causa superior, suavizar el lenguaje hasta volverlo aséptico, compararse con casos peores, repartir la responsabilidad entre tantos que nadie la sostenga, desplazarla hacia arriba, minimizar o negar el daño, y deshumanizar a la víctima culpándola de lo que le ocurre (BANDURA, 1999). No se trata de excepciones patológicas: son operaciones cotidianas, disponibles para cualquiera, y se activan sin esfuerzo.

Repase el lector esa lista pensando en un claustro, en un consejo de administración o en un telediario. Están todas. Un centro que dice que aplica el protocolo, un ministerio que habla de flujos migratorios, un ejército que informa de daños colaterales, un profesor que asegura que ese alumno se lo ha buscado, están utilizando exactamente esas herramientas. El lenguaje administrativo es, con frecuencia, un anestésico de uso profesional.

Simon Baron-Cohen ha propuesto mirar la crueldad desde otro ángulo, el de la erosión de la empatía: cuando la empatía desciende hasta cero, las personas dejan de ser tratadas como personas y pasan a ser tratadas como objetos (BARON-COHEN, 2012). Su planteamiento tiene límites que conviene reconocer, porque desplaza el problema hacia la neurología individual y corre el riesgo de convertir una cuestión política en un asunto clínico. Pero aporta un dato que me parece de enorme importancia pedagógica: la empatía no es un rasgo fijo, sino una capacidad que fluctúa, que se entrena y que se puede erosionar. Es decir, que se puede rebajar por procedimientos sociales. Y lo que se puede rebajar, se puede también cultivar.

Judith Butler[7] añadió la pieza política. Antes de que alguien sufra, ya está decidido si su sufrimiento va a contar: hay marcos que reparten de antemano qué

[7] **Judith Butler** (Cleveland, Ohio, 1956) es filósofa, teórica feminista y una de las principales figuras de la teoría queer y de la teoría crítica contemporánea. Doctora en Filosofía por la Universidad de Yale (1984), desarrolló su trayectoria académica en diversas universidades estadounidenses hasta incorporarse en 1993 a la Universidad de California, Berkeley, donde es Distinguished Professor en la Graduate School y ha ocupado la cátedra Maxine Elliot de Literatura Comparada y Teoría Crítica. Su pensamiento se ha centrado en las relaciones entre género, identidad, lenguaje, poder, vulnerabilidad, violencia, reconocimiento y constitución social del sujeto. Su obra más influyente, *Gender Trouble:*

vidas serán lloradas y cuáles no, y esos marcos operan en los medios, en el lenguaje y en la escuela (BUTLER, 2010). La pregunta no es solo quién muere, sino quién merece ser llorado. Y esa respuesta se aprende muy pronto, mucho antes de que ningún profesor hable de derechos humanos.

Zygmunt Bauman (1925-2017) había mostrado ya que la maquinaria moderna produce distancia: cuando entre mi gesto y sus consecuencias se interponen suficientes escalones burocráticos, mi responsabilidad se evapora sin que yo haya tomado nunca la decisión de desentenderme (BAUMAN, 1997). No hace falta un monstruo: basta un organigrama.

Falta una pieza que hoy resulta imposible ignorar: la repetición espectacular del sufrimiento. Nunca en la historia una generación había visto tanto dolor ajeno como la nuestra, y nunca el dolor ajeno había significado tan poco. La razón no es misteriosa. Cuando el sufrimiento se consume en dosis breves, sin contexto, entre un anuncio y un vídeo gracioso, y sin ninguna posibilidad de actuar, lo que se aprende no es compasión sino tolerancia a la imagen del dolor. Se educa el ojo y se desactiva la mano. Y un ojo que mira sin que nada le tiemble es un ojo perfectamente formado para la indiferencia.

Junte el lector las cinco piezas. Procedimientos mentales que permiten hacer daño sin sentirse culpable. Una empatía que puede rebajarse por entrenamiento. Marcos previos que deciden qué dolor cuenta. Estructuras que fabrican distancia. Y una exhibición constante del sufrimiento que lo convierte en paisaje. Eso es una pedagogía completa: tiene contenidos, tiene metodología, tiene materiales y tiene evaluación. Lo único que le falta es un programa escrito, y no lo necesita, porque se aprende por inmersión.

Feminism and the Subversion of Identity (El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad)(1990), cuestionó la concepción del género como una identidad fija y desarrolló la noción de performatividad de género. Posteriormente, en obras como *Bodies That Matter* (Cuerpos que importan)(1993), *Undoing Gender* (Deshacer el género) (2004), *Precarious Life* (Vida precaria)(2004), *Frames of War* (Marcos de guerra)(2009) y *The Force of Nonviolence* (La fuerza de la no-violencia)(2020), amplió su reflexión hacia la precariedad de la vida, la violencia, el duelo, la exclusión y las condiciones sociales que determinan qué vidas son reconocidas y protegidas. Su obra ha ejercido una amplia influencia en la filosofía política, los estudios feministas, la teoría queer y los estudios sobre violencia y vulnerabilidad.

3.5.- Cinco parecidos que despistan

Un concepto se define también por sus fronteras. Hay cinco nociones que suelen confundirse con esta y que conviene separar con cuidado, no por afán taxonómico, sino porque cada confusión nos llevaría a intervenir mal.

La primera es el *teatro de la crueldad* de Antonin Artaud (1896-1948). Artaud proponía un teatro que sacudiera físicamente al espectador, que rompiera la comodidad de la representación psicológica y lo devolviera a una experiencia elemental; su crueldad significaba rigor, necesidad, determinación implacable, y no ensañamiento con nadie (ARTAUD, 1999). Es una categoría estética. Pedirle cuentas morales sería tan absurdo como reprochar a un cirujano que corte.

La segunda es el *principio de crueldad* de Clément Rosset (1939-2018). Rosset llamó crueldad a la dureza de lo real: el carácter inapelable, sin doble fondo ni consuelo metafísico, de lo que simplemente es (ROSSET, 1988). Aquí la crueldad no es algo que alguien haga a alguien, sino un rasgo del mundo. Es una categoría ontológica, y hasta cierto punto una invitación a la lucidez. Confundirla con la nuestra tendría una consecuencia grave: si la crueldad es la textura misma de lo real, no hay nada que denunciar ni nada que cambiar. La resignación disfrazada de profundidad es una vieja tentación intelectual.

La tercera es la *pedagogía negra*. El término lo acuñó la pedagoga alemana Katharina Rutschky[8] (1941-2010) al reunir textos de educadores y médicos de los siglos XVIII y XIX en los que se prescribía con detalle cómo quebrar la voluntad del niño desde la cuna (RUTSCHKY, 1977). Alice Miller[9] (1923-2010) lo popularizó

---

8 **Katharina Rutschky** (Berlín, 1941–2010) fue una escritora, ensayista y pedagoga alemana cuya obra se centró en la historia de la educación, la infancia y las relaciones de poder entre adultos y niños. Su nombre está estrechamente vinculado al concepto de **«pedagogía negra» (schwarze Pädagogik)**, que utilizó para caracterizar determinadas prácticas educativas tradicionales basadas en la obediencia, la disciplina, la humillación, el castigo y la supresión de la autonomía infantil. Su obra fundamental, *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (Pedagogía negra. Fuentes para una historia natural de la educación burguesa**)** (1977), reunió y analizó textos históricos de carácter pedagógico que permitían reconocer la violencia y el autoritarismo presentes en determinadas formas de educación burguesa. Rutschky mostró así que ciertas prácticas consideradas históricamente «educativas» podían funcionar también como mecanismos de sometimiento y domesticación. Su trabajo influyó posteriormente en los debates sobre violencia educativa, autoritarismo, infancia y transmisión cultural de la obediencia.

9 **Alice Miller** (Piotrków Trybunalski, Polonia, 1923–2010) fue una psicóloga, psicoanalista y escritora suiza de origen polaco, reconocida por sus investigaciones sobre el maltrato infantil, los efectos de la violencia y el autoritarismo en la infancia y las consecuencias de las experiencias traumáticas en la vida adulta. Doctora en Filosofía por la Universidad de Basilea, ejerció durante varios años como psicoanalista antes de distanciarse progresivamente del psicoanálisis ortodoxo y desarrollar una

después mostrando que aquella educación, ejercida siempre en nombre del bien del niño, siembra una violencia que reaparece una generación más tarde (MILLER, 2021). Esta sí está muy cerca de nosotros, y la usaremos. Pero no es lo mismo. La pedagogía negra es un conjunto histórico de doctrinas y métodos de crianza; la pedagogía de la crueldad es una categoría más amplia, que no se limita a la infancia ni a la familia, y que abarca también aquello que nadie ha prescrito nunca. La pedagogía negra tiene autores. La pedagogía de la crueldad, casi nunca.

La cuarta es el *sadismo individual*, es decir, el placer obtenido del sufrimiento ajeno. Existe, desde luego, y hay que atenderlo. Pero es un fenómeno clínico y minoritario, y explicarlo todo por él sería el mayor error posible, porque nos permitiría respirar tranquilos: si la crueldad es cosa de unos pocos enfermos, los demás quedamos absueltos. La categoría de Segato apunta precisamente en dirección contraria. No habla de quienes disfrutan haciendo daño, sino de la enorme mayoría que lo produce sin disfrutar de nada, cumpliendo horarios, aplicando reglamentos, respetando plazos.

La quinta es la *banalidad del mal*. Hannah Arendt (1906-1975) acuñó la expresión al observar en Jerusalén a Adolf Eichmann y describir a un funcionario mediocre, aplicado, incapaz de pensar desde el lugar del otro, que había organizado deportaciones masivas como quien gestiona un problema logístico (ARENDT, 1999). La proximidad con nuestra categoría es evidente y la tentación de identificarlas, grande. Pero no son lo mismo, y la diferencia importa. Arendt describe un resultado: un tipo de sujeto, el que ha dejado de pensar. Segato describe un proceso: el conjunto de prácticas que fabrican ese sujeto. La banalidad del mal nos explica cómo es el alumno que sale; la pedagogía de la crueldad nos explica qué escuela lo produjo. Y como educadores, la segunda pregunta es la nuestra, porque solo se puede intervenir donde hay enseñanza.

Resumo la frontera en una línea. Artaud habla de arte. Rosset habla del mundo. Rutschky y Miller hablan de crianza. El sadismo habla de patología. Arendt habla

---

perspectiva propia centrada en la experiencia infantil y en la necesidad de reconocer y elaborar los abusos sufridos durante la infancia. Su obra más conocida, *El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero yo* (1979), cuestionó las formas de educación que exigen al niño adaptarse a las necesidades y expectativas de los adultos a costa de sus propias necesidades emocionales. En *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño* (1980), analizó históricamente la denominada «pedagogía negra» y mostró cómo el castigo, la humillación, la obediencia ciega y la represión emocional podían contribuir a la reproducción de la violencia entre generaciones. Entre sus obras posteriores destacan *La llave perdida* (1988), *El cuerpo nunca olvida* (2005) y *Salvar tu vida* (2007). Su pensamiento tuvo una importante repercusión en los debates sobre crianza, educación, maltrato infantil y transmisión intergeneracional de la violencia.

del resultado. La pedagogía de la crueldad habla del aprendizaje social que conduce a él, y ese es nuestro terreno: el terreno de los educadores.

3.6.- Poner la crueldad en primer lugar

La intuición de que la crueldad es el peor de los vicios tiene una historia larga, y merece la pena recorrerla porque nos da algo que ningún dato estadístico puede dar: una jerarquía moral.

El primero en formularla con todas sus consecuencias fue Michel de Montaigne (1533-1592). En un tiempo en que las guerras de religión llenaban Francia de cuerpos desmembrados, Montaigne escribió que odiaba cruelmente la crueldad, y la situó por encima de todos los demás vicios (MONTAIGNE, 2007). La afirmación era mucho más radical de lo que hoy nos parece. En la jerarquía cristiana tradicional, el peor pecado era el orgullo, porque ofendía a Dios. Poner la crueldad en primer lugar significaba cambiar el punto de referencia: lo peor ya no es lo que ofende al Cielo, sino lo que destruye a una criatura concreta. Es un desplazamiento del eje vertical al horizontal, de la teología a la carne, y de él nace buena parte de la sensibilidad moderna.

Judith Shklar[10] (1928-1992) recogió ese hilo tres siglos y medio después. Nacida en Riga en una familia judía que huyó de Europa por Japón en 1939, Shklar sabía por experiencia de qué hablaba. Dedicó a la crueldad el primer capítulo de sus vicios ordinarios y sostuvo que ponerla en primer lugar es una decisión filosófica de enorme alcance, porque obliga a construir la política desde el mal que debe evitarse a toda costa y no desde el bien que se promete (SHKLAR, 1990, 2014). De ahí nació su *liberalismo del miedo*: no una doctrina sobre la mejor sociedad posible, sino una defensa obstinada de las instituciones que impiden que los fuertes humillen a los

[10] **Judith N. Shklar** (Riga, Letonia, 1928–Cambridge, Massachusetts, 1992) fue una filósofa política estadounidense de origen letón y una de las figuras más influyentes del pensamiento liberal contemporáneo. De origen judío, huyó de Europa con su familia durante la Segunda Guerra Mundial y se estableció en Canadá, donde estudió en la Universidad McGill. Posteriormente obtuvo el doctorado en Ciencias Políticas por la Universidad de Harvard, institución en la que desarrolló la mayor parte de su carrera académica y donde fue profesora de Gobierno. Su pensamiento se caracterizó por una concepción del liberalismo centrada no tanto en la realización de una sociedad ideal como en la prevención de los peores males políticos: la crueldad, el miedo, la violencia, la opresión y la humillación. En *Ordinary Vices* (1984) analizó la crueldad, la hipocresía, el esnobismo, la traición y la misantropía como vicios políticos y sociales, mientras que en *The Liberalism of Fear* (1989) formuló su conocida concepción del «liberalismo del miedo», según la cual la primera obligación de las instituciones políticas consiste en evitar el ejercicio arbitrario de la violencia y la crueldad. Su obra constituye una referencia fundamental para pensar la relación entre libertad, poder, miedo y prevención de la crueldad en las sociedades democráticas.

débiles. Fernando Vallespín ha subrayado hasta qué punto esa manera de pensar resulta hoy actual, cuando lo urgente ya no es alcanzar el mayor bien sino evitar los males mayores (VALLESPÍN, 2025).

Shklar añadió, además, una advertencia incómoda que la honra. Cuidado, dijo en sustancia, con idealizar a las víctimas: creer que quien ha sufrido es por ello inocente o mejor puede alimentar un intercambio interminable de crueldades entre verdugos que se turnan. Es una observación difícil de digerir y necesaria de recordar, sobre todo para quienes escribimos desde la indignación.

Philip Hallie (1922-1994) llegó a la misma cuestión por un camino más doloroso. Filósofo en la Universidad Wesleyana, pasó años estudiando los experimentos nazis con niños en los campos de exterminio, hasta que comprendió que aquel trabajo lo estaba dañando. Definió la crueldad como el aplastamiento lento de un ser humano por otros seres humanos, y describió la crueldad institucional como aquella que, además del cuerpo, ataca la dignidad y el respeto de sí (HALLIE, 1969). Su hallazgo más útil para nosotros es la asimetría: no hay crueldad sin desequilibrio de poder. Donde las fuerzas están igualadas hay conflicto, y el conflicto puede ser duro, pero no es cruel. La crueldad empieza cuando el otro no puede devolver el golpe, ni siquiera el golpe de la palabra.

Richard Rorty (1931-2007) heredó la fórmula de Shklar y la convirtió en el centro de su ética: lo peor que hacemos es ser crueles (RORTY, 1991). Y sacó de ahí una conclusión que debería figurar en los planes de formación del profesorado: la solidaridad no se descubre, se construye; no llegamos a reconocer al otro mediante argumentos filosóficos sobre la naturaleza humana, sino ampliando poco a poco el círculo de aquellos a quienes llamamos nosotros. ¿Y cómo se amplía? Rorty respondía que mediante la descripción detallada: la novela, el reportaje, el relato que nos pone dentro de una vida ajena el tiempo suficiente para que deje de ser ajena. La imaginación, no el silogismo.

Cuatro autores, cuatro épocas, una misma convicción. Si tuviera que resumir lo que aportan a un educador, diría esto: que la crueldad merece el primer lugar en nuestra atención moral; que se define por la asimetría; que ataca la dignidad antes que el cuerpo; y que se combate ensanchando el nosotros. Son cuatro criterios de trabajo, no cuatro ideas bonitas.

3.7.- La meseta donde nadie preguntó el nombre

Philip Hallie estaba a punto de hundirse en su investigación sobre el mal cuando encontró por casualidad unas páginas sobre un pueblo francés. Las leyó y se echó a

llorar sin saber por qué. Aquel descubrimiento cambió su vida y dio lugar a su libro más conocido (HALLIE, 1979).

Le Chambon-sur-Lignon es una localidad de la meseta del Vivarais, en el Alto Loira, una comarca pobre, fría y aislada, habitada por descendientes de hugonotes, es decir, por gente cuyos abuelos habían sido perseguidos por su fe. Entre diciembre de 1940 y septiembre de 1944, aquel pueblo de unos cinco mil habitantes y las aldeas de la meseta circundante dieron refugio a unas cinco mil personas, de las cuales entre tres mil y tres mil quinientas eran judías que huían de Vichy y de los alemanes; muchas de ellas eran niños. Los alojaron en casas particulares, granjas, hoteles y escuelas, les falsificaron documentos de identidad y cartillas de racionamiento, y en bastantes casos los acompañaron hasta la frontera suiza (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2024).

El pastor André Trocmé (1901-1971), pacifista convencido, su esposa Magda (1901-1996) y el pastor Édouard Theis fueron el alma de aquello, junto al maestro Roger Darcissac y al anterior pastor y alcalde Charles Guillon. Trocmé predicó desde el púlpito que había que acoger a los perseguidos, se negó a hacer sonar las campanas en honor de Pétain y protestó públicamente por las redadas. Fue detenido e internado; en el campo le ofrecieron la libertad a cambio de firmar un compromiso de obediencia al Gobierno, y no firmó. Cuando salió, tuvo que pasar a la clandestinidad, y el pueblo siguió haciendo exactamente lo mismo sin él. Daniel Trocmé, sobrino del pastor, dirigía una casa de acogida para niños refugiados; fue detenido en una redada junto a sus alumnos y murió deportado. Yad Vashem reconoció a André Trocmé como Justo entre las Naciones en 1971, a Magda en 1984, a otros treinta y dos vecinos después, y entregó finalmente al conjunto del pueblo un diploma de honor (YAD VASHEM, 2024).

Lo que a mí me interesa de esta historia no es su heroísmo, sino su método. Y el método tuvo cuatro rasgos que son enteramente pedagógicos.

Primero: no hubo deliberación. Magda Trocmé contaba que cuando llamaron a la puerta no se organizó ninguna asamblea para decidir si se abría. Se abrió. La respuesta estaba ya formada antes de la pregunta, porque llevaba décadas cultivándose en los sermones, en la escuela y en la memoria de la propia persecución. La bondad rápida es siempre el resultado de una educación lenta.

Segundo: no hubo curiosidad. Una de las niñas acogidas recordaría después que nadie preguntó quién era judío y quién no, de dónde venían, quién era su padre o si podían pagar. Simplemente fueron aceptados. Esa renuncia a clasificar es la operación inversa de la crueldad: donde esta necesita etiquetas para decidir quién cuenta, allí se decidió no preguntar.

Tercero: no hubo excepcionalidad. Los vecinos insistieron siempre, hasta el punto de irritar a sus entrevistadores, en que no habían hecho nada especial. Hallie comprendió que aquella insistencia no era modestia, sino descripción exacta: para ellos, en efecto, no era extraordinario. Lo habían vuelto ordinario. Ahí está toda la diferencia.

Cuarto: no hubo pureza. Falsificaron documentos, mintieron a la policía, desobedecieron leyes vigentes. La bondad no fue en Le Chambon un ejercicio de corrección moral, sino una desobediencia práctica y sostenida. Conviene decirlo en unos tiempos en que tantas veces se confunde ser bueno con no molestar.

Me detengo un momento en el porqué, que es lo que de verdad nos incumbe. Aquella meseta no era un lugar de personas mejores. Era un lugar donde se había enseñado algo durante trescientos años. Los hugonotes franceses habían sido perseguidos, masacrados y obligados a huir o a esconderse desde el siglo XVI, y habían transmitido de generación en generación una memoria muy concreta: la de haber sido los otros. Esa memoria no se guardaba como rencor, sino como capacidad de reconocimiento. Cuando aparecieron en la estación unos desconocidos con acento extranjero y miedo en la cara, la gente de allí no tuvo que hacer ningún esfuerzo de imaginación moral: ya sabía lo que era eso.

De modo que si la crueldad tiene una pedagogía, la bondad tiene otra, y funciona con los mismos ingredientes: relato compartido, memoria de la propia vulnerabilidad, autoridades morales que predican lo que practican, y ocasiones frecuentes de practicarlo. Nada de esto es milagro. Todo esto es currículo, aunque en aquel pueblo nadie lo llamara así.

Esa constatación cambia por completo el estatuto de nuestro oficio. Si la bondad fuera un don del carácter, los educadores seríamos irrelevantes y solo podríamos aspirar a repartir premios entre los afortunados. Si la bondad se cultiva, somos decisivos. Y si somos decisivos, también somos responsables, que es la parte incómoda de la buena noticia.

Cierro con la lección que Hallie extrajo y que a mí me parece la frase más útil de toda esta tradición: lo contrario de la crueldad no es dejar de ser cruel. Quien se limita a cesar en el daño deja a la víctima exactamente dónde estaba, humillada y sola. Lo contrario de la crueldad es la hospitalidad: hacer sitio, abrir la puerta, poner un plato más. Traducido a nuestro oficio, esto significa que un aula no deja de ser cruel porque en ella no ocurra nada. Deja de serlo cuando en ella ocurre otra cosa.

3.8.- Lo que aquella tradición no miró

Hasta aquí he manejado una genealogía casi enteramente europea y norteamericana, y no sería honesto pasar de largo. Esa tradición, que tanto nos ha dado, tiene un punto ciego considerable.

Montaigne es, hay que decirlo, la excepción parcial: en su ensayo sobre los caníbales invirtió el espejo para sostener que los supuestos bárbaros del Brasil eran menos crueles que los europeos que se torturaban entre sí en nombre de la religión. Pero Shklar y Rorty escribieron sobre la crueldad sin que la esclavitud atlántica, el exterminio colonial o el saqueo del Sur ocuparan apenas lugar en sus páginas. Rorty llegó a asumir con franqueza su etnocentrismo y a hablar de nosotros los liberales como de un club al que se invita a entrar. Es una honestidad que agradezco y un límite que no puedo compartir, porque la pregunta decisiva es justamente quién escribe la lista de invitados.

Enrique Dussel (1934-2023) mostró que la modernidad se constituyó encubriendo al otro y produciendo un mito según el cual el sacrificio de los pueblos periféricos era el precio razonable del progreso (DUSSEL, 1994). Aníbal Quijano (1928-2018) explicó que la clasificación racial de la población mundial no precedió a la explotación, sino que fue fabricada por ella (QUIJANO, 2000). Achille Mbembe ha descrito el proceso por el cual un ser humano se convirtió íntegramente en cosa con precio, y ha llamado *necropolítica* al poder que administra quién puede vivir y quién debe morir ((MBEMBE, 2011, 2016). Frantz Fanon (1925-1961) describió desde dentro lo que se siente al ser mirado como una cosa (FANON, 1963). Y Rita Segato construye su categoría precisamente desde ahí, desde el Sur, desde los cuerpos de las mujeres asesinadas en la frontera, no desde un seminario universitario.

María Lugones[11] (1944-2020) añadió una precisión que ninguna de las dos tradiciones había formulado: el sistema colonial no impuso solo una clasificación

[11] **María Lugones** (Buenos Aires, 1944–Binghamton, Nueva York, 2020) fue una filósofa, feminista, educadora y teórica decolonial argentina, reconocida por sus aportaciones al pensamiento feminista latinoamericano y a la crítica de la colonialidad. Doctora en Filosofía por la Universidad de Wisconsin-Madison, desarrolló gran parte de su trayectoria académica en la Universidad de Binghamton, donde fue profesora de Filosofía y de Literatura Comparada. Su pensamiento articuló las categorías de género, raza, colonialidad y poder, cuestionando las formas en que la modernidad colonial produjo clasificaciones jerárquicas de los cuerpos y de las personas. En su influyente ensayo «*Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System*» (Heterosexualismo y el sistema de género colonial/moderno) (2007) desarrolló el concepto de **sistema moderno/colonial de género**, mostrando que las categorías de género y raza no pueden analizarse separadamente de la historia colonial. También elaboró la noción de **«world-traveling»** (viajar entre mundos), como práctica de desplazamiento hacia las

racial, sino también un sistema moderno de género que despojó a las mujeres de los pueblos colonizados de toda condición humana reconocible, dejándolas sin lugar en ninguna de las dos categorías disponibles (LUGONES, 2008). Y Boaventura de Sousa Santos ha mostrado que junto al exterminio de los cuerpos hubo siempre un exterminio de los saberes, y que las epistemologías del Sur no son un exotismo académico sino la recuperación de formas de conocer que el orden colonial declaró inexistentes (SANTOS, 2014). Conviene medir lo que eso significa para una escuela: no solo que se enseñen contenidos injustos, sino que existan conocimientos que jamás han llegado a ser considerados conocimiento.

La diferencia no es de estilo ni de procedencia geográfica: es de contenido. Cuando la crueldad se piensa desde el Norte, tiende a aparecer como una desviación moral de los individuos o como un accidente de la civilización. Cuando se piensa desde el Sur, aparece como parte constitutiva del orden mundial vigente, como su cimiento y no como su grieta. Y estas dos descripciones exigen respuestas educativas opuestas. Si la crueldad es una desviación, basta con formar mejor a las personas. Si es estructura, hay que formar personas capaces de transformar estructuras.

Esta corrección tiene, además, una consecuencia práctica inmediata en nuestras aulas. Significa que no basta con enseñar valores. Un alumno puede aprender impecablemente el valor de la igualdad mientras habita una institución que lo clasifica, lo ordena y lo jerarquiza cada día. El currículo oculto siempre gana al currículo explícito, porque el primero se vive y el segundo solo se escucha. Paulo Freire (1921-1997) lo dijo con su claridad habitual: ninguna práctica educativa es neutral, y toda práctica educativa enseña también una manera de estar en el mundo (FREIRE, 2001).

Quiero evitar, eso sí, una simplificación que empieza a ser frecuente. Recuperar el pensamiento del Sur no consiste en despreciar a Montaigne, a Shklar o a Hallie; consiste en dejar de considerarlos universales por sí solos y en ponerlos a conversar con quienes fueron excluidos de la conversación. Una tradición no se corrige tirándola a la basura, sino ampliándola hasta que quepan los que faltaban. Que es, por cierto, la definición misma de educar.

---

experiencias y perspectivas de otras personas, vinculada a la construcción de relaciones de resistencia y solidaridad. Su obra constituye una referencia fundamental para los feminismos decoloniales y para el análisis de las formas históricas y contemporáneas de dominación, exclusión y violencia.

3.9.- Una definición para llevar al aula

Recojo ahora lo trabajado en una definición operativa. No aspira a la elegancia, sino al uso.

Llamo pedagogía de la crueldad al conjunto de actos, prácticas, discursos, imágenes y disposiciones institucionales que, de forma reiterada y casi siempre no intencionada, enseñan a las personas a dejar de percibir a otros seres vivos como seres vivos, rebajando su capacidad de conmoverse ante el sufrimiento ajeno y volviendo normal la producción de daño.

De esta definición se desprenden cinco señales que cualquiera puede reconocer en su propio trabajo.

1. Hay asimetría. El daño recae sobre quien no puede responder. Donde hay igualdad de fuerzas hay conflicto; allí donde uno no puede devolver ni la palabra, hay otra cosa.

2. Hay cosificación. La persona aparece convertida en número, en caso, en expediente, en etiqueta diagnóstica, en nivel, en estadística.

3. Hay público. La crueldad pedagógica necesita testigos, porque su función es justamente enseñar a los que miran. Sin testigos hay daño; con testigos hay currículo.

4. Hay normalidad. Nada de esto se vive como excepcional. Se percibe como el procedimiento, como lo de siempre, como lo que toca hacer. La rutina es su mejor camuflaje.

5. Hay inocencia declarada. Nadie se siente responsable. Y esa inocencia no es hipocresía: es el producto terminado de la pedagogía, su prueba de éxito.

Cuando esas cinco señales coinciden, sea en un aula, en una oficina, en un centro de internamiento o en una pantalla, estamos ante una pedagogía de la crueldad, aunque no haya gritos ni sangre, aunque todo el mundo esté cumpliendo su función y aunque el resultado pueda defenderse en un informe.

Y vuelvo, para terminar, al aula del principio. Al chico que miraba la mesa con aquella fijeza extraña. A los que se rieron. A los que no se rieron y tampoco dijeron nada, que éramos la mayoría. Y al profesor, que no era un monstruo y que aquella noche durmió perfectamente.

Nombrar aquello tiene una consecuencia que no es teórica. Si lo llamo un incidente, no hay nada que hacer. Si lo llamo una pedagogía, entonces tengo delante

algo que se enseña, y todo lo que se enseña se puede enseñar de otro modo. Ahí está, exactamente ahí, la razón por la que sigo creyendo en el oficio de educar: porque la crueldad no se hereda por la sangre. Se aprende. Y lo aprendido, con tiempo, con método y con ternura, puede desaprenderse.

Referencias

ARENDT, Hannah. **Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal**. Barcelona: Lumen, 1999.

ARTAUD, Antonin. **El teatro y su doble**. Barcelona: Edhasa, 1999.

BANDURA, Albert. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, v. 3, n. 3, p. 193–209, 1999.

BARON-COHEN, Simon. **Empatía cero: nueva teoría de la crueldad**. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad y Holocausto**. Madrid: Sequitur, 1997.

BUTLER, Judith. **Marcos de guerra: las vidas lloradas**. Madrid: Paidós, 2010.

DUSSEL, Enrique. **1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: Plural Editores, 1994.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 1963.

FREIRE, PAULO. **Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto**. Madrid: Morata, 2001.

HALLIE, Philip P. **The paradox of cruelty**. Middletown: Wesleyan University Press, 1969.

HALLIE, Philip P. **Lest innocent blood be shed: the story of the village of Le Chambon and how goodness happened there**. New York: Harper & Row, 1979.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73–101, 2008.

MBEMBE, ACHILLE. **Necropolítica**. Santa Cruz de Tenerife: Melusina, 2011.

MBEMBE, Achille. **Crítica de la razón negra: ensayo sobre el racismo contemporáneo**. Barcelona: Ned Ediciones, 2016.

MILLER, Alice. **Por tu propio bien: raíces de la violencia en la educación del niño**. Barcelona: Tusquets Editores, 2021.

MONTAIGNE, Michel de. **Los ensayos: según la edición de 1595 de Marie de Gournay**. Barcelona: Acantilado, 2007.

QUIJANO, ANÍBAL. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, EDGARDO (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201–246.

RORTY, Richard. **Contingencia, ironía y solidaridad**. Barcelona: Paidós, 1991.

ROSSET, Clément. **Le principe de cruauté**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1988.

RUTSCHKY, Katharina. **Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung**. Frankfurt: Ullstein, 1977.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologías del Sur: perspectivas**. Madrid: Akal, 2014.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.

SÉNECA, Lucio A. **Escritos consolatorios: Consolación a Marcia ; Consolación a Helvia ; Consolación a Polibio ; Cartas a Lucilio, selección**. Madrid: Alianza, 2018.

SHKLAR, Judith N. **Los vicios ordinarios**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

SHKLAR, Judith N. **Los rostros de la injusticia**. Barcelona: Herder, 2014.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma teológica**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1955.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. *Le Chambon-sur-Lignon*. Disponible en: < https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/le-chambon-sur-lignon >. Acceso: 20 sep 2026.

VALLESPÍN, Fernando. **Judith Shklar y el liberalismo del miedo**. Madrid: Trotta, 2025.

YAD VASHEM. **The village of Le Chambon-sur-Lignon**. Disponible en: <https://www.yadvashem.org/righteous/stories/trocme> Acceso: 20 sep 2026.

4.- La crueldad como sistema

La arquitectura social, cultural y educativa del daño

«…América Latina se encuentra, en muchas partes, en una situación de injusticia que puede llamarse de violencia institucionalizada, cuando, por defecto de las estructuras [...] poblaciones enteras faltas de lo necesario viven en una tal dependencia que les impide toda iniciativa y responsabilidad…».

CONFERENCIA GENERAL DEL EPISCOPADO LATINOAMERICANO.
Documentos finales de Medellín:
II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano.
Medellín, 1968. Documento II: *La Paz*, n.º 16.

«…La violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales…».

Johan Galtung (1930–2024)
Violence, peace, and peace research (1969)

«…Violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento…»

Pierre Bourdieu (1930–2002)
La dominación masculina (2000)

Hay momentos en los que una realidad deja de parecernos extraña y comienza a parecernos normal e inevitable. No ocurre de repente. La costumbre trabaja lentamente, casi siempre sin hacerse notar. Lo que ayer nos escandalizaba, después nos incomoda, más tarde nos preocupa y finalmente acaba formando parte del

paisaje. Entonces dejamos de preguntarnos por qué ocurre. Aprendemos a convivir con ello y, en ocasiones, incluso aprendemos a explicarlo como si hubiera sido siempre así. La normalidad posee esta capacidad paradójica: puede protegernos del desconcierto, pero también puede impedirnos reconocer aquello que debería seguir interpelándonos.

La crueldad puede instalarse precisamente en ese territorio de la normalidad. No necesita presentarse siempre como una explosión de violencia, ni requiere necesariamente un individuo que decida conscientemente producir sufrimiento. Puede aparecer en una norma aparentemente razonable, en una clasificación administrativa, en una expectativa que se repite, en una desigualdad que nadie considera ya excepcional o en un lenguaje que transforma una situación social en una característica personal. Cuando esto sucede, el daño deja de aparecer como acontecimiento y comienza a confundirse con el funcionamiento ordinario de las cosas.

Esta transformación resulta especialmente importante cuando pensamos en educación. La escuela es una institución destinada a formar personas, pero precisamente por ello participa inevitablemente en la construcción de las maneras de mirar, clasificar, reconocer y relacionarse con los demás. No educan únicamente los contenidos que aparecen en los programas. También educan las normas, las expectativas, los premios, las sanciones, las palabras, los silencios y las formas mediante las cuales una comunidad decide quién merece ser escuchado, quién debe esperar, quién pertenece y quién queda en los márgenes. Una institución puede transmitir un discurso explícito de igualdad y, al mismo tiempo, producir experiencias cotidianas que enseñen desigualdad.

Comprender esta paradoja exige ampliar la mirada. No para abandonar la responsabilidad individual, ni para sustituir a quienes actúan por una entidad abstracta llamada «sistema», sino para reconocer que las acciones humanas siempre tienen lugar dentro de condiciones sociales e institucionales que las favorecen, las limitan o las hacen parecer normales. Hay daños que tienen un autor identificable y otros que resultan de la acumulación de decisiones, reglas, hábitos y representaciones en las que nadie parece ser completamente responsable y de las que, sin embargo, todos formamos parte. En ese territorio se sitúa la pregunta fundamental que atraviesa este capítulo: qué sucede cuando la crueldad deja de ser únicamente un acto y se convierte en una forma de organización de la vida común.

4.1.- De la culpa individual a la responsabilidad sistémica

Comenzar por la responsabilidad individual resulta casi inevitable, porque nuestra experiencia moral cotidiana se organiza alrededor de acciones realizadas por personas concretas. Sin embargo, cuando el sufrimiento aparece de manera repetida y afecta de forma desigual a determinados grupos, la explicación necesita ampliar su campo de observación. Este desplazamiento no elimina la responsabilidad personal, sino que permite situarla dentro de las condiciones sociales en las que las decisiones adquieren sentido y producen consecuencias.

4.1.1.- Cuando la pregunta «¿quién ha sido?» resulta insuficiente

Cuando algo duele en una escuela, la primera pregunta suele ser «¿quién ha sido?». Es una pregunta legítima y, en determinados casos, imprescindible. Si una persona agrede deliberadamente a otra, identificar al responsable resulta necesario para proteger a la víctima, reparar el daño y establecer límites. Una pedagogía que renunciara por completo a la responsabilidad individual terminaría produciendo una peligrosa disolución de la agencia moral. Sin embargo, esa pregunta tiene un límite cuando el daño no procede de un acto aislado, sino de un conjunto de condiciones que se reproducen con regularidad.

Pensemos en una niña que llega a clase sin desayunar, con sueño atrasado y llevando la mochila de su hermano mayor. Nadie le ha pegado. Nadie la ha insultado. Nadie la ha amenazado. Si preguntamos únicamente quién es culpable, la respuesta se dispersa entre la precariedad laboral, el coste de la vivienda, las condiciones familiares, los servicios sociales, las políticas públicas y muchas otras circunstancias. Cuando la cadena causal se hace demasiado larga, aparece la tentación de concluir que, puesto que no existe un culpable único, tampoco existe una responsabilidad identificable. Precisamente ahí comienza el problema.

4.1.2.- El daño sin autor visible

Las estructuras sociales no actúan como personas, pero tampoco son realidades naturales independientes de las personas. Se sostienen mediante decisiones, normas, instituciones, hábitos y relaciones de poder. Una desigualdad puede ser producida por miles de decisiones individuales que, consideradas por separado, parecen razonables y que, sin embargo, generan conjuntamente una distribución

profundamente desigual de oportunidades. Por eso la ausencia de una intención explícita de dañar no demuestra la ausencia de efectos dañinos. La pregunta ética debe incluir tanto las intenciones como las consecuencias y las condiciones que las hacen posibles.

Paul Farmer desarrolló esta perspectiva al estudiar la relación entre enfermedad, pobreza, colonialismo y desigualdad. Su concepto de violencia estructural permitió mostrar que determinados sufrimientos no pueden comprenderse adecuadamente como acontecimientos individuales, porque las probabilidades de enfermar y morir están distribuidas siguiendo líneas históricas de poder y exclusión (FARMER, 2004). La relevancia pedagógica de este enfoque es inmediata: también las oportunidades de aprender, participar y ser reconocido se distribuyen socialmente antes de que el alumnado entre en el aula.

4.1.3.- De la culpa a la responsabilidad

Conviene distinguir, por tanto, entre culpa y responsabilidad. La culpa busca una atribución retrospectiva: quién hizo qué y con qué intención. La responsabilidad puede mirar además hacia el futuro: qué debemos hacer quienes formamos parte de una situación para modificar sus condiciones. Un docente no ha creado la pobreza, la segregación residencial o la desigualdad cultural, pero puede decidir cómo interpreta sus efectos sobre el alumnado. Una escuela no ha creado por sí sola las desigualdades sociales, pero puede reproducirlas, compensarlas parcialmente o hacerlas visibles. La responsabilidad sistémica no significa declarar culpable a todo el mundo; significa reconocer que nadie queda completamente fuera de las condiciones que contribuye a mantener.

4.1.4.- La responsabilidad de quienes forman parte del sistema

Esta perspectiva evita dos extremos igualmente insuficientes. El primero consiste en individualizar absolutamente el daño y atribuirlo al comportamiento de personas concretas sin analizar las condiciones en que actúan. El segundo consiste en convertir la palabra «estructura» en una explicación total que termine exonerando a los sujetos. Entre ambos extremos existe una concepción más compleja: las estructuras condicionan la acción, pero necesitan acciones para reproducirse; las personas actúan dentro de estructuras, pero también pueden modificarlas. Precisamente en esa relación entre estructura y agencia se encuentra una de las posibilidades fundamentales de la educación.

4.2.- El triángulo de la violencia: Galtung

Una vez planteada la necesidad de ampliar la mirada, resulta necesario disponer de un instrumento conceptual que permita diferenciar las distintas formas en que el daño puede producirse y mantenerse. La aportación de Johan Galtung es especialmente fecunda porque desplaza la atención desde el acontecimiento visible hacia las condiciones que hacen posible determinadas experiencias de sufrimiento. Su propuesta ofrece un marco para pensar la violencia no como una realidad única, sino como un fenómeno con distintas dimensiones y diferentes ritmos de permanencia.

4.2.1.- La violencia más allá del golpe

Johan Galtung formuló en 1969 una concepción de la violencia que desbordaba su identificación exclusiva con la agresión física. En «*Violence, Peace, and Peace Research*», (Violencia, paz e investigación para la paz) definió la violencia a partir de la distancia entre las realizaciones efectivas de las personas y sus posibilidades potenciales, poniendo el foco en aquellas limitaciones que podrían evitarse (GALTUNG, 1990, 2003). Su célebre ejemplo de la tuberculosis expresa con claridad la idea: cuando una sociedad dispone de medios para evitar una muerte y, sin embargo, las condiciones sociales impiden el acceso a esos medios, la diferencia entre lo posible y lo efectivo deja de ser una simple fatalidad y adquiere una dimensión social y política.

Esta ampliación conceptual fue decisiva porque permitió mirar la violencia allí donde no existía necesariamente un golpe, una amenaza o un arma. La violencia podía encontrarse también en las condiciones que reducían sistemáticamente las posibilidades de vida. Para la educación, esta perspectiva abre un campo de análisis especialmente fértil: el sufrimiento escolar no procede siempre de una agresión interpersonal. Puede surgir de la pobreza, la segregación, la desigual distribución de apoyos, las expectativas diferenciadas o la organización de las oportunidades educativas.

4.2.2.- Violencia directa y violencia estructural

Galtung distinguió entre violencia directa y violencia estructural. La primera posee normalmente un sujeto y un objeto identificables: alguien golpea, humilla, amenaza o mata. La segunda se encuentra incorporada en la organización social y se manifiesta mediante distribuciones desiguales del poder, los recursos y las oportunidades. La diferencia no es simplemente terminológica. Mientras la

violencia directa aparece como acontecimiento, la estructural puede reproducirse durante años sin que exista un momento preciso que pueda señalarse como «el día de la violencia».

En este sentido, la violencia estructural se aproxima a lo que puede entenderse como injusticia institucionalizada. El documento de Medellín de 1968 ya hablaba de una «*situación de injusticia que puede llamarse de violencia institucionalizada*» (CELAM-Conferencia Episcopal Latinoamericana, 1968), y Hélder Câmara describiría posteriormente una espiral en la que la injusticia social podía generar respuestas violentas y estas, a su vez, nuevas formas de represión (CÁMARA, 1970). El interés de estas aportaciones reside también en recordar que la conceptualización de la violencia estructural no nació exclusivamente en los centros académicos del Norte: fue elaborada desde experiencias históricas de pobreza, colonialismo, exclusión y represión.

4.2.3.- La violencia cultural y la legitimación del daño

En 1990 Galtung incorporó la noción de violencia cultural para referirse a aquellos aspectos de la cultura que pueden utilizarse para legitimar la violencia directa o estructural y hacer que aparezca como correcta, inevitable o al menos aceptable (GALTUNG, 1990, 2003). La cultura proporciona significados y, por ello, puede convertir una relación de desigualdad en algo que parece natural. La pobreza puede interpretarse como fracaso individual; la segregación, como resultado de preferencias libres; la desigualdad educativa, como diferencia de talento; la exclusión, como consecuencia de una falta de esfuerzo. El hecho material no cambia, pero cambia radicalmente la manera de comprenderlo.

4.2.4.- Un triángulo que se retroalimenta

El conocido triángulo de Galtung no debe entenderse como tres compartimentos aislados. La violencia directa puede reforzar estructuras de control; las estructuras pueden producir situaciones que desembocan en conflictos directos; y la cultura puede proporcionar las justificaciones que hacen tolerables ambas. Esta relación circular resulta especialmente fecunda para una pedagogía de la crueldad porque permite comprender cómo un acto concreto puede apoyarse en condiciones estructurales y, al mismo tiempo, contribuir a reforzar representaciones culturales que vuelven a legitimar esas condiciones.



7 El triángulo de la violencia: violencia directa, estructural y cultural. Adaptado de Galtung (1969,

4.2.5.- La violencia como acontecimiento, proceso y permanencia

La dimensión temporal completa el análisis. El golpe puede durar unos segundos; una desigualdad puede mantenerse durante décadas; un relato legitimador puede atravesar generaciones. La violencia directa es frecuentemente un acontecimiento, la estructural un proceso y la cultural una permanencia. Esta diferencia permite comprender por qué determinadas formas de sufrimiento son tan difíciles de percibir: estamos acostumbrados a buscar acontecimientos, mientras que las estructuras se reconocen mediante regularidades. Allí donde nadie ve un episodio extraordinario puede existir una acumulación ordinaria de pequeñas desventajas que, con el tiempo, termina configurando biografías enteras.

4.3.- Cuando la dominación se vuelve invisible

El análisis de la estructura de la violencia todavía deja abierta una cuestión decisiva: cómo llegan las relaciones de poder a formar parte de la manera en que las personas se perciben a sí mismas y perciben a los demás. Aquí adquiere especial importancia la convergencia, desde tradiciones diferentes, de Pierre Bourdieu (1930-2002) y Paulo Freire (1921-1997). Ambos permiten comprender que la

dominación no se mantiene únicamente desde fuera, mediante instituciones y normas, sino también mediante aprendizajes, categorías de percepción y formas de conciencia que pueden hacerla difícil de reconocer.

4.3.1.- La violencia simbólica

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron añadieron una dimensión decisiva al análisis de la dominación al mostrar que el poder no necesita aparecer siempre como coerción. En La *Reproducción*, sostuvieron que la acción pedagógica se encuentra vinculada a relaciones de poder porque presenta como legítima y universal una determinada cultura, ocultando las condiciones sociales que explican su legitimidad (BOURDIEU; PASSERON, 1977). La violencia simbólica opera precisamente cuando una relación de poder consigue ser reconocida como legítima y deja de aparecer como una relación de poder.

Su eficacia reside en que no necesita necesariamente una orden explícita. El dominado puede aceptar una clasificación porque la considera razonable. Puede asumir que determinada forma de hablar es simplemente «correcta», que cierto conocimiento es naturalmente más valioso, que algunas trayectorias escolares expresan inteligencia y otras falta de capacidad. La dominación alcanza así una profundidad que la fuerza física no puede conseguir por sí sola: consigue participar en la formación de las categorías mediante las cuales los sujetos interpretan su propia situación de dominación.

4.3.2.- El capital cultural y la fabricación del mérito

La noción de *capital cultural* permite comprender mejor la relación entre desigualdad social y éxito escolar. Las familias no llegan a la escuela con los mismos recursos culturales, lingüísticos y relacionales. Algunas poseen una familiaridad previa con los códigos escolares, los estilos de comunicación y las expectativas institucionales que facilita su relación con el sistema educativo. Otras pueden valorar profundamente la educación y, sin embargo, encontrarse más alejadas de esos códigos. Cuando la escuela convierte esas diferencias de partida en diferencias de rendimiento y posteriormente interpreta el rendimiento como expresión de mérito individual, la desigualdad social puede transformarse en desigualdad escolar legitimada.

El problema no consiste en negar la existencia del esfuerzo o del talento. Consiste en impedir que ambos conceptos expliquen por sí solos resultados que también dependen de condiciones sociales. La escuela puede terminar transformando privilegios heredados en credenciales individuales. De este modo,

quien triunfa puede interpretar su éxito exclusivamente como mérito personal y quien fracasa puede interpretar su fracaso exclusivamente como insuficiencia propia. La desigualdad queda así convertida en una diferencia aparentemente justa porque ha pasado por el filtro institucional de la evaluación.

4.3.3.- Cuando el dominado interpreta el mundo con las categorías del dominante

En La dominación masculina, Bourdieu profundizó esta idea mostrando cómo la dominación simbólica puede funcionar mediante categorías de percepción incorporadas por los propios sujetos dominados (BOURDIEU, 2000). La relación de dominación se vuelve estable cuando quienes la padecen interpretan el mundo mediante esquemas que contribuyen a reproducirla. No se trata de atribuir ingenuamente una conciencia falsa a las personas, sino de mostrar que nuestras categorías de percepción tienen historia social y que, por tanto, tampoco son neutrales.

4.3.4.- El opresor interiorizado

Paulo Freire llegó a una preocupación próxima desde otra tradición intelectual y política. En su *Pedagogía del oprimido* describe la dificultad de la persona oprimida para construir su autonomía cuando el opresor ha sido interiorizado como referencia de pensamiento y deseo (FREIRE, 2005). La liberación no puede reducirse entonces a modificar una condición externa; requiere un proceso mediante el cual los sujetos puedan nombrar críticamente su realidad y reconocerse como capaces de intervenir en ella. La educación bancaria, al convertir al educando en receptor pasivo, dificulta precisamente esa posibilidad.

4.3.5.- La educación entre reproducción y emancipación

Aquí aparece una de las contradicciones fundamentales de la educación. La misma institución que puede reproducir determinadas relaciones sociales puede proporcionar conocimientos, lenguaje y experiencias para cuestionarlas. La escuela no está condenada a ser una máquina de reproducción. Tampoco es automáticamente un espacio de emancipación. Es un campo de posibilidades en el que interactúan estructuras, prácticas profesionales, culturas institucionales y capacidades de acción. Por eso una pedagogía contra la crueldad no puede limitarse a denunciar la reproducción: debe crear condiciones para que quienes participan en ella puedan reconocerla y modificarla.

4.4.- La escuela como espacio de producción y reproducción de la crueldad

La escuela constituye un escenario privilegiado para observar la relación entre estructuras sociales y experiencias personales, porque en ella se encuentran diariamente personas diferentes sometidas a normas comunes. Su carácter institucional hace especialmente visible una cuestión que a menudo permanece oculta en otros ámbitos: las decisiones aparentemente técnicas tienen también efectos educativos, sociales y morales. Analizar la escuela desde esta perspectiva exige atender a lo que ocurre tanto en sus discursos oficiales como en sus prácticas ordinarias.

4.4.1.- La escuela no solamente enseña contenidos

La escuela organiza tiempos, espacios, relaciones y expectativas. Decide quién habla, cuándo se habla, cómo se evalúa, qué se considera conocimiento legítimo, qué comportamientos reciben reconocimiento y qué conductas son sancionadas. Por eso su función educativa excede ampliamente la transmisión de contenidos curriculares. La institución escolar produce experiencias sociales y, mediante ellas, contribuye a formar determinadas imágenes de uno mismo y de los demás.

Esto no significa que todas las prácticas escolares sean crueles ni que la escuela produzca necesariamente dominación. Significa que ninguna institución educativa es socialmente neutra. Allí donde existen clasificación, evaluación y distribución de oportunidades existen también efectos diferenciados sobre personas que llegan a la escuela con condiciones distintas. El análisis crítico comienza cuando dejamos de observar únicamente la intención de una práctica y examinamos también sus efectos y su distribución.

4.4.2.- Normas iguales para condiciones desiguales

Una de las cuestiones más delicadas aparece cuando la igualdad formal se presenta como garantía suficiente de justicia. Aplicar una misma norma a todos puede parecer la expresión más clara de imparcialidad. Sin embargo, cuando las condiciones de partida son diferentes, el mismo procedimiento puede producir resultados muy distintos. La cuestión no consiste en eliminar las normas ni en aceptar cualquier excepción, sino en preguntarse qué relación existe entre la igualdad del procedimiento y la equidad de las condiciones reales en las que ese procedimiento opera.

4.4.3.- Evaluar, clasificar y etiquetar

Evaluar es una función inevitable de cualquier sistema educativo, pero la evaluación adquiere consecuencias sociales cuando sus resultados se convierten en identidades. Un resultado bajo puede transformarse en «mal alumno»; una dificultad de conducta, en «alumno problemático»; una concentración de necesidades sociales, en «centro conflictivo»; una trayectoria interrumpida, en «fracaso». Las categorías pueden ser útiles para intervenir, pero se vuelven peligrosas cuando dejan de describir situaciones provisionales y pasan a definir personas.

4.4.4.- El currículo oculto de la crueldad

Existe un currículo que no figura en los documentos oficiales. El alumnado aprende qué significa tener éxito, qué sucede cuando se fracasa, quién obtiene reconocimiento, qué diferencias son aceptadas y cuáles provocan distancia. Aprende también qué ocurre cuando alguien es humillado y los demás callan, cuando una norma se aplica sin considerar las condiciones, cuando una familia no consigue ser escuchada o cuando el rendimiento se convierte en criterio de valor personal. Este currículo oculto puede contradecir abiertamente los valores proclamados por la institución.

4.4.5.- Cuando la institución educa sin saber que está educando

Una de las características más profundas de la pedagogía de la crueldad es precisamente su dimensión involuntaria. Una institución puede reproducir una práctica porque «siempre se ha hecho así», sin que nadie haya decidido conscientemente producir daño. Pero el carácter involuntario de una consecuencia no la convierte en irrelevante. La responsabilidad educativa exige analizar los efectos de las prácticas y preguntarse si aquello que hacemos cotidianamente contribuye a construir reconocimiento, autonomía y pertenencia o, por el contrario, normaliza la exclusión y la humillación.

4.5.- De la persona a la cosa: cultura, lenguaje y cosificación

Existe una dimensión de la crueldad que no puede comprenderse únicamente observando la distribución de recursos o la organización institucional: la

transformación de la mirada con la que percibimos al otro. Cuando una persona deja de aparecer como sujeto y empieza a aparecer principalmente como categoría, problema, cifra o función, se produce una distancia que modifica la relación moral. Este proceso obliga a prestar especial atención al lenguaje y a las formas culturales mediante las cuales damos significado a las personas y a sus experiencias.

4.5.1.- La pedagogía de la crueldad

Rita Laura Segato ha utilizado la expresión «*pedagogías de la crueldad*» para nombrar procesos que enseñan y habitúan a tratar lo vivo como cosa, separando la experiencia humana de la sensibilidad necesaria para reconocer al otro como sujeto (SEGATO, 2018). Esta formulación resulta especialmente fecunda porque introduce una dimensión que completa los análisis de Galtung y Bourdieu: la crueldad no depende solamente de la estructura o de la legitimación cultural, sino también de una transformación de la sensibilidad mediante la cual determinadas personas dejan de aparecer ante nosotros con toda su densidad humana.

La cosificación permite establecer una distancia moral. Una persona convertida en categoría puede ser administrada con mayor facilidad que una persona reconocida en toda su singularidad. Una estadística puede hablar de miles de niños pobres sin mostrar ninguno. Un expediente puede registrar una expulsión sin registrar la experiencia subjetiva de quien la recibe. Una categoría administrativa puede ser necesaria para organizar una política pública, pero ninguna categoría debería sustituir a la persona a la que pretende describir.

4.5.2.- La distancia necesaria para poder dañar

La crueldad requiere con frecuencia una distancia. Cuanto menos reconocemos al otro como sujeto, más fácil resulta aceptar que sea excluido, humillado o utilizado. Esta distancia puede producirse físicamente, pero también mediante el lenguaje, la burocracia, las imágenes y las representaciones sociales. La pantalla puede convertir el sufrimiento en espectáculo; la estadística puede convertirlo en cifra; el expediente puede convertirlo en caso. Ninguna de estas operaciones es necesariamente cruel por sí misma, pero todas pueden contribuir a una pérdida de sensibilidad cuando dejan de estar acompañadas por el reconocimiento de la persona concreta.

4.5.3.- Las palabras también construyen sujetos y objetos

El lenguaje educativo merece una atención especial. Expresiones como «fracaso escolar», «alumno problemático», «familia desestructurada», «centro de especial complejidad» o «falta de motivación» pueden tener funciones descriptivas o administrativas legítimas. El problema aparece cuando se convierten en explicaciones cerradas. Entonces la categoría deja de abrir una investigación y empieza a cerrarla. El estudiante deja de ser alguien que vive una situación determinada y pasa a ser «el problemático»; la familia deja de aparecer como una realidad compleja y pasa a ser «la desestructurada». El lenguaje no solo describe: también organiza nuestra percepción.

4.5.4.- Del expediente a la persona

Las instituciones necesitan registros, indicadores y documentos. Sin ellos sería imposible planificar políticas educativas, garantizar derechos o evaluar resultados. El problema aparece cuando la representación administrativa sustituye a la persona representada. Un alumno no es su expediente, una familia no es su nivel socioeconómico, una dificultad no es una identidad y una trayectoria escolar no puede reducirse a una cifra. La pedagogía contra la crueldad necesita, por tanto, utilizar categorías sin permitir que las categorías borren la singularidad.

4.5.5.- El lenguaje que convierte la desigualdad en normalidad

Las palabras pueden también desplazar la responsabilidad. Decir que alguien «no se esfuerza» puede ser una observación parcial, pero también puede ocultar las condiciones en las que ese esfuerzo se produce. Hablar de «elección escolar» puede ser correcto jurídicamente, pero puede ocultar diferencias en la capacidad real de elegir. Hablar de «fracaso» puede describir un resultado, pero puede impedir investigar qué parte de ese resultado corresponde a la organización escolar. Una mirada crítica no consiste en prohibir estas expresiones, sino en impedir que se conviertan en explicaciones definitivas que naturalicen la desigualdad.

4.6.- La crueldad se aprende: espectadores, grupo y normalización

Una vez que la crueldad se entiende como algo que puede inscribirse en prácticas sociales ordinarias, adquiere especial importancia la dimensión del

aprendizaje. Las personas no aprenden únicamente de aquello que se les explica de forma explícita; también aprenden observando lo que recibe reconocimiento, lo que queda impune y lo que el grupo acepta. La escuela, como comunidad de convivencia, es por ello un espacio en el que cada episodio puede producir aprendizajes que exceden ampliamente a sus protagonistas inmediatos.

4.6.1.- No solamente aprende quien sufre

Una de las aportaciones más importantes para comprender la dimensión pedagógica de la crueldad consiste en reconocer que el aprendizaje no afecta solamente a quien recibe el daño. También aprende quien lo produce, quien lo observa, quien ríe, quien calla y quien interviene. Cada escena de humillación constituye una situación de aprendizaje moral porque comunica información sobre los límites de lo permitido, el valor relativo de las personas y las recompensas sociales asociadas a determinadas conductas.

4.6.2.- El espectador como aprendiz

Cuando un alumno es ridiculizado y el grupo ríe, el episodio no termina en la relación entre agresor y víctima. El grupo aprende que la humillación puede generar prestigio. Cuando nadie interviene, aprende que el silencio protege. Cuando alguien interviene y la institución respalda esa intervención, aprende que existen límites y que la dignidad de una persona puede convertirse en una responsabilidad compartida. La audiencia forma parte, por tanto, de la pedagogía del acontecimiento.

4.6.3.- Prestigio, recompensa y reconocimiento

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura permite comprender que las conductas se encuentran influidas por la observación de modelos y por las consecuencias sociales que reciben. En contextos escolares, la agresividad, la burla o la exclusión pueden adquirir valor cuando proporcionan reconocimiento del grupo. Esto no significa que cada conducta cruel responda a un cálculo consciente. Significa que las culturas de grupo contienen sistemas de recompensa que pueden reforzar determinadas maneras de relacionarse.

4.6.4.- La repetición convierte la excepción en normalidad

La crueldad cotidiana no necesita intensidad extraordinaria; necesita repetición. Una pequeña humillación aislada puede ser recordada como un episodio

desagradable. Cientos de pequeñas descalificaciones, expectativas bajas, exclusiones y silencios pueden convertirse en una experiencia estructural de desvalorización. La biografía se construye también mediante acumulaciones. Por eso una pedagogía preventiva debe observar las microprácticas antes de que se conviertan en trayectorias.

4.6.5.- La normalidad como forma de invisibilidad

La normalización constituye uno de los mayores obstáculos para la transformación. Cuando una práctica se repite suficientemente, deja de necesitar explicación. La comunidad comienza a percibirla como parte del funcionamiento natural de la institución. El alumno que siempre es sancionado, la familia cuya voz pesa menos, el estudiante que nunca es elegido o el grupo que permanece sistemáticamente separado pueden terminar formando parte del paisaje. Educar contra la crueldad exige recuperar la capacidad de asombro ante aquello que la costumbre ha vuelto invisible.

4.7.- La segregación educativa

La segregación escolar ofrece un terreno particularmente adecuado para observar cómo una desigualdad social puede adquirir estabilidad institucional sin depender de una decisión única ni de una intención explícita de excluir. Su interés no reside únicamente en las cifras, sino en lo que estas permiten preguntar acerca de la distribución de oportunidades, de las experiencias de convivencia y de las posibilidades reales de elección. La cuestión exige, por ello, una mirada que combine datos, contexto y prudencia interpretativa.

4.7.1.- La desigual distribución de las oportunidades

La segregación escolar constituye uno de los ejemplos más claros de cómo las desigualdades sociales pueden adquirir una dimensión institucional. Los centros educativos no reciben necesariamente una composición social aleatoria. La distribución residencial, las políticas de admisión, la elección escolar, la información disponible, la capacidad económica y otros factores pueden contribuir conjuntamente a concentrar determinados perfiles de alumnado en unos centros y no en otros. El resultado puede ser una distribución desigual de oportunidades y experiencias educativas sin que exista una decisión explícita de excluir a nadie.

Los estudios basados en PISA 2022 han mostrado que la segregación escolar constituye un fenómeno relevante en España y que presenta diferencias

territoriales y según los grupos analizados (SAVE THE CHILDREN; ESADEECPol, 2023; MARTÍNEZ GARRIDO, 2025). Estos datos deben interpretarse con cautela: un índice de segregación no demuestra por sí mismo la existencia de crueldad ni permite atribuir intenciones a familias, centros o administraciones. Su importancia reside en hacer visible una distribución desigual que obliga a formular preguntas sobre las condiciones estructurales de la igualdad educativa.

4.7.2.- Cuando los privilegios también se segregan

La segregación suele abordarse como concentración del alumnado vulnerable, pero existe otra dimensión igualmente importante: la concentración de grupos favorecidos. Cuando determinados sectores sociales pueden seleccionar opciones educativas que concentran capital económico, cultural o relacional, pueden producirse procesos de clausura social. Las decisiones individuales pueden estar motivadas por expectativas educativas legítimas y no contener intención discriminatoria alguna; sin embargo, sus efectos agregados pueden reforzar la homogeneidad social de determinados centros.

4.7.3.- La segregación como experiencia educativa

La segregación no distribuye únicamente recursos; distribuye también experiencias. Una escuela socialmente diversa proporciona oportunidades cotidianas para conocer otras formas de vida, mientras que una escuela altamente homogénea limita esas experiencias. En una sociedad democrática esto tiene consecuencias que van más allá del rendimiento académico. La convivencia con la diferencia forma parte de la educación para la ciudadanía, porque permite experimentar que las personas pueden pertenecer a mundos familiares, culturales o económicos distintos y, sin embargo, compartir derechos y espacios comunes.

4.7.4.- La estructura no es un destino

La existencia de estructuras segregadoras no significa que sean inmodificables. Las políticas de planificación, reserva de plazas, distribución equilibrada, detección temprana y acompañamiento pueden alterar los mecanismos mediante los cuales se concentra la desigualdad. El ejemplo de las políticas desarrolladas en Cataluña a partir del Pacto contra la segregación escolar resulta especialmente relevante porque muestra que la estructura puede ser objeto de intervención institucional. La transformación no es automática ni definitiva, pero demuestra que las desigualdades estructurales no deben confundirse con destinos naturales.

4.7.5.- El caso español

El caso español exige además evitar generalizaciones excesivas. Las comunidades autónomas presentan diferencias en composición social, organización escolar, distribución territorial y políticas de admisión. Por ello, los datos estatales deben funcionar como punto de partida y no como explicación total. Lo importante desde la perspectiva de este capítulo es comprender que la segregación constituye un fenómeno sistémico: emerge de la interacción de múltiples factores y, precisamente por ello, exige respuestas igualmente múltiples. No basta con pedir a un centro que sea inclusivo si la estructura territorial y administrativa produce permanentemente una concentración desigual del alumnado.

4.8.- Los límites del concepto: ¿todo es violencia?, ¿todo es crueldad?

Una teoría que pretende ampliar nuestra capacidad de ver necesita también vigilar sus propios límites. Si la violencia estructural se utiliza para nombrar cualquier desigualdad o si la palabra crueldad termina designando cualquier práctica educativa discutible, los conceptos pierden precisión y, con ella, fuerza explicativa. La crítica no debilita necesariamente el proyecto; al contrario, puede proporcionarle la disciplina conceptual necesaria para distinguir con rigor entre fenómenos que, aunque relacionados, no son idénticos.

4.8.1.- La crítica de Coady a Galtung

Una teoría crítica de la violencia necesita también someter sus propios conceptos a examen. C. A. J. Coady cuestionó las definiciones excesivamente amplias de violencia porque podían terminar confundiendo violencia con injusticia en general (COADY, 1986). La objeción es importante: si toda diferencia entre lo posible y lo real se denomina violencia, la categoría puede abarcar prácticamente cualquier forma de sufrimiento social y perder capacidad de discriminación. Una palabra que pretende nombrar una realidad moralmente grave no puede extenderse indefinidamente sin perder precisión.

4.8.2.- Diferenciar violencia, injusticia, conflicto y crueldad

No todo conflicto es violencia, no toda desigualdad constituye por sí misma crueldad y no todo error institucional equivale a una agresión. Una pedagogía

rigurosa necesita distinguir. La injusticia puede existir sin intención de dañar; el conflicto puede existir sin violencia; una decisión equivocada puede producir consecuencias negativas sin constituir crueldad. La palabra crueldad debe reservarse para situaciones en las que el sufrimiento, la asimetría, la cosificación, la normalización o la indiferencia alcanzan una densidad que permite hablar propiamente de una relación cruel.

4.8.3.- El riesgo de convertir la estructura en determinismo

Existe un peligro semejante en determinadas lecturas de Bourdieu. Si las estructuras explican absolutamente todos los comportamientos, desaparece la posibilidad de acción. El análisis crítico se convertiría entonces en una teoría de la inevitabilidad. Y una teoría que demuestra que nada puede cambiarse puede terminar siendo políticamente paralizante, aunque sus diagnósticos sean correctos. Las estructuras condicionan las posibilidades, pero no eliminan completamente la capacidad humana de actuar sobre ellas.

4.8.4.- Rancière y la igualdad de las inteligencias

La crítica de Jacques Rancière resulta especialmente sugerente en este punto. En *El maestro ignorante*, la emancipación intelectual parte de una presuposición radical de igualdad de las inteligencias (RANCIÈRE, 2003). La propuesta no niega las diferencias de conocimientos, experiencias o competencias, sino que cuestiona que esas diferencias deban convertirse en una jerarquía estable entre quienes pueden pensar y quienes solamente pueden recibir pensamiento de otros. Para una pedagogía de la crueldad, esta advertencia es fundamental: no debemos describir tanto la dominación que terminemos representando a las personas dominadas como incapaces de transformarla.

4.8.5.- La estructura condiciona, pero no determina

El equilibrio conceptual debe situarse, por tanto, entre dos simplificaciones. La primera afirma que todo depende de individuos libres que deciden en condiciones prácticamente iguales. La segunda afirma que todo está determinado por estructuras que convierten a las personas en meros efectos de fuerzas sociales. Ninguna de las dos resulta suficiente. Las personas actúan dentro de condiciones que no han elegido, pero también producen, modifican y pueden transformar esas condiciones. La educación se encuentra precisamente en ese espacio intermedio entre condicionamiento y posibilidad.

4.9.- Pedagogía de la crueldad y pedagogía de la responsabilidad

Después de haber ampliado la mirada hasta las condiciones sociales, culturales e institucionales del daño, es necesario regresar al terreno de la educación y preguntarnos qué significa asumir esa complejidad sin caer en el fatalismo. Una pedagogía de la responsabilidad no pretende ofrecer soluciones mágicas ni atribuir a la escuela poderes que no posee. Pretende, más modestamente y a la vez más profundamente, convertir la capacidad de ver, interpretar y actuar en una dimensión consciente de la práctica educativa.

4.9.1.- Hacer visible lo invisible

Si la crueldad puede instalarse en las estructuras y en la normalidad, la primera tarea educativa consiste en aprender a verla. Ver quién queda fuera, quién habla menos, quién es clasificado, quién recibe menos oportunidades, quién es sistemáticamente interpretado desde el déficit y qué sufrimientos han dejado de provocar preguntas. Esta mirada no debe convertirse en sospecha permanente, sino en una capacidad de análisis. Hacer visible lo invisible significa recuperar la posibilidad de preguntar allí donde la costumbre ya no pregunta.

4.9.2.- Del culpable a las condiciones

Ampliar la mirada no significa abandonar la responsabilidad individual. Significa situarla dentro de una red más compleja. Cuando existe una agresión, hay que proteger a la víctima y establecer límites. Pero también hay que preguntar por las condiciones que permitieron que esa agresión apareciera, por los modelos que la hicieron atractiva, por las respuestas del grupo y por la actuación institucional. La responsabilidad se vuelve así más exigente, porque ya no consiste únicamente en señalar al autor del acto, sino en impedir que las condiciones que lo favorecieron permanezcan intactas.

4.9.3.- De la igualdad formal a la justicia educativa

La justicia educativa requiere examinar los efectos de las normas sobre personas que parten de condiciones diferentes. Esto no significa eliminar la exigencia ni convertir la escuela en un espacio sin límites. Significa distinguir entre exigencia educativa y exclusión. La primera puede afirmar «puedes crecer, aprender y superar dificultades»; la segunda convierte el resultado obtenido en una

medida del valor personal. Una escuela democrática debe sostener altas expectativas sin convertir el rendimiento en condición para pertenecer a la comunidad.

4.9.4.- De la cosificación al reconocimiento

Frente a la lógica de la cosificación, la alternativa educativa es el reconocimiento. Reconocer significa permitir que cada persona aparezca como sujeto, con historia, voz, vulnerabilidad y capacidad de acción. No significa ignorar las categorías necesarias para organizar la intervención educativa, sino impedir que esas categorías absorban a las personas. Una escuela que reconoce no pregunta solamente qué problema tiene un estudiante; pregunta también quién es, qué experiencia está viviendo, qué necesita y qué posibilidades pueden abrirse si dejamos de reducirlo a su dificultad.

4.9.5.- De espectador a sujeto responsable

La transformación exige también trabajar con quienes observan. Una comunidad educativa aprende de las reacciones ante el sufrimiento. Si la humillación obtiene risas, si la exclusión proporciona prestigio o si el silencio protege siempre al poderoso, la institución está enseñando una determinada moral práctica. Convertir al espectador en sujeto responsable significa construir condiciones para que intervenir sea posible, seguro y reconocido. La convivencia democrática no se reduce a impedir agresiones; requiere formar una cultura en la que la dignidad del otro se convierta en una responsabilidad compartida.

4.9.6.- La misma escalera puede recorrerse en sentido contrario

La arquitectura de la crueldad que hemos descrito no constituye un destino inevitable. La misma escalera que puede llevar desde los relatos culturales hasta las estructuras y desde las estructuras hasta los cuerpos puede recorrerse en sentido contrario. Una experiencia de sufrimiento puede provocar una pregunta; la pregunta puede conducir a un análisis; el análisis puede revelar una estructura; la estructura puede cuestionar una creencia; y la creencia cuestionada puede abrir una práctica diferente. La transformación no es lineal ni está garantizada, pero la posibilidad existe porque las estructuras sociales no son naturaleza: son producciones históricas y, por tanto, pueden ser reconstruidas.

Esta es, finalmente, la responsabilidad de una pedagogía de la conciencia frente a la pedagogía de la crueldad. No se trata de construir una escuela sin conflictos, sin diferencias o sin fracaso, porque ninguna comunidad humana puede existir de ese modo. Se trata de impedir que el conflicto se transforme en enemistad, que la diferencia se convierta en jerarquía humana, que el fracaso se transforme en identidad y que la exigencia termine justificando la pérdida de dignidad. La tarea educativa comienza cuando somos capaces de mirar aquello que la costumbre nos había enseñado a no mirar y, después de verlo, nos atrevemos a preguntar qué otra forma de convivir y de educar es posible.

La crueldad puede ser una arquitectura, pero ninguna arquitectura es eterna. Las paredes fueron construidas, las normas fueron escritas, las categorías fueron inventadas y los discursos fueron aprendidos. También pueden ser revisados, transformados y sustituidos. La educación no puede hacerlo todo, pero puede hacer algo decisivo: proporcionar a las personas palabras para nombrar lo que sucede, conceptos para comprenderlo, experiencias para sentirlo como propio y capacidades para intervenir sobre ello. En ese sentido, la misma educación que puede contribuir a reproducir la crueldad puede convertirse en una de las condiciones fundamentales para desarmarla. Aprender a ver es solamente el comienzo; aprender a transformar es la tarea que queda abierta.

Referencias

BOURDIEU, Pierre. **La dominación masculina**. Barcelona: Anagrama, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Barcelona: Laia, 1977.

CÁMARA, Helder. **Espiral de violencia**. *[S.l.]*: Sígueme, 1970.

CELAM-CONFERENCIA EPISCOPAL LATINOAMERICANA. *Documentos de Medellín: conclusiones*. MedellínCELAM, , 1968.

COADY, C. A. J. The idea of violence. **Journal of Applied Philosophy**, v. 3, n. 1, p. 3–19, 1986.

FARMER, Paul. An anthropology of structural violence. **Current Anthropology**, v. 45, n. 3, p. 305–325, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. 55. ed. México, D. F.: Siglo XXI Editores, 2005.

GALTUNG, Johan. Cultural violence. **Journal of Peace Research**, v. 27, n. 3, p. 291–305, 1990.

GALTUNG, Johan. **Violencia cultural**. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratuz, 2003. v. 14

MARTÍNEZ GARRIDO, Cynthia. **La segregación escolar en España: análisis a partir de PISA 2022**. Madrid: Grupo de Estudio sobre Segregación Escolar de CCOO, 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual**. Barcelona: Laertes, 2003.

SAVE THE CHILDREN; ESADEECPOL. *Equidad educativa: diagnóstico PISA 2022*. Madrid: Save the Children, 2023.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

5.- ¿Se nace o se aprende a ser cruel?

De la naturaleza humana a la responsabilidad de educar

«…La misma especie que ha inventado la guerra es capaz de inventar la paz. La guerra no está inscrita en nuestra naturaleza biológica ni constituye una fatalidad inevitable de la condición humana. Del mismo modo que hemos aprendido a hacer la guerra, podemos aprender a hacer la paz…»

MANIFIESTO DE SEVILLA SOBRE LA VIOLENCIA
UNESCO, 1989

«…Lo más grave, en el caso de Eichmann, era precisamente que hubo muchos hombres como él, y que estos hombres no fueron pervertidos ni sádicos, sino que fueron, y siguen siendo, terrible y terroríficamente normales. Desde el punto de vista de nuestras instituciones jurídicas y de nuestros criterios morales, esta normalidad resultaba mucho más terrorífica que todas las atrocidades juntas…»

Hannah Arendt (1906-1975
Eichmann en Jerusalén.
Un estudio sobre la banalidad del mal (1999)

Hay una frase que he escuchado en claustros, en sobremesas y en tertulias de radio, casi siempre dicha con un suspiro de resignación: el ser humano es así. Se pronuncia después de una noticia terrible, de una pelea en el patio o de una guerra lejana, y cierra la conversación como se cierra una puerta.

Este capítulo existe para volver a abrirla. Si la crueldad fuera un destino inscrito en nuestros genes, todo lo dicho hasta aquí sería, en el mejor de los casos, una descripción melancólica, y la educación quedaría reducida a una tarea de contención: domesticar a la fiera, vigilarla, castigarla cuando se escape. Si, por el

contrario, la crueldad se aprende, entonces se abre un territorio enorme para nuestro oficio, y también una responsabilidad enorme.

No se trata de sustituir un dogma pesimista por otro optimista. Las personas corrientes pueden hacer daño, y lo hacen, y la historia del siglo XX lo prueba con una contundencia insoportable. La pregunta no es si somos capaces de la crueldad, sino cómo llegamos a ella, qué la facilita y qué la interrumpe. Esa pregunta, a diferencia de la otra, admite respuestas educativas.

Sevilla, 1986: la ciencia contra la fatalidad

En mayo de 1986, Año Internacional de la Paz, una veintena de científicos de distintas disciplinas y países se reunieron en Sevilla, convocados en buena medida por el empeño del antropólogo hispano-mexicano Santiago Genovés (1923-2013). De aquel encuentro salió un texto breve que la Conferencia General de la UNESCO decidió difundir en 1989: el Manifiesto de Sevilla sobre la violencia (UNESCO, 1991).

Su estructura es de una sencillez admirable. Cinco proposiciones, cada una encabezada por la misma fórmula: "*es científicamente incorrecto decir*". Es incorrecto decir que hemos heredado de nuestros antepasados animales una tendencia a hacer la guerra. Es incorrecto decir que la guerra o cualquier otra conducta violenta está genéticamente programada en nuestra naturaleza. Es incorrecto decir que la evolución ha seleccionado la conducta agresiva por encima de otras. Es incorrecto decir que tenemos un cerebro violento. Y es incorrecto decir que la guerra obedece a un instinto o a una motivación única. La conclusión cabe en una línea que todo maestro debería tener escrita en la pared de su aula: la misma especie que inventó la guerra es capaz de inventar la paz.

Conviene no leer el Manifiesto como una negación de la biología. Nadie en Sevilla afirmó que carezcamos de capacidad agresiva, ni que el cuerpo no cuente. Lo que se afirmó es que esa capacidad no determina la conducta, porque entre el gen y el acto se interponen la cultura, el lenguaje, las instituciones y la educación. Somos una especie cuya naturaleza consiste, precisamente, en ser moldeada por lo que aprende.

Me parece significativo que aquel texto naciera en Sevilla, a unos pocos kilómetros de donde escribo, y que lo impulsara un hombre que había vivido el exilio. Quien ha visto la guerra de cerca sabe que no tiene nada de natural: se prepara, se financia, se predica y se enseña.

El claustro donde nadie hizo nada malo

Si la crueldad no es instinto, necesitamos entender cómo personas decentes llegan a producirla. Albert Bandura (1925-2021) dedicó sus últimas décadas a esa pregunta. Su respuesta fue que la conciencia moral no se apaga de golpe; se desconecta selectivamente, mediante un repertorio de operaciones mentales que permiten hacer daño sin dejar de considerarse buena persona (BANDURA, 1999, 2016).

Voy a mostrarlas con una escena que, en distintas versiones, he vivido más de una vez. Un claustro debate la situación de un alumno de segundo de secundaria con varios partes acumulados. Se propone una expulsión larga. Escuchemos.

Alguien dice que se hace por el bien del grupo, que los demás tienen derecho a aprender: es la justificación moral, que envuelve el daño en una causa noble. Otra persona prefiere hablar de medida correctora y no de expulsión: es el lenguaje eufemístico. Un tercero recuerda que en otro instituto ya lo habrían echado definitivamente: es la comparación ventajosa. La jefatura añade que se limita a aplicar el protocolo: es el desplazamiento de la responsabilidad hacia arriba. Como la decisión se vota, nadie la ha tomado del todo: es la difusión de la responsabilidad. Alguien comenta que tampoco es para tanto, que son unos días en casa: es la minimización de las consecuencias. Y al final, casi en voz baja, se oye que ese chaval es un caso perdido y que se lo ha buscado: es la deshumanización y la atribución de la culpa a la víctima.

Nadie en aquella sala era cruel. Todos estaban cansados, preocupados y convencidos de actuar bien. Y sin embargo el resultado fue que un adolescente de trece años, cuya casa era precisamente el lugar del que había que protegerlo, pasó dos semanas en ella. Esa es la lección de Bandura: la crueldad no necesita malvados, le basta con procedimientos.

La buena noticia es que esos mecanismos se pueden nombrar, y lo que se nombra puede interrumpirse. Un claustro que conoce la lista tiene una herramienta para detenerse a mitad de frase.

Milgram releído

Pocos experimentos han marcado tanto la imagen que tenemos de nosotros mismos como los de Stanley Milgram (1933-1984) en Yale. En su versión más conocida, casi dos tercios de los participantes llegaron a administrar lo que creían descargas eléctricas de máxima intensidad a un desconocido, solo porque un investigador con bata les pedía que continuaran (MILGRAM, 1974). La lección que se extrajo durante décadas fue inquietante y sencilla: obedecemos ciegamente a la autoridad.

La relectura de sus archivos ha matizado esa lección de un modo que importa mucho a los educadores. Stephen Reicher y Alexander Haslam mostraron que los participantes no actuaban como autómatas, sino como seguidores comprometidos: continuaban en la medida en que se identificaban con el investigador y con la ciencia que representaba, y se detenían cuando su identificación se desplazaba hacia la víctima (REICHER; HASLAM; SMITH, 2012). Las órdenes tajantes resultaban, curiosamente, las menos eficaces; lo que funcionaba era la apelación a una causa compartida (HASLAM; REICHER; BIRNEY, 2016).

Esto cambia el diagnóstico. Quien hace daño no suele ser alguien que ha dejado de pensar, sino alguien que ha sido convencido de que su tarea es valiosa. Por eso los grandes crímenes se presentan siempre como servicio: a la patria, a la seguridad, a la excelencia, al orden.

Y hay un dato de Milgram que se cita mucho menos y que yo pondría en todos los manuales. En una de sus variantes, el participante compartía la tarea con otros dos supuestos voluntarios que en un momento dado se negaban a seguir. Con esos dos ejemplos de desobediencia delante, la proporción de quienes llegaban hasta el final se desplomaba hasta un diez por ciento. La disidencia es contagiosa. Una sola voz que dice no le recuerda a los demás que tienen elección. Pocas lecciones son más valiosas para un aula, o para un claustro.

Stanford: el experimento que no debió enseñarse así

Durante medio siglo, el experimento de la prisión de Stanford, dirigido en 1971 por Philip Zimbardo (1933-2024), se ha contado como la prueba de que basta con dar un uniforme y un rol a jóvenes normales para convertirlos en carceleros sádicos en pocos días. Lo he visto en libros de texto, en documentales y en cursos de formación del profesorado.

El historiador de la ciencia Thibault Le Texier revisó los archivos del experimento y entrevistó a quince de sus participantes. Sus hallazgos son demoledores: los guardias recibieron orientaciones sobre cómo comportarse, se les animó a ser duros, el equipo investigador tenía la conclusión formulada antes de empezar y la recogida de datos fue sesgada e incompleta (LE TEXIER, 2018, 2019). Lo que el experimento mostró no fue la fuerza de un rol abandonado a sí mismo, sino la fuerza de unos jóvenes que creían estar ayudando a los investigadores a demostrar algo.

Me detengo en esto no por afán de polémica, sino por dos razones pedagógicas. La primera es de honestidad intelectual: un libro que denuncia la crueldad no puede apoyarse en pruebas defectuosas, por mucho que nos convengan. La segunda es de fondo: la versión clásica de Stanford era, paradójicamente, fatalista. Si cualquiera

se vuelve monstruo en cuanto se pone un uniforme, la responsabilidad se disuelve en la situación. La versión corregida devuelve la responsabilidad a donde estaba: a quienes diseñan las situaciones, legitiman los abusos y animan a cometerlos. Es decir, también a quienes educan.

Eichmann, Stangneth y la zona gris

Hannah Arendt (1906-1975) vio a Adolf Eichmann en el juicio de Jerusalén y describió a un funcionario gris, incapaz de pensar desde el lugar del otro, un hombre terriblemente normal (ARENDT, 1999). Su fórmula de la banalidad del mal fue un hallazgo extraordinario, y sigue iluminando la crueldad burocrática de nuestras instituciones.

Pero Arendt no pudo conocer las largas conversaciones que Eichmann mantuvo en Argentina a finales de los años cincuenta con el periodista nazi Willem Sassen. La filósofa Bettina Stangneth las estudió a fondo y encontró a otro hombre: un antisemita convencido, orgulloso de su obra, que lamentaba no haber completado el exterminio y que en Jerusalén representó con habilidad el papel del engranaje obediente (STANGNETH, 2014). El burócrata banal fue, en buena medida, una máscara.

¿Queda entonces refutada Arendt? No del todo. Lo que queda corregido es el retrato de Eichmann, no la advertencia general: la maquinaria del exterminio necesitó miles de funcionarios que sí eran grises, y la convicción fanática de unos pocos solo pudo realizarse gracias a la normalidad de muchos. La corrección, además, converge con lo que vimos en Milgram: el mal organizado no se nutre solo de gente que no piensa, sino de gente que cree.

Primo Levi (1919-1987), que sobrevivió a Auschwitz, añadió el matiz más difícil. Llamó *zona gris* a ese espacio ambiguo donde las fronteras entre víctimas y verdugos se difuminan, donde el sistema obliga a los oprimidos a colaborar en su propia opresión para sobrevivir, y advirtió contra la tentación de juzgar desde fuera a quienes fueron colocados en esa situación extrema (LEVI, 2014). Levi no absuelve a nadie. Nos obliga a mirar cómo un sistema cruel fabrica complicidades, y a reconocer que la línea entre el bien y el mal no separa a unos grupos humanos de otros: atraviesa a cada persona y a cada institución.

Lo humano también es cuidado

Si todo lo anterior mostrara solo nuestra capacidad de hacer daño, el cuadro estaría incompleto. Y sería, además, falso.

Humberto Maturana (1928-2021) sostuvo desde la biología que la emoción que hizo posible la historia evolutiva de lo humano no fue la agresión sino el amor, entendido como la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, y que el lenguaje mismo nació en ese espacio de cooperación (MATURANA, 1992). Frans de Waal (1948-2024) documentó durante décadas la empatía, la reconciliación y el consuelo en los primates, y desmontó la idea de que la moral sea un barniz cultural sobre una naturaleza feroz (DE WAAL, 2009).

Douglas Fry y Patrik Söderberg examinaron sistemáticamente la violencia letal en veintiuna sociedades de cazadores-recolectores nómadas, el modo de vida más parecido al de la mayor parte de nuestra historia como especie. Encontraron que la mayoría de las muertes se debían a disputas personales y que la guerra entre grupos era claramente minoritaria (FRY; SÖDERBERG, 2013). La guerra no parece tan antigua como nos contaron. Es, sobre todo, un invento de sociedades sedentarias, jerarquizadas y acumuladoras.

Marshall Sahlins (1930-2021) dio a todo esto su dimensión más crítica: la idea de una naturaleza humana egoísta y antisocial, que solo el Estado o el mercado podrían domesticar, no es un descubrimiento científico, sino una ilusión occidental con más de dos mil años de historia, proyectada después sobre el resto de los pueblos del mundo (SAHLINS, 2011). Muchas culturas no occidentales nunca se pensaron así. Que la nuestra lo haga dice más de nuestra historia que de nuestra especie.

Nada de esto nos devuelve a la inocencia. Somos capaces de crueldad y de cuidado, y ninguna de las dos capacidades se realiza sola. Pero si el cuidado es tan antiguo como nosotros y la crueldad organizada es una construcción histórica, entonces la pregunta del principio tiene respuesta. No se nace cruel. Se aprende a serlo, casi siempre despacio, casi siempre acompañado, casi siempre convencido de hacer lo correcto. Y lo que se aprende puede enseñarse de otro modo. Esa es la razón de ser de todo lo que sigue en este libro.

5.1.- De la naturaleza humana a la responsabilidad humana

La discusión sobre la crueldad suele quedar atrapada en una alternativa demasiado pobre: o somos buenos por naturaleza o somos malos por naturaleza. Esa alternativa tiene una ventaja narrativa, porque permite construir relatos sencillos, pero resulta poco fecunda para comprender la conducta humana. La cuestión relevante para una pedagogía de la crueldad es otra: ¿qué condiciones

hacen posible que una persona considere legítimo causar sufrimiento a otra y, al mismo tiempo, conserve una imagen aceptable de sí misma?

La pregunta desplaza el foco desde una supuesta esencia hacia los procesos. No necesitamos decidir si existe una «naturaleza humana» buena o mala para reconocer que los seres humanos poseemos disposiciones, necesidades, emociones y capacidades que pueden organizarse de formas muy diferentes. La agresividad, la búsqueda de reconocimiento, la pertenencia grupal, la obediencia, la capacidad de empatía, la cooperación y la defensa del propio grupo no son piezas que produzcan automáticamente una conducta determinada. Adquieren significado dentro de relaciones, normas, instituciones y narrativas.

En este punto conviene recuperar una distinción fundamental entre capacidad y determinación. Que una especie tenga capacidad para la violencia no significa que esté determinada a ejercerla. La biología proporciona posibilidades; las sociedades seleccionan, inhiben, premian, castigan y dotan de significado esas posibilidades. La infancia ofrece quizá el ejemplo más evidente. Un niño pequeño puede reaccionar impulsivamente ante la frustración, pero necesita aprender qué significa hacer daño, qué respuestas son aceptables, cómo reparar una ofensa y cómo reconocer el sufrimiento ajeno. La socialización no añade simplemente información a un organismo ya terminado: participa en la construcción de sus formas de percibir, sentir, interpretar y actuar.

Esta perspectiva es particularmente importante para la educación porque evita dos errores simétricos. El primero es el biologicismo, que convierte la violencia en destino y termina justificando la resignación. El segundo es un voluntarismo ingenuo que supone que bastaría con enseñar buenos valores para impedir cualquier forma de crueldad. Entre ambos extremos existe un campo mucho más complejo: el de las condiciones psicológicas, culturales e institucionales que hacen más probable una conducta que otra.

El Manifiesto de Sevilla constituye aquí un punto de partida, no un punto de llegada. Su valor histórico reside en haber combatido la utilización de supuestos científicos para legitimar la guerra. Su tesis no fue que la violencia fuese imposible, sino que no está genéticamente programada ni constituye una fatalidad inevitable. La propia UNESCO presentó el documento como una contribución a la construcción de la paz y difundió sus proposiciones en 1989 (UNESCO, 1991). La precisión es importante: negar el determinismo biológico no equivale a negar la existencia de predisposiciones o de conflictos. Significa afirmar que entre predisposición y comportamiento existen mediaciones susceptibles de transformación.

La consecuencia educativa es decisiva. Si las conductas humanas están mediadas por aprendizaje, identificación, lenguaje, normas y organización social, entonces

educar significa intervenir sobre esas mediaciones. Una pedagogía democrática no puede limitarse a pedir a los estudiantes que «sean buenos». Tiene que ayudarles a comprender cómo se fabrica una justificación, cómo se normaliza una humillación, cómo se transforma a un compañero en una etiqueta, cómo se desplaza la responsabilidad y cómo una persona puede pasar de la compasión a la indiferencia sin percibir una ruptura moral.

La crueldad rara vez aparece como una decisión aislada y repentina. En muchos contextos se construye mediante pequeñas operaciones acumulativas. Primero se clasifica a alguien; después se le atribuyen rasgos negativos; más tarde se generalizan esos rasgos a todo su grupo; posteriormente se legitima una distancia; finalmente, el sufrimiento producido por esa distancia deja de generar una reacción moral proporcional. Lo decisivo no es solamente el acto final, sino la secuencia que lo hace pensable.

Bandura resulta especialmente útil porque permite observar esa secuencia en el interior de la conciencia. El concepto de *desconexión moral* describe mecanismos mediante los cuales las personas suspenden selectivamente las autoprohibiciones que normalmente regulan su conducta. Entre ellos se encuentran la justificación moral, el lenguaje eufemístico, la comparación ventajosa, el desplazamiento y la difusión de responsabilidad, la minimización de las consecuencias, la deshumanización y la atribución de culpa a las víctimas (BANDURA, 1999). En su formulación posterior, Bandura amplió el análisis hacia ámbitos como la política, las organizaciones, la pena, el terrorismo y la sostenibilidad, insistiendo en que la desconexión moral no es únicamente un fenómeno individual, sino también sistémico (BANDURA, 2016).

Esta aportación permite comprender algo que en educación suele pasar desapercibido: la crueldad puede aprenderse sin que nadie pronuncie una lección titulada «aprende a ser cruel». Se aprende observando qué bromas reciben aprobación, qué insultos provocan risas, qué grupos son presentados como inferiores, qué sufrimientos se consideran merecidos, qué personas son interrumpidas, quién tiene derecho a hablar y quién debe permanecer callado. Se aprende también observando qué ocurre cuando alguien protesta. Si la protesta es ridiculizada, castigada o ignorada, el grupo aprende que la injusticia puede ser soportada.

El aprendizaje social funciona tanto por imitación como por consecuencias. Una conducta que obtiene reconocimiento puede repetirse; una conducta que consigue estatus puede convertirse en modelo. Pero el aprendizaje es también narrativo. Los seres humanos necesitamos relatos que expliquen por qué hacemos lo que hacemos. De ahí la importancia de los discursos que convierten la exclusión en

defensa, la humillación en disciplina, la indiferencia en realismo y la violencia en necesidad.

Por eso una pedagogía de la crueldad debe prestar atención al currículo explícito y al currículo oculto. El currículo explícito dice lo que una institución afirma valorar. El currículo oculto muestra qué comportamientos producen realmente reconocimiento, qué emociones pueden expresarse, qué errores se toleran, quién recibe segundas oportunidades y quién queda definido por su peor conducta. Una escuela puede hablar de convivencia y, simultáneamente, enseñar una cultura de humillación si la corrección pública, el etiquetado y la competencia permanente constituyen sus prácticas cotidianas.

5.2.- Aprender la crueldad: mecanismos de desconexión moral

Antes de que una persona sea maltratada suele producirse una operación lingüística: deja de ser percibida como alguien singular y pasa a ser convertida en una categoría. «El conflictivo», «la inmigrante», «el vago», «la problemática», «los de fuera», «los que no sirven». La palabra parece describir, pero también organiza la mirada. Cuando una categoría sustituye al nombre propio, disminuye la complejidad de la persona y aumenta la facilidad con que podemos tratarla como objeto.

El lenguaje eufemístico constituye una de las formas más discretas de desconexión moral. No elimina el daño; elimina las palabras que nos obligarían a reconocerlo. No se expulsa: se «aplica una medida correctora». No se humilla: se «hace una llamada de atención». No se abandona: se «deja que asuma las consecuencias». No se excluye: se «protege al grupo». La institución aprende así a hablar de sus actos sin tener que mirar directamente sus efectos.

El problema no es que todo eufemismo sea deliberadamente manipulador. Muchas veces las expresiones se incorporan a la rutina administrativa y dejan de percibirse como problemáticas. Precisamente por eso son pedagógicamente relevantes. Cuando el lenguaje institucional se distancia demasiado de la experiencia concreta de quienes sufren sus decisiones, se abre una brecha moral.

Nombrar correctamente no significa utilizar un lenguaje agresivo. Significa recuperar la relación entre palabra y experiencia. Si una decisión produce aislamiento, debemos poder decir aislamiento. Si produce miedo, debemos poder decir miedo. Si una norma expulsa a alguien de una comunidad, debemos poder

hablar de exclusión. Esta precisión lingüística no es un asunto ornamental: permite devolver visibilidad a las consecuencias.

En el aula, trabajar esta dimensión puede adoptar formas sencillas. Analizar titulares de prensa, reglamentos escolares, comentarios de redes sociales o conversaciones cotidianas permite identificar cómo una misma realidad cambia de significado según las palabras utilizadas. La pregunta educativa no sería «¿qué palabra está prohibida?», sino «¿qué realidad desaparece cuando utilizamos esta palabra?». El objetivo es desarrollar una conciencia lingüística capaz de detectar cuándo el lenguaje informa, cuándo simplifica y cuándo prepara moralmente una acción.

La psicología social ha mostrado que la pertenencia grupal no es un elemento secundario de la vida humana. Necesitamos pertenecer. Construimos identidades colectivas y utilizamos categorías de «nosotros» y «ellos» para orientarnos en el mundo. El problema aparece cuando la identidad propia necesita fabricar un exterior inferior, peligroso o contaminante.

La investigación de Reicher, Haslam y Smith sobre Milgram resulta especialmente sugerente en este punto. Su reinterpretación sostiene que los participantes no pueden entenderse adecuadamente como sujetos pasivos que simplemente obedecen. En determinadas condiciones se identifican con una autoridad y con la causa que esa autoridad representa; la conducta dañina puede aparecer entonces como una forma de colaboración activa con un proyecto considerado legítimo. Haslam, Reicher y Birney desarrollaron posteriormente esta línea al señalar que los perpetradores pueden actuar desde la convicción de estar haciendo lo correcto para su grupo, no desde la ignorancia de que existe una dimensión moral en lo que hacen.

La consecuencia es incómoda: la crueldad no se alimenta solamente del odio. También puede alimentarse del amor mal orientado al propio grupo, cuando la solidaridad interna exige la desvalorización externa. «Nosotros» puede convertirse en una palabra peligrosa cuando necesita un «ellos» que cargue con todas las culpas.

La deshumanización lleva este proceso un paso más allá. Consiste en representar a determinadas personas como si carecieran de cualidades que las hacen plenamente merecedoras de consideración. Puede adoptar formas explícitas, como la comparación con animales o enfermedades, pero también formas aparentemente neutras: reducir a una persona a su expediente, su situación administrativa, su delito, su diagnóstico, su rendimiento o su utilidad económica.

La escuela es un espacio privilegiado para prevenir esta operación porque en ella se aprende a convivir con personas que no elegimos. La familia puede protegernos de la diferencia; la escuela nos obliga, en principio, a encontrarnos con ella. Una educación democrática debería convertir ese encuentro en aprendizaje de humanidad. No se trata de enseñar que todas las personas piensan igual, sino de aprender a sostener el desacuerdo sin convertir al diferente en enemigo.

5.3.- Lenguaje, identidad y deshumanización

La imagen popular de Milgram necesita ser revisada con cuidado. Sus experimentos siguen siendo importantes porque muestran que una situación experimental puede llevar a participantes ordinarios a realizar acciones que inicialmente considerarían difíciles de aceptar. Pero la interpretación de esos resultados ha cambiado. Las investigaciones posteriores no eliminan el valor histórico del trabajo de Milgram; muestran que la explicación de la conducta es más compleja que la fórmula «la gente obedece a la autoridad».

En el paradigma de Milgram, la autoridad no era una autoridad cualquiera. Era presentada como científica, legítima y orientada a un objetivo de conocimiento. Los participantes recibían indicaciones progresivas y podían interpretar su participación como contribución a una empresa socialmente valorada (MILGRAM, 1974). La cuestión, por tanto, no era simplemente la existencia de una orden, sino el significado que adquiría esa orden.

La reinterpretación de Reicher, Haslam y Smith resulta pedagógicamente fértil porque permite comprender la relación entre autoridad y proyecto. Las personas pueden obedecer cuando consideran que la autoridad encarna un «nosotros» significativo. Desde esta perspectiva, combatir la crueldad no consiste únicamente en enseñar a desobedecer. Consiste en enseñar a examinar críticamente las causas a las que se nos pide contribuir.

Hay aquí una diferencia esencial entre obediencia y responsabilidad. La obediencia pregunta: «¿quién me lo ordena?». La responsabilidad pregunta: «¿qué estoy ayudando a producir?». La primera sitúa la legitimidad en la fuente de la orden; la segunda la sitúa también en las consecuencias y en la posibilidad de cuestionar el mandato.

La experiencia de Milgram ofrece además una lección sobre la desobediencia. Cuando otras personas se niegan a continuar, la disposición a llegar hasta el final disminuye de manera drástica en determinadas variantes experimentales. La presencia de una alternativa modifica la percepción de lo posible. En términos

educativos, esto significa que una cultura de la convivencia necesita hacer visible la posibilidad de decir no.

Un aula donde nadie discrepa enseña obediencia, aunque hable constantemente de pensamiento crítico. Un claustro donde las decisiones se presentan como inevitables enseña obediencia, aunque su proyecto educativo proclame autonomía. La democracia no consiste únicamente en votar; requiere sujetos capaces de argumentar, disentir, escuchar y asumir las consecuencias de su posición.

5.4.- Obediencia, identificación y responsabilidad

Primo Levi ofrece una advertencia imprescindible frente a cualquier teoría demasiado limpia de la responsabilidad. Su concepto de «zona gris» señala las situaciones extremas en las que las estructuras de dominación producen grados de colaboración, privilegio, coerción y supervivencia difíciles de clasificar mediante una simple división entre inocentes y culpables (LEVI, 2014).

La importancia educativa de esta noción es enorme porque protege contra dos errores. El primero consiste en imaginar que todas las víctimas pueden comportarse siempre como héroes. El segundo consiste en creer que comprender las circunstancias equivale a justificar las decisiones. Levi hace algo más difícil: comprender la complejidad sin borrar la dimensión moral.

La educación suele necesitar esta capacidad de matización. Un alumno que agrede a otro no es reducible al acto que ha cometido, pero tampoco queda exento de responsabilidad por tener una historia difícil. Una institución puede estar sometida a restricciones reales y, sin embargo, tener margen para decidir cómo responde. Una persona puede haber sido influida por un grupo y, al mismo tiempo, conservar capacidad de resistencia.

Esta perspectiva impide construir una pedagogía basada en la demonización del agresor. Si convertimos al agresor en una criatura esencialmente mala, aprendemos poco sobre el proceso que produjo la agresión. Pero tampoco debemos caer en el extremo contrario: explicar tanto que la responsabilidad desaparezca. Comprender es una condición para transformar; absolver no lo es.

La zona gris puede trasladarse al análisis de la vida escolar. Hay espectadores, participantes, víctimas, mediadores, adultos que no ven, adultos que ven y no actúan, normas que protegen y normas que dejan espacios de impunidad. En un conflicto, la pregunta «¿quién es el malo?» puede ser menos útil que «¿qué red de

relaciones ha hecho posible esto?». La segunda pregunta abre posibilidades de intervención.

5.5.- Roles, situaciones y sistemas: la lección de Stanford

Una teoría de la crueldad que solo describiera la violencia produciría una imagen incompleta de la humanidad. La misma especie que puede excluir también puede cuidar; la misma capacidad de pertenencia que puede generar fanatismo puede producir solidaridad; la misma inteligencia que construye armas puede inventar instituciones de paz.

Frans de Waal reunió una amplia evidencia sobre empatía, consuelo, cooperación, reconciliación y resolución de conflictos en primates y otros animales sociales, cuestionando la idea de que la competencia egoísta constituya la única base de la evolución social (DE WAAL, 2009). Su aportación no consiste en afirmar que los animales sean moralmente idénticos a los humanos, sino en mostrar continuidades evolutivas en capacidades que posteriormente adquieren formas culturales mucho más complejas.

Esta evidencia modifica la pregunta educativa. Ya no necesitamos enseñar empatía como si introdujéramos desde fuera una cualidad completamente ajena a nuestra constitución. Podemos entender la educación como desarrollo, ampliación y regulación de capacidades que tienen raíces afectivas y sociales. Un niño no necesita aprender desde cero que el llanto de otro significa algo; necesita desarrollar progresivamente la capacidad de interpretar ese sufrimiento, regular su propia respuesta y convertir la sensibilidad en conducta responsable.

Humberto Maturana llevó esta cuestión a un plano antropológico y educativo al colocar la convivencia y la aceptación del otro en el centro de su comprensión de lo humano (MATURANA, 1992). Su planteamiento resulta particularmente sugerente para una pedagogía de la crueldad porque obliga a considerar que la convivencia no es el resultado final de una educación, sino una condición de posibilidad de nuestra propia humanización.

Esto no significa idealizar la cooperación ni negar la existencia de conflictos. El conflicto forma parte de la vida social. La cuestión es qué hacemos con él. Una cultura puede transformar el conflicto en aprendizaje o en enemistad; puede enseñar a negociar o a vencer; puede permitir la reparación o exigir humillación. La educación democrática debería enseñar que la paz no es ausencia de conflicto,

sino capacidad colectiva para tramitarlo sin convertir al otro en objeto de destrucción.

La investigación antropológica obliga también a desconfiar de los relatos que presentan la guerra como una constante uniforme de toda la historia humana. Fry y Söderberg analizaron datos sobre violencia letal en sociedades de cazadores-recolectores móviles y encontraron que la guerra entre grupos representaba una fracción minoritaria de las muertes registradas en su muestra, frente al peso de conflictos personales y otras formas de violencia (FRY; SÖDERBERG, 2013). Sus resultados no autorizan a idealizar a las sociedades cazadoras-recolectoras ni a afirmar que la guerra sea exclusivamente un producto de la vida sedentaria. Sí permiten cuestionar la idea de una trayectoria evolutiva simple en la que la guerra aparecería como una consecuencia inevitable de nuestra naturaleza.

La precisión es fundamental. La antropología contemporánea no ofrece una historia lineal que permita dividir a las sociedades entre pacíficas y violentas. Existen variaciones enormes entre grupos y épocas. Hay cooperación y conflicto, cuidado y agresión, reciprocidad y dominación. La cuestión relevante es qué condiciones hacen aumentar o disminuir cada patrón.

Marshall Sahlins introdujo una crítica más radical al analizar la «*ilusión occidental de la naturaleza humana*»: la idea de que el individuo es esencialmente egoísta, competitivo y antisocial, y que solo una autoridad exterior puede mantenerlo bajo control (SAHLINS, 2011). Su argumento invita a observar que las teorías sobre la naturaleza humana también tienen historia. No son espejos transparentes de la realidad; forman parte de tradiciones intelectuales y culturales.

Esto tiene una consecuencia educativa profunda. Si enseñamos a los jóvenes que «el ser humano es egoísta por naturaleza», estamos transmitiendo una antropología que puede convertirse en profecía. Si, en cambio, enseñamos que las personas pueden cooperar y competir, cuidar y dañar, obedecer y resistir, estamos ofreciendo una imagen más compleja y responsable.

No se trata de sustituir un pesimismo antropológico por una nueva ingenuidad. La educación para la convivencia necesita reconocer la agresividad, el conflicto de intereses, la necesidad de límites y la posibilidad de abuso. Pero reconocer esas posibilidades no obliga a considerarlas destino. Una pedagogía realista es aquella que conoce el riesgo sin convertirlo en fatalidad.

5.6.- Banalidad, zona gris y responsabilidad

+Uno de los mayores riesgos de la psicologización consiste en explicar la crueldad únicamente mediante rasgos individuales. Si un alumno agrede, buscamos «el perfil del agresor». Si una institución discrimina, buscamos «personas intolerantes». Si una sociedad produce exclusión, buscamos «gente mala». Este enfoque puede ser insuficiente porque la crueldad organizada necesita sistemas de apoyo.

Bandura mostró que muchas formas de inhumanidad funcionan mediante una división de tareas: cada persona realiza una operación parcial y la responsabilidad moral se dispersa entre numerosos actores (BANDURA, 1999, 2016). Esta idea puede aplicarse a instituciones educativas, administrativas y digitales. Un sistema puede producir daño sin que exista una persona que se considere responsable de todo el daño.

Pensemos en una cadena de decisiones escolares. Una norma se redacta en una administración; un protocolo llega al centro; un equipo lo interpreta; una comisión aplica un criterio; un docente comunica la decisión; una familia recibe sus consecuencias. En cada paso puede producirse una pequeña reducción de la responsabilidad percibida. «Yo solo aplico la norma». «Yo solo transmito la decisión». «Yo solo cumplí el protocolo». El resultado final puede ser injusto, aunque cada participante experimente su tarea como técnicamente correcta.

La pedagogía de la responsabilidad tiene que introducir entonces una pregunta sistémica: «¿qué está produciendo nuestro conjunto de acciones?». Esta pregunta no elimina la responsabilidad individual; la amplía. Obliga a reconocer que también somos responsables de las estructuras en las que participamos, de los procedimientos que legitimamos y de las excepciones que aceptamos.

La democracia educativa necesita, por ello, espacios de deliberación institucional. No basta con formar individuos moralmente sensibles si las reglas organizativas penalizan la sensibilidad, premian la competencia destructiva o hacen imposible reparar el daño. La cultura de una institución es una pedagogía permanente: enseña incluso cuando nadie está dando clase.

La crueldad no comienza necesariamente en el extremo. Puede comenzar en prácticas pequeñas que, repetidas, van modificando el umbral de sensibilidad. Una broma humillante que se convierte en costumbre; una etiqueta que sustituye al nombre; una exclusión que se justifica porque «solo es un recreo»; una fotografía difundida sin consentimiento; una amenaza disfrazada de juego; una respuesta adulta que dice «no exageres». Cada episodio puede parecer insuficiente para

explicar un problema mayor. Su acumulación, sin embargo, transforma la atmósfera moral.

Aquí resulta útil distinguir entre intensidad y significado. Una acción aparentemente leve puede adquirir gran importancia si comunica a una persona que su sufrimiento no importa. Del mismo modo, una intervención pequeña puede tener un valor enorme si comunica que la dignidad de alguien merece protección. La cultura moral se construye mediante señales repetidas.

Por eso la prevención del acoso no puede reducirse a intervenir cuando el daño ya es evidente. Requiere observar las relaciones de poder, los rituales de pertenencia, las bromas aceptadas, la posición de los espectadores y la capacidad de los adultos para reconocer señales tempranas. La indiferencia de los espectadores no es neutral: puede convertirse en refuerzo social de la conducta agresiva.

El aprendizaje de la crueldad se produce también por habituación. Cuando una persona está expuesta repetidamente a imágenes de sufrimiento, insultos o discursos de odio, puede producirse una disminución de la respuesta emocional, especialmente cuando el sufrimiento aparece desligado de una relación humana concreta. Esto no significa que las pantallas produzcan automáticamente insensibilidad; significa que la forma de exposición importa. Una pedagogía de la conciencia necesita reconstruir el vínculo entre imagen, persona y consecuencia.

La tarea educativa consiste entonces en recuperar la capacidad de detenerse. Detener una broma antes de que se convierta en humillación. Detener una etiqueta antes de que se convierta en identidad. Detener una norma antes de que se convierta en injusticia. Detener una conversación antes de que convierta a un grupo entero en enemigo.

5.7.- Cuidado, cooperación y antropología de la violencia

Si la crueldad se construye mediante procesos, la resistencia también puede construirse mediante procesos. No basta con esperar que aparezcan espontáneamente personas valientes. Hay que crear condiciones en las que la intervención sea posible, legítima y socialmente apoyada.

La primera capacidad que debe cultivarse es la atención. No podemos cuidar aquello que no vemos. La atención pedagógica implica percibir cambios en las relaciones, silencios, ausencias, burlas, aislamiento y transformaciones emocionales. Pero mirar no basta. La segunda capacidad es la interpretación:

comprender qué puede estar sucediendo sin precipitarse hacia etiquetas. La tercera es el juicio: decidir qué exige intervención. La cuarta es la acción: intervenir de una manera proporcionada y reparadora. La quinta es la revisión: comprobar qué consecuencias produjo la intervención.

Esta secuencia puede convertirse en una verdadera pedagogía de la responsabilidad: mirar, comprender, juzgar, actuar y revisar. No se trata de un protocolo rígido, sino de una disciplina de la conciencia. Frente a la automatización de la crueldad, necesitamos automatizar, en sentido positivo, la disposición a detenernos y preguntar.

La disidencia merece una atención especial. Los estudios de Milgram muestran que la presencia de modelos de desobediencia puede cambiar radicalmente la conducta de los participantes. En educación, esto significa que el alumnado necesita ver ejemplos de desacuerdo respetuoso. Un profesor que reconoce un error, una directora que rectifica, un alumno que defiende a otro, una familia que cuestiona una decisión sin insultar: todos ellos enseñan que la autoridad no es incompatible con la revisión.

La capacidad de decir «no» no debería confundirse con rebeldía permanente. Una comunidad democrática necesita tanto obediencia razonable a normas legítimas como capacidad para cuestionarlas cuando producen daño. El objetivo educativo es formar criterio, no fabricar obedientes ni fabricar inconformistas automáticos.

Llegados a este punto, la tesis «nadie nace cruel» necesita ser formulada con precisión. No significa que los seres humanos nazcamos sin agresividad, sin impulsos competitivos o sin capacidad de causar daño. Tampoco significa que toda conducta cruel sea resultado de una enseñanza explícita. Significa que la crueldad, entendida como disposición aprendida y socialmente legitimada para causar sufrimiento, no puede explicarse adecuadamente como una esencia biológica inevitable.

La crueldad se aprende mediante modelos, recompensas, normas, relatos, identidades, hábitos, instituciones y silencios. Se aprende cuando el daño recibe una justificación. Se aprende cuando el otro deja de aparecer como semejante. Se aprende cuando la responsabilidad se fragmenta. Se aprende cuando el lenguaje oculta las consecuencias. Se aprende cuando la autoridad convierte una acción en deber. Se aprende cuando el grupo premia la dureza y castiga la compasión.

Pero, exactamente por las mismas vías, puede aprenderse la no crueldad. Puede aprenderse a reconocer el daño, a escuchar al diferente, a reparar, a disentir sin

destruir, a aceptar límites, a cuidar de quienes quedan en desventaja y a construir instituciones que reduzcan la posibilidad de abuso.

La educación tiene aquí una tarea que va mucho más allá de transmitir información. Debe formar una conciencia capaz de establecer vínculos entre acción y consecuencia. Debe enseñar a percibir la humanidad del otro incluso cuando existe conflicto. Debe formar la capacidad de revisar las propias razones, porque una de las formas más peligrosas de crueldad es aquella que se considera moralmente justificada.

Esto exige también una revisión de la disciplina escolar. Una disciplina democrática no es ausencia de límites. Al contrario, necesita límites claros porque protege a quienes podrían ser dañados. Pero el límite no tiene que humillar. La sanción no tiene que producir sufrimiento innecesario. La autoridad no tiene que exigir sumisión. La reparación puede ser más educativa que la venganza, y la responsabilidad puede ser más formativa que el castigo entendido como sufrimiento.

La educación contra la crueldad debe trabajar, por tanto, tres planos inseparables. El primero es el intrapersonal: reconocer emociones, impulsos, prejuicios y mecanismos de autojustificación. El segundo es el interpersonal: aprender empatía, comunicación, conflicto, cuidado y reparación. El tercero es el institucional: analizar normas, relaciones de poder, desigualdades y procedimientos que pueden producir daño.

Una persona puede ser muy empática y participar en una institución injusta. Una institución puede tener buenas normas y estar formada por personas incapaces de reconocer el sufrimiento concreto. Por eso los tres planos deben dialogar.

La última cuestión es quizá la más difícil: ¿cómo educar sin convertir la educación moral en adoctrinamiento? La respuesta no está en imponer una lista cerrada de opiniones, sino en cultivar procedimientos de deliberación. Preguntar por las razones. Exigir evidencias. Escuchar la experiencia del otro. Reconocer la incertidumbre. Diferenciar hechos de interpretaciones. Analizar consecuencias. Admitir errores. Practicar la reparación. Una educación democrática no necesita fabricar unanimidad; necesita fabricar capacidad para convivir con el desacuerdo sin destruir al diferente.

5.8.- De la crueldad aprendida a la educación de la no crueldad

La responsabilidad comienza cuando dejamos de considerar que nuestras acciones terminan en nosotros mismos. Toda conducta humana entra en una red de relaciones. Una palabra modifica una relación; una norma distribuye oportunidades; una decisión administrativa produce efectos; una imagen transforma una percepción; un silencio puede confirmar una injusticia.

La conciencia moral consiste, en buena medida, en hacer visibles esas conexiones. Bandura mostró cómo la desconexión moral funciona precisamente rompiendo el vínculo entre acción, agente y consecuencia. Educar para la responsabilidad significa reconstruir ese vínculo.

En una escuela, esto puede traducirse en preguntas aparentemente sencillas: ¿quién queda afectado por esta decisión?, ¿qué persona no está presente para defenderse?, ¿qué alternativa hemos descartado?, ¿qué consecuencia no estamos viendo?, ¿qué ocurriría si la persona que recibe la medida pudiera explicarnos cómo la vive? Estas preguntas no garantizan decisiones perfectas. Sí dificultan las decisiones automáticas.

La responsabilidad necesita también memoria. Una comunidad que olvida sus daños está condenada a repetir sus procedimientos. Recordar no significa vivir atrapados en la culpa, sino conservar información moral sobre lo que ocurrió. De ahí la importancia de una educación histórica que no convierta las atrocidades en listas de fechas, sino que permita comprender cómo personas concretas, instituciones concretas y sociedades concretas llegaron a considerar normales determinadas prácticas.

La memoria de Auschwitz, de las guerras, de las dictaduras, del racismo y de las múltiples formas de dominación debe ser una memoria analítica. No basta con decir «eso fue horrible». Hay que preguntar qué condiciones lo hicieron posible, qué discursos lo legitimaron, qué instituciones colaboraron, quiénes resistieron, quiénes callaron y qué señales podrían haberse interpretado antes.

Esta pedagogía de la memoria enlaza con la tesis central del capítulo. Si la crueldad no aparece por generación espontánea, tampoco desaparece por simple progreso histórico. Cada generación debe aprender de nuevo a reconocerla. La civilización no es una conquista definitiva; es una práctica que necesita mantenimiento.

Saber que la crueldad se aprende no basta. Un estudiante puede conocer a Bandura y seguir humillando a un compañero. Puede conocer a Arendt y permanecer indiferente. Puede estudiar el Holocausto y reproducir discursos de exclusión. Puede aprobar un examen sobre convivencia y seguir siendo incapaz de convivir.

Esta distancia entre conocimiento y conciencia es uno de los problemas centrales de toda pedagogía moral. La información cambia poco cuando no se convierte en experiencia interpretada, deliberación y práctica. Por eso el objetivo no debe ser solamente enseñar conceptos sobre crueldad, sino crear situaciones en las que esos conceptos permitan leer la realidad.

La conciencia se cultiva cuando una persona puede reconocer un mecanismo en acción. «Esto que estoy diciendo puede ser una justificación moral». «Estoy atribuyendo toda la culpa a quien sufrió el daño». «Estoy usando una etiqueta que me impide ver a la persona». «Estoy diciendo que solo cumplo órdenes». «Estoy defendiendo al grupo sin escuchar al otro». Nombrar el mecanismo crea una pequeña distancia entre impulso y acción. Esa distancia es educativa. Permite elegir.

Por eso la tesis del capítulo no debe terminar en una frase pesimista ni en una celebración ingenua de la bondad. Termina en una responsabilidad. Somos una especie capaz de construir instituciones de dominación y también instituciones de cuidado. Capaz de fabricar enemigos y de ampliar el círculo de pertenencia. Capaz de obedecer y de resistir. Capaz de acostumbrarse al sufrimiento y de convertirlo en una llamada a la acción. La educación trabaja precisamente sobre ese intervalo.

No educamos para producir seres humanos incapaces de hacer daño. Educar así sería imposible y probablemente indeseable, porque eliminar el conflicto, la fuerza o la capacidad de defensa no equivale a producir una sociedad justa. Educamos para que la fuerza esté regulada por la conciencia, el conflicto por el diálogo, la autoridad por la responsabilidad, la pertenencia por la inclusión y la diferencia por el reconocimiento.

La pregunta «¿se nace o se aprende a ser cruel?» encuentra así una respuesta más compleja que un simple sí o no. Nacemos con capacidades diversas que pueden entrar en conflicto entre sí. Aprendemos a organizarlas. Las instituciones, las culturas y las relaciones orientan ese aprendizaje. Y, porque podemos aprender, podemos reaprender.

La crueldad no es un destino. Es un proceso. Y precisamente por eso la educación importa.

Referencias

ARENDT, Hannah. **Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal**. Barcelona: Lumen, 1999.

BANDURA, Albert. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, v. 3, n. 3, p. 193–209, 1999.

BANDURA, Albert. **Moral disengagement: how people do harm and live with themselves**. New York: Worth Publishers, 2016.

DE WAAL, Frans B. M. **The age of empathy: nature's lessons for a kinder society**. New York: Harmony Books, 2009.

FRY, Douglas P.; SÖDERBERG, Patrik. Lethal aggression in mobile forager bands and implications for the origins of war. **Science**, v. 341, n. 6143, p. 270–273, 2013.

HASLAM, S. Alexander; REICHER, Stephen D.; BIRNEY, Megan E. Questioning authority: new perspectives on Milgram's "obedience" research and its implications for intergroup relations. **Current Opinion in Psychology**, v. 11, p. 6–9, 2016.

LE TEXIER, Thibault. **Histoire d'un mensonge: enquête sur l'expérience de Stanford**. Paris: La Découverte, 2018.

LE TEXIER, Thibault. Debunking the Stanford Prison Experiment. **American Psychologist**, v. 74, n. 7, p. 823–839, 2019.

LEVI, Primo. **Los hundidos y los salvados**. Barcelona: Ediciones Península, 2014.

MATURANA, Humberto R. **El sentido de lo humano**. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas, 1992.

MILGRAM, Stanley. **Obedience to authority: an experimental view**. New York: Harper & Row, 1974.

REICHER, Stephen D.; HASLAM, S. Alexander; SMITH, Joanne R. Working toward the experimenter: reconceptualizing obedience within the Milgram paradigm as identification-based followership. **Perspectives on Psychological Science**, v. 7, n. 4, p. 315–324, 2012.

SAHLINS, Marshall. **La ilusión occidental de la naturaleza humana: con reflexiones sobre la larga historia de la jerarquía, la igualdad y la sublimación de la anarquía en Occidente**. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

STANGNETH, Bettina. **Eichmann before Jerusalem: the unexamined life of a mass murderer**. New York: Alfred A. Knopf, 2014.

UNESCO. **The Seville Statement on Violence: preparing the ground for the construction of peace**. Paris: UNESCO, 1991.

III

PARTE TERCERA

LA ESCUELA QUE HIRIÓ

Memoria de la crueldad educativa

Esta parte hace memoria de la crueldad que la escuela ejerció en nombre de la educación: la pedagogía negra, la vigilancia y la clasificación, y la lección de Auschwitz. No es un ajuste de cuentas con el pasado: es un espejo para el aula de hoy.

3ª Parte. La escuela que hirió. Memoria de la crueldad educativa

La Parte Segunda terminó con una afirmación que sostiene todo este libro: la crueldad no es un destino inscrito en nuestra biología, sino algo que se aprende. Pero toda afirmación sobre el aprendizaje trae consigo una pregunta que, para quienes hemos dedicado la vida a enseñar, resulta especialmente incómoda. Si la crueldad se aprende, ¿dónde se aprendió? ¿Quién la enseñó, con qué métodos, en qué espacios, bajo qué nombres y con qué justificaciones? ¿Qué instituciones contribuyeron a convertir determinadas formas de violencia en comportamientos normales, legítimos o incluso virtuosos?

Sería cómodo responder que la crueldad se aprende en la calle, en la guerra, en las pantallas, en las familias rotas o en ambientes sociales particularmente violentos, siempre en algún lugar situado fuera de la escuela. La honestidad intelectual obliga, sin embargo, a mirar también hacia dentro, hacia la institución que la modernidad levantó precisamente para humanizar, alfabetizar, civilizar y preparar para la vida común: la escuela.

Conviene decirlo desde el principio para que no haya malentendidos. La escuela ha sido una de las grandes promesas de la historia humana. A ella debemos generaciones enteras la palabra escrita, el acceso al libro y al conocimiento, la posibilidad de encontrarse con otros mundos y, para millones de personas, la oportunidad de construir un destino diferente del heredado. La escolarización moderna amplió progresivamente el acceso a saberes que durante siglos estuvieron reservados a minorías y convirtió la educación en una cuestión central de las sociedades contemporáneas (VIÑAO FRAGO, 2008).

La escuela ha abierto puertas que permanecieron cerradas durante siglos por el nacimiento, la pobreza, el género o el origen social. Muchos maestros y maestras la convirtieron, a veces enfrentándose al poder y poniendo en riesgo su propia vida, en un espacio de dignidad, emancipación y esperanza.

Yo mismo soy hijo de esa promesa y he pasado mi vida profesional dentro de ella.

Y, sin embargo, hirió.

Hirió a millones de niños y niñas, y lo hizo durante mucho tiempo con la conciencia tranquila, porque aquello que dolía no se llamaba daño, sino educación.

El golpe podía llamarse corrección; la humillación, disciplina; el miedo, respeto; la obediencia, formación moral; el silencio, orden; la uniformidad, igualdad; la exclusión, selección; la memorización sin comprensión, aprendizaje; y la subordinación absoluta del niño al adulto, autoridad pedagógica.

Esa es precisamente la singularidad de una parte de la crueldad escolar y lo que la hace tan difícil de reconocer: no siempre se presentó como violencia, sino como método; no como abuso, sino como deber; no como arbitrariedad, sino como pedagogía.

La escuela no puede entenderse únicamente como un lugar donde se transmiten conocimientos. Como ha mostrado Dominique Julia (1995), la cultura escolar está constituida también por normas, finalidades y prácticas que determinan qué saberes deben enseñarse y qué conductas deben inculcarse. La escuela forma, por tanto, mediante aquello que dice y mediante aquello que organiza, prescribe, premia, sanciona y normaliza.

Por eso no basta con estudiar la crueldad educativa como una sucesión de prácticas violentas. Es necesario comprender cómo llegó a ser posible que una sociedad considerara educativas determinadas formas de sufrimiento. Hay que preguntarse qué concepción de la infancia las sostuvo, qué idea de autoridad las legitimó, qué instituciones las reprodujeron, qué discursos las justificaron y qué silencios permitieron que permanecieran durante generaciones.

Hay que hacer memoria de ello.

Pero hacer memoria exige algo más que recordar castigos, maestros severos o experiencias dolorosas. Exige reconstruir una genealogía de la escuela: descubrir cómo se fue configurando históricamente una determinada relación entre saber y poder, entre quien enseña y quien aprende, entre autoridad y obediencia, entre disciplina y cuerpo, entre evaluación y clasificación, entre normalidad y diferencia.

Porque ninguna práctica educativa nace de la nada.

Detrás de cada forma de enseñar existe una determinada concepción del ser humano. Detrás de cada régimen de disciplina existe una determinada idea del orden. Detrás de cada castigo existe una determinada concepción del error. Y detrás de cada exclusión existe una determinada definición de quién merece aprender, quién puede hablar y quién debe permanecer en silencio.

Como mostró Michel Foucault (1975), las instituciones modernas desarrollaron formas de disciplina basadas en la vigilancia, el ejercicio, la distribución de los cuerpos, la clasificación, el examen y la normalización; la escuela formó parte de

ese universo institucional en el que educar y disciplinar llegaron a estar estrechamente relacionados.

Por eso esta parte no pretende únicamente contar lo que la escuela hizo. Pretende comprender qué concepción del ser humano hizo posible que lo hiciera.

¿Por qué necesitamos mirar históricamente a la escuela?

La historia de la educación no debería reducirse a una historia de leyes, instituciones, métodos, reformas y grandes pedagogos. Todo ello es necesario, pero insuficiente.

Una historia de la educación que solo contemplara las ideas de quienes escribieron tratados pedagógicos correría el riesgo de olvidar a quienes ocuparon durante siglos el lugar más vulnerable de la relación educativa: los niños y las niñas.

La renovación de la historiografía educativa ha permitido precisamente desplazar la mirada desde las estructuras exclusivamente institucionales hacia la escuela como experiencia histórica, social y cultural. Viñao Frago (2008) ha mostrado la necesidad de considerar la escuela y la escolarización como objetos históricos en sí mismos, atendiendo tanto a la institución como a los tiempos, espacios y prácticas que conforman la experiencia escolar.

La escuela puede ser estudiada desde sus edificios, sus currículos, sus horarios, sus reglamentos y sus programas; pero también puede ser estudiada desde los cuerpos que disciplinó, las voces que silenció, las diferencias que excluyó y los miedos que produjo.

Este desplazamiento de la mirada es fundamental.

Porque la historia oficial de la escuela suele estar escrita desde arriba: desde las administraciones, las instituciones, las reformas legislativas y los discursos pedagógicos. La historia de la escuela que hirió exige también mirar desde abajo: desde los pupitres, los patios, las aulas, los dormitorios de los internados, los cuadernos, los expedientes disciplinarios, los testimonios y las memorias de quienes fueron niños dentro de aquellas instituciones.

Y esto tiene una consecuencia epistemológica importante: el sufrimiento también produce conocimiento histórico.

El miedo de un niño ante la llegada del maestro, la vergüenza de ser expuesto ante los compañeros, el dolor físico de un castigo, la humillación de ser considerado

«torpe», «malo» o «incapaz», la angustia ante un examen o la sensación de no pertenecer pueden parecer experiencias individuales y privadas. Pero cuando esas experiencias se repiten durante generaciones y aparecen vinculadas a normas, instituciones, métodos y discursos compartidos, dejan de ser simples anécdotas personales. Se convierten en hechos históricos y pedagógicos.

De ahí la importancia de esta parte.

No se trata únicamente de saber qué ocurrió, sino de comprender cómo una determinada cultura educativa hizo posible que ocurriera.

¿Por qué memoria y no solo historia?

Como historiador de la educación sé que la historia explica, contextualiza y establece hechos, y que sin ese rigor la memoria puede convertirse fácilmente en mito, idealización o resentimiento. Pero la memoria añade algo que la historia, por sí sola, no siempre asume: una fidelidad a quienes sufrieron y una responsabilidad hacia el presente.

La historia pregunta qué ocurrió, cuándo, dónde, quiénes participaron y en qué contexto. La memoria añade otra pregunta:

¿qué hacemos hoy con aquello que ocurrió?

Walter Benjamin (1940) formuló una de las advertencias más poderosas para cualquier lectura crítica del pasado: «*No hay ningún documento de cultura que no lo sea también de barbarie*». La frase aparece vinculada a su propuesta de «*cepillar la historia a contrapelo*»: mirar aquello que las narraciones triunfantes suelen dejar en los márgenes y atender también a los costes humanos de aquello que posteriormente aparece como progreso.

La escuela es uno de los grandes documentos de nuestra cultura y, por tanto, no puede quedar exenta de una lectura semejante.

Hacer memoria de la escuela que hirió significa, por tanto, negarse a que la historia de la educación se cuente únicamente desde los programas, las leyes, las instituciones y los grandes pedagogos. Significa empezar a contarla también desde los pupitres, desde los cuerpos pequeños que la padecieron, desde las voces que no fueron escuchadas y desde las experiencias que durante mucho tiempo fueron consideradas irrelevantes.

No para sustituir una historia por otra, sino para hacerla más completa.

El verbo del título está en pasado, pero no es una coartada. Un pasado que no se elabora no pasa: se queda, cambia de ropa y sigue actuando.

Las instituciones conservan memorias que no siempre aparecen en los libros. Las prácticas pedagógicas transmiten gestos que sobreviven a las teorías que originalmente los justificaron. Las generaciones de docentes reciben modelos de autoridad, de disciplina y de evaluación que pueden reproducirse incluso cuando ya nadie recuerda de dónde proceden.

Por eso esta parte no es arqueología. Es genealogía. Y es también una forma de mirar el presente.

Una historia que sigue viviendo en nosotros

Hay otra razón para detenernos en la historia de la escuela: nosotros mismos somos producto de ella.

La escuela no solamente transmite conocimientos. Produce hábitos, expectativas, formas de hablar, maneras de obedecer, criterios para distinguir lo normal de lo diferente, concepciones del éxito y del fracaso, modos de relacionarnos con la autoridad y formas de valorar a los demás y a nosotros mismos.

En otras palabras, la escuela participa en la formación de subjetividades.

Por eso las prácticas educativas del pasado no desaparecen simplemente porque hayan sido prohibidas. Pueden sobrevivir convertidas en hábitos, expresiones, rutinas o representaciones inconscientes.

Un profesor que nunca ha recibido un golpe puede seguir entendiendo la disciplina desde una concepción autoritaria de la infancia. Una escuela que ya no utiliza el castigo físico puede mantener otras formas de humillación. Una institución que proclama la inclusión puede continuar produciendo exclusiones mediante mecanismos aparentemente neutros de clasificación, selección o etiquetado.

La crueldad educativa no desaparece necesariamente cuando desaparecen sus formas más visibles. Puede transformarse.

Esta constatación hace todavía más necesario el análisis histórico. Solo cuando conocemos la genealogía de nuestras prácticas podemos distinguir entre aquello que constituye una necesidad educativa y aquello que simplemente hemos heredado.

Historizar es, en este sentido, desnaturalizar.

Lo que parece evidente, lo que parece eterno, lo que «siempre se ha hecho así», tuvo un comienzo. Alguna vez fue una decisión, una doctrina, una respuesta histórica a un problema concreto. Y si tuvo un comienzo, puede ser transformado.

No se puede cambiar aquello que no reconocemos como construido.

Cuatro razones que hacen necesaria esta parte

1. Una razón pedagógica: sin genealogía no hay comprensión

Muchas de las prácticas que hoy consideramos naturales en nuestras aulas tienen una historia cuyo origen hemos olvidado. Lo que parece evidente, lo que «siempre se ha hecho así», fue alguna vez una decisión, una doctrina, un modo concreto de entender la infancia y la autoridad.

Historizar es desnaturalizar, y desnaturalizar es el primer paso para poder transformar.

No basta, por tanto, con sustituir unas técnicas por otras. Necesitamos comprender las raíces culturales de nuestras formas de enseñar. Si no conocemos la historia de la disciplina, podemos confundir autoridad con dominación. Si desconocemos la historia de la evaluación, podemos convertirla en mecanismo de clasificación. Si olvidamos la historia de la escuela graduada y de la homogeneización, podemos interpretar como fracaso individual aquello que quizá sea también consecuencia de la propia organización institucional.

La historia de las disciplinas escolares ha mostrado precisamente que los contenidos, las materias y las formas de enseñanza no son entidades naturales o inmutables, sino construcciones históricas vinculadas a finalidades, actores, instituciones y culturas escolares concretas (VIÑAO FRAGO, 2006).

La genealogía permite descubrir que muchas prácticas educativas no son inevitables:son históricas.

2. Una razón ética: las víctimas eran niños

Quienes sufrieron la crueldad escolar fueron casi siempre los más indefensos, aquellos que tenían menos posibilidades de defenderse y prácticamente ninguna capacidad para hacer oír su voz en las instituciones adultas.

Su dolor rara vez quedó escrito.

Y cuando llegó a ser recordado, muchas veces se hizo con una sonrisa resignada: «Antes era así», «a mí también me pegaron», «y no nos pasó nada», «eran otros tiempos».

Pero que una práctica haya sido generalizada no significa que haya sido inocua.

¿Cuántas personas adultas llevan todavía en el cuerpo el miedo, la vergüenza o el silencio que aprendieron en un aula? ¿Cuántas asociaron durante años el conocimiento con el miedo al error? ¿Cuántas aprendieron que hablar podía ser peligroso, que equivocarse merecía humillación o que preguntar revelaba ignorancia?

Nombrar hoy aquello como daño es un acto de justicia, aunque llegue tarde. Olvidar el sufrimiento de los niños sería una segunda crueldad.

Esta perspectiva obliga además a ampliar la noción de fuente histórica. Los testimonios, memorias, autobiografías y relatos de antiguos alumnos no son simples materiales anecdóticos. Cuando pueden contrastarse y contextualizarse, permiten acceder a dimensiones de la experiencia escolar que difícilmente aparecen en los reglamentos o en los discursos oficiales.

La memoria de quienes padecieron la institución constituye así una fuente que complementa, no sustituye, el trabajo histórico.

3. Una razón historiográfica

Esta parte responde también a una exigencia de la propia disciplina.

La historia de la educación ha construido un extraordinario patrimonio de investigaciones sobre instituciones, legislación, pensamiento pedagógico, escolarización, alfabetización, currículo y profesorado. Pero una historia verdaderamente completa debe incorporar también la experiencia de quienes fueron escolarizados.

Esto significa recuperar una historia social, cultural y corporal de la educación.

La escuela no es únicamente una institución que transmite saberes. Es también un espacio donde se distribuyen tiempos, lugares, movimientos, silencios, premios, sanciones, reconocimientos y exclusiones.

Por eso resulta imprescindible preguntar no solo qué enseñaba la escuela, sino también: ¿qué hacía con los cuerpos? ¿qué emociones autorizaba? ¿qué diferencias toleraba? ¿qué comportamientos premiaba? ¿qué conductas castigaba? ¿quién podía hablar? ¿quién debía callar? ¿quién era considerado normal? ¿quién quedaba fuera?

Estas preguntas permiten comprender que la historia de la educación es también una historia del poder y de la formación de las personas.

4. Una razón política: la memoria democrática española

España vivió una larga dictadura en la que la escuela participó en un proyecto de socialización política y cultural profundamente condicionado por la ideología del régimen. La historiografía sobre la educación durante el franquismo ha estudiado tanto su dimensión ideológica como los procesos de modernización y las corrientes pedagógicas críticas que surgieron en su interior (ESCOLANO BENITO, 1989).

Después llegó la Transición, con sus acuerdos, sus silencios y sus decisiones sobre la manera de abordar el pasado. Varias generaciones crecieron, en mayor o menor medida, con un conocimiento escolar insuficiente de determinados aspectos de aquel pasado.

La Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, reconoce explícitamente esta dimensión educativa. Su artículo 44 establece que el sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española, así como la lucha por los valores y libertades democráticas, y contempla además la formación inicial y permanente del profesorado en esta materia (ESPAÑA, 2022).

Pero ninguna ley sustituye el trabajo lento de mirar de frente aquello que fuimos.

Una democracia no se sostiene únicamente mediante procedimientos electorales. Necesita también una cultura democrática de la memoria.

Y ese trabajo resulta especialmente importante cuando las generaciones que vivieron directamente determinados acontecimientos desaparecen y el recuerdo pasa a depender cada vez más de instituciones, archivos, testimonios y procesos educativos.

Una sociedad que no recuerda cómo se educó para obedecer queda expuesta a volver a hacerlo.

Tres cautelas

Esta memoria exige cuidado, y quiero hacer explícitas tres cautelas.

La primera: no es un ajuste de cuentas.

No se trata de condenar en bloque a generaciones de docentes que actuaron dentro de los marcos culturales, políticos y pedagógicos de su tiempo, ni de juzgar el pasado desde una superioridad moral que el presente tampoco ha ganado. Se trata de comprender cómo personas corrientes, a menudo bienintencionadas, pudieron ejercer y justificar el daño.

Y esta cuestión es decisiva, porque la crueldad educativa no depende necesariamente de individuos perversos. Puede ser ejercida por personas convencidas de que están cumpliendo correctamente con su deber.

Esa comprensión no los exculpa ni los condena de antemano. Nos protege a nosotros. Porque nos obliga a formular una pregunta mucho más inquietante: si ellos pudieron considerar normal aquello que hoy reconocemos como cruel, ¿qué prácticas nuestras podrían ser consideradas algún día de la misma manera?

La segunda: no es nostalgia invertida.

Frente a quienes añoran la escuela de antes, «cuando había respeto», esta parte quiere mostrar qué se escondía muchas veces bajo ese respeto. Pero tampoco pretende idealizar la escuela de hoy como si la crueldad hubiera quedado definitivamente atrás.

La violencia física puede haber disminuido o haber sido formalmente prohibida en numerosos contextos, pero existen otras formas de violencia educativa: humillación, etiquetamiento, exclusión, indiferencia, sobreexigencia, discriminación, acoso, exposición pública, abandono emocional o utilización de la evaluación como mecanismo de sometimiento.

Las formas cambian. La pregunta por la dignidad permanece.

La tercera: no es una memoria eurocéntrica.

La memoria española es aquí una ventana concreta, la que conozco por oficio y por biografía, no una medida universal.

La escuela fue también, en muchos lugares del mundo, instrumento colonial para arrancar a niños y niñas de sus lenguas, sus familias, sus comunidades y sus pueblos. La historia de los internados indígenas de Canadá constituye un ejemplo especialmente documentado de cómo la escolarización puede formar parte de procesos de asimilación cultural, separación familiar y vulneración de derechos. La Comisión de Verdad y Reconciliación de Canadá dedicó su informe final a reconstruir tanto la historia de los internados residenciales como sus consecuencias y su legado.

Fiel al criterio que abrió este libro, no hay aquí jerarquía de dolores. Cada memoria ilumina las demás.

Y también la historia de quienes se negaron a herir

Hay, finalmente, algo que no debemos olvidar: la historia de la escuela que hirió es también la historia de quienes se negaron a herir.

Siempre hubo maestros y maestras que cuestionaron los castigos, que defendieron la dignidad de la infancia, que hicieron de la palabra una alternativa a la violencia, que protegieron a sus alumnos frente al poder y que entendieron la educación como emancipación y no como domesticación.

También las pedagogías críticas, desde distintas tradiciones, cuestionaron la relación educativa basada en la pasividad, la obediencia y la imposición unilateral del conocimiento. Paulo Freire, por ejemplo, formuló una crítica radical a la educación «bancaria» y defendió una educación dialógica en la que educadores y educandos se reconocen como sujetos del proceso educativo (FREIRE, 1970).

Esto es fundamental.

Porque si contamos únicamente la historia de la violencia, podemos caer en un determinismo igualmente peligroso: la idea de que la escuela fue inevitablemente autoritaria y que la transformación solo pudo llegar cuando cambiaron las sociedades.

No fue así. Siempre hubo alternativas.

Hubo personas que, incluso dentro de sistemas profundamente autoritarios, encontraron espacios para cuidar, escuchar, enseñar de otro modo y proteger. Hubo movimientos pedagógicos, experiencias escolares y tradiciones educativas que cuestionaron la violencia mucho antes de que las sociedades estuvieran preparadas para reconocerla.

Rescatarlos forma parte también de la memoria. Porque su existencia demuestra que la crueldad nunca fue una necesidad pedagógica. Siempre fue una posibilidad entre otras.

Dos escalas de una misma pregunta

Los dos capítulos que componen esta parte miran la crueldad educativa a dos escalas distintas.

El primero se detiene en lo cotidiano, en la vida ordinaria de las aulas, allí donde el daño podía convertirse en rutina: el castigo, la humillación, la obediencia, la disciplina del cuerpo, la pedagogía del miedo, la clasificación, la exclusión y todas aquellas prácticas que podían pasar desapercibidas precisamente porque formaban parte de la normalidad escolar.

El segundo se asoma al abismo del siglo XX y a la pregunta que ese abismo dejó abierta para toda la educación posterior: ¿qué puede llegar a hacer un ser humano educado dentro de una determinada concepción de la obediencia, la autoridad, la diferencia y el otro?

No reúno ambas escalas para equipararlas. No toda violencia escolar conduce a la violencia extrema, ni toda disciplina autoritaria desemboca en barbarie.

Pero ambas obligan a formular una pregunta común desde lugares diferentes: ¿qué tipo de ser humano forma una escuela, y qué está dispuesto a hacer o a consentir ese ser humano cuando se le ordena?

Esta pregunta convierte la historia de la escuela en una cuestión mucho más profunda que la simple reconstrucción de prácticas pedagógicas. Porque estudiar la escuela es estudiar también la fabricación cotidiana de determinadas formas de subjetividad.

La escuela enseña matemáticas, lengua, ciencias e historia. Pero, al mismo tiempo, enseña —de manera explícita o silenciosa— qué significa obedecer, competir, colaborar, callar, hablar, destacar, fracasar, mandar, obedecer, pertenecer o quedar fuera.

Y precisamente por eso su responsabilidad histórica es enorme.

Una parte de bisagra

Esta parte ocupa, además, un lugar de bisagra en el libro.

Entre la delimitación conceptual de la crueldad y los escenarios contemporáneos que vendrán después, la memoria tiende un puente. Permite comprender que muchas de las formas de violencia que hoy encontramos en las

aulas no surgieron de repente, sino que poseen raíces históricas, culturales e institucionales.

Pero también mira hacia adelante.

Porque recordar no tiene sentido si el recuerdo no modifica nuestra manera de comprender el presente.

La escuela contemporánea ya no es la escuela de hace un siglo. Han cambiado profundamente las concepciones de infancia, los derechos de los niños, las relaciones de autoridad, la formación del profesorado, las metodologías, los currículos y las formas de participación.

Pero precisamente porque ha cambiado podemos preguntarnos qué herencias permanecen.

¿Qué queda todavía de aquella escuela?

¿Qué formas de autoridad hemos transformado y cuáles simplemente hemos maquillado?

¿Qué violencias han desaparecido y cuáles han adoptado formas nuevas?

¿Qué hemos aprendido realmente de nuestra propia historia?

Y, sobre todo:

¿qué escuela estamos construyendo con aquello que hemos heredado?

Recordar la escuela que hirió no significa desconfiar de la escuela.

Significa tomarla tan en serio como para exigirle que sea consciente de su propia historia.

Significa reconocer que la institución que puede abrir horizontes también puede cerrar posibilidades; que puede liberar, pero también someter; que puede enseñar a pensar, pero también enseñar a obedecer sin pensar. Y significa asumir una responsabilidad especialmente exigente para quienes educamos: no basta con preguntarnos qué queremos enseñar. Tenemos que preguntarnos también qué estamos enseñando cuando no somos conscientes de que estamos enseñando.

Porque la historia de la educación no está únicamente detrás de nosotros. Vive todavía en nuestras aulas, en nuestras instituciones, en nuestros gestos y en nuestras maneras de mirar a quienes aprenden. Por eso recordar la escuela que hirió no es volver al pasado. Es impedir que el pasado vuelva a educarnos sin que nos demos cuenta.

Referencias

BENJAMIN, Walter. **Sobre el concepto de historia**. Madrid: Taurus, 1973. Obra publicada originalmente en 1940. La edición consultada y la atribución de las tesis han sido contrastadas con reproducciones académicas del texto.

CANADA. Truth and Reconciliation Commission of Canada. **Canada's residential schools: the final report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada**. Montreal; Kingston; London; Chicago: McGill-Queen's University Press, 2015. 6 v.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo. **Historia de la Educación**, Salamanca, n. 8, p. 7-28, 1989.

ESPAÑA. **Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática**. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, n. 252, 20 oct. 2022, p. 142367-142421. Especialmente arts. 43-45

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. Madrid: Siglo XXI, 1978. Obra original publicada en francés en 1975. La referencia editorial española ha sido contrastada con la edición de Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. **Paedagogica Historica**, v. 31, n. sup. 1, p. 353-382, 1995. DOI: 10.1080/00309230.1995.11434853. Taylor & Francis Online

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista de Educación**, n. 306, p. 245-269, 1995. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE. Dialnet

VIÑAO FRAGO, Antonio. La escuela y la escolaridad como objetos históricos: facetas y problemas de la historia de la educación. **História da Educação**, v. 12, n. 25, p. 9-54, 2008. Dialnet

VIÑAO FRAGO, Antonio. La historia de las disciplinas escolares. **Historia de la Educación**, n. 25, p. 243-269, 2006. Revistas USAL

6.- La letra con sangre entra

La escuela como aprendizaje histórico de la crueldad

«…Es una verdadera cárcel de juventud cautiva. Se la vuelve disoluta castigándola antes de que lo sea. Llegad allí a la hora de sus tareas: no oís más que gritos de niños supliciados y de maestros ebrios de cólera. ¡Qué manera de despertar el apetito por la lección en esas almas tiernas y temerosas, guiarlas con un rostro espantoso y las manos armadas de látigos! ¡Inicua y perniciosa forma! […] ¡Cuánto más decorosamente estarían sus aulas sembradas de flores y de hojas que de trozos de mimbre ensangrentados!...»

Michel de MONTAIGNE (1533-1592),
Ensayos, Libro I, cap. XXVI,
«*De la educación de los niños*» (1580)

«…Estos primeros años tienen, entre otras, la ventaja de que en ellos se puede emplear la fuerza y la coacción. Con los años, los niños olvidan todo lo que les sucedió en la primera infancia. Si en ese tiempo se consigue quitarles la voluntad, después nunca recordarán que tuvieron una voluntad, y la dureza que haya sido necesario emplear no tendrá por eso ninguna consecuencia perjudicial…»

Johann Georg SULZER (1720-1779),
Ensayo sobre la educación e instrucción de los niños (1748),
citado por Alice MILLER, *Por tu propio bien* (1980)

Hay refranes que funcionan como un tratado de pedagogía condensado en cinco palabras. *La letra con sangre entra* es uno de ellos. Lo hemos oído pronunciar con resignación, con nostalgia y hasta con una sonrisa cómplice, como quien evoca una severidad que «nos hizo hombres» o «nos enseñó a respetar». Pero, bajo su apariencia de sabiduría popular, el refrán encierra una determinada concepción de la educación: el aprendizaje entendido como obediencia, la disciplina como sometimiento y el dolor como instrumento legítimo para formar.

Este capítulo se adentra precisamente en esa tradición educativa y en las formas concretas que adoptó. No pretende reconstruir toda la historia de la escuela, sino detenerse en algunos de sus rostros más severos y significativos: la pedagogía que quiso quebrar la voluntad del niño, la escuela nacionalcatólica que marcó a varias generaciones y la escuela entendida como dispositivo de vigilancia, disciplina, clasificación y normalización.

Son tres escenas históricas diferentes, pero relacionadas por una misma preocupación: comprender cómo determinadas formas de autoridad llegaron a presentarse como necesarias para educar. En ellas aparecen el castigo corporal, la obediencia, la vigilancia, la uniformidad, la separación entre lo normal y lo diferente y otras prácticas mediante las cuales la institución escolar intervino no solo sobre el conocimiento, sino también sobre los cuerpos, las conductas y las conciencias.

La intención no es juzgar retrospectivamente a quienes vivieron y trabajaron en aquellas escuelas desde la comodidad del presente. Es algo más exigente: comprender las ideas, las instituciones y las circunstancias que hicieron posible que aquellas prácticas fueran consideradas normales, necesarias o incluso virtuosas.

Porque solo cuando conseguimos reconocer la lógica que hubo detrás de aquellas formas de educar podemos empezar a descubrir sus posibles continuidades. Algunas prácticas desaparecieron; otras cambiaron de nombre; algunas se transformaron en procedimientos aparentemente neutros. La cuestión que recorrerá estas páginas será, por tanto, sencilla y al mismo tiempo incómoda: ¿qué ocurre cuando educar significa, antes que nada, conseguir que el otro obedezca?

6.1.- Educar quebrando la voluntad

Durante siglos, la educación de la infancia se pensó como una batalla. De un lado estaba el adulto, depositario de la razón, la moral y el orden; del otro, el niño, portador de impulsos, caprichos y obstinaciones que era preciso vencer. En esa lógica, el castigo no era un fracaso del educador, sino una de sus herramientas más legítimas, y la docilidad no constituía un riesgo para el desarrollo de la personalidad, sino precisamente el resultado que se esperaba obtener. Educar significaba, en buena medida, conseguir que el niño dejara de ser aquello que era para convertirse en aquello que el adulto consideraba que debía ser. La disciplina podía orientarse, ciertamente, hacia la adquisición de hábitos, la responsabilidad y la autonomía; pero también podía transformarse en una tecnología de sometimiento destinada a quebrar la resistencia, controlar el cuerpo y hacer obediente la voluntad. La diferencia entre ambas formas de disciplina no reside

solamente en los instrumentos empleados, sino en la concepción del sujeto que se educa: una educación puede poner límites para ayudar a construir autonomía, o puede imponer límites para impedir que esa autonomía llegue a desarrollarse.

No faltaron, sin embargo, voces que se opusieran a esta concepción. Ya en el siglo I, Quintiliano desaconsejaba el castigo corporal y consideraba que azotar a los alumnos era una práctica propia de esclavos, además de advertir que el miedo y el sufrimiento no constituían buenos instrumentos para educar. Siglos después, Erasmo de Róterdam, Juan Luis Vives, Comenio y, posteriormente, Rousseau y Pestalozzi formularon críticas, desde perspectivas muy diferentes, contra la brutalidad de las escuelas de su tiempo. Pero la historia de la educación enseña aquí una lección amarga: las ideas pedagógicas más lúcidas pueden convivir durante siglos con prácticas que las contradicen. Los tratados podían hablar de dulzura, comprensión y formación moral mientras las aulas seguían oliendo a vara. Entre lo que una sociedad escribe acerca de la infancia y lo que realmente hace con ella existe a menudo una distancia considerable, y esa distancia solamente puede comprenderse plenamente cuando incorporamos a la historia educativa la experiencia de quienes padecieron aquellas prácticas. No basta, por tanto, con leer lo que los pedagogos dijeron que debía hacerse; necesitamos averiguar también qué sucedía con los cuerpos, los sentimientos y las voluntades de los niños en las aulas reales.

La justificación del castigo encontraba, además, un poderoso fundamento religioso que le otorgaba autoridad moral. El libro de los Proverbios afirma que quien escatima la vara odia a su hijo, y durante generaciones este versículo fue interpretado como una autorización para corregir mediante el dolor. La severidad podía convertirse así en una prueba de amor, mientras la ternura era presentada como debilidad, indulgencia o falta de responsabilidad. Un padre o un maestro demasiado blando podía ser sospechoso de no amar suficientemente a quienes tenía bajo su responsabilidad. De este modo se construyó una de las inversiones morales más persistentes de nuestra cultura: aquella mediante la cual el daño puede ser llamado amor, la humillación puede presentarse como corrección y la compasión puede ser interpretada como abandono de la obligación educativa. La crueldad no necesitaba ocultarse; podía incluso exhibirse como virtud cuando quien la ejercía estaba convencido de que estaba haciendo el bien.

6.1.1.- Un cuadro de Goya

Hay en el Museo de Zaragoza un lienzo pequeño, de apenas veinte centímetros de alto por treinta y ocho de ancho, que Francisco de Goya pintó hacia 1780-1785 y que lleva por título, precisamente, *La letra con sangre entra* (GOYA Y LUCIENTES,

1780). Es una obra menor en tamaño y enorme en significado. Merece la pena detenerse ante ella con la misma calma con que se contempla una fotografía familiar, porque lo que aparece representado no es simplemente una escena antigua de castigo escolar, sino una determinada concepción de la infancia, de la autoridad y de lo que una sociedad considera legítimo hacer con quienes están aprendiendo. La escena transcurre en el interior de una escuela. En el centro, un maestro de rostro severo azota a un niño con las nalgas descubiertas, sujeto por otro adulto o por un compañero mayor. A su alrededor, los demás muchachos



8 Francisco de Goya, La letra con sangre entra (ca. 1780–1785). La violencia como instrumento disciplinario en la educación tradicional. Museo de Zaragoza. Dominio público.

continúan con sus tareas: unos leen, otros lloran, alguno espera su turno con la cabeza gacha y otro se frota las posaderas doloridas. Lo que más estremece del cuadro no es el golpe, sino la normalidad que lo rodea. Nadie parece escandalizarse. El castigo forma parte del mobiliario del aula, como los bancos, la cartilla o los libros. Goya no pinta una escena excepcional, sino una rutina.

El pintor aragonés, ilustrado y profundamente crítico con determinadas prácticas educativas de su tiempo, volvería sobre asuntos semejantes en varios de sus *Caprichos*, donde los asnos doctorados enseñan a otros asnos y donde la educación aparece asociada a la ignorancia, la autoridad vacía y la reproducción de prácticas absurdas. Pero en aquel pequeño lienzo escolar hay algo todavía más íntimo. Goya había sido niño en las escuelas de su época y resulta difícil no pensar que, al representar aquella escena, estaba también evocando un mundo que conocía. No podemos convertir esta posibilidad en una certeza autobiográfica, pero

sí podemos reconocer la fuerza de una imagen que consigue hacer visible una experiencia que durante mucho tiempo fue considerada tan normal que apenas merecía ser cuestionada. Los especialistas han señalado, además, que Goya pudo inspirarse en una escena escolar pintada unas décadas antes por Michel-Ange Houasse para el Palacio Real de La Granja. Si esta relación es correcta, la comparación resulta especialmente elocuente: allí donde el pintor de corte ofrecía una escena más ordenada y apacible, Goya introduce el azote en el centro de la composición y convierte la violencia en el elemento que organiza la mirada. No inventa la violencia escolar; la hace visible. Y eso es precisamente lo que a veces hacen los grandes artistas cuando son fieles a su tiempo: muestran aquello que todos conocen y que, sin embargo, nadie se ha preocupado de nombrar.

Invito al lector a realizar un pequeño ejercicio de imaginación y a situarse no en el lugar del maestro ni siquiera en el del visitante que contempla el cuadro en un museo, sino en el lugar del niño que espera su turno al fondo del aula. Imaginemos lo que puede sentir mientras escucha los golpes que recibe otro y sabe que quizá mañana, o dentro de unos minutos, le tocará a él. Ese niño no está aprendiendo solamente a leer y escribir. Está aprendiendo a tener miedo, a calcular, a pasar desapercibido, a anticipar el estado de ánimo del adulto, a ocultar sus errores y, si es necesario, a mentir para evitar el castigo. Está aprendiendo que el mundo adulto puede ser peligroso y que una de las mejores estrategias para sobrevivir consiste en bajar la cabeza y obedecer. Todo eso forma parte también de lo que la escuela enseña, aunque no figure en ningún programa oficial ni en ningún manual de pedagogía. Es lo que posteriormente Dominique Julia (1995) ayudaría a comprender al estudiar la cultura escolar como un conjunto de prácticas, normas, rituales y formas de relación que no pueden reducirse a los contenidos explícitos del currículo.

Por eso me gusta comenzar por Goya: porque su cuadro enseña a mirar. Nos obliga a fijarnos no solamente en quien golpea y en quien recibe el golpe, sino también en quienes observan y continúan leyendo como si nada estuviera ocurriendo. Esa dimensión resulta decisiva. Todos los que están en aquella sala están aprendiendo algo. El niño castigado aprende que su cuerpo puede ser sometido; los demás aprenden que el más fuerte tiene derecho a hacer daño al más débil, que el dolor ajeno puede formar parte de la normalidad cotidiana y que, cuando la autoridad golpea, lo prudente es permanecer en silencio y seguir con la tarea. Existe aquí un verdadero currículo invisible, una pedagogía implícita que no aparece escrita pero que transmite modelos de relación, jerarquías y formas de comprender el poder. La violencia no educa únicamente a quien la recibe; educa también a quienes la contemplan. Les enseña qué pueden hacer los poderosos y qué deben hacer los débiles.

Hay, además, otro detalle que me interpela especialmente como educador. En la escena de Goya, el castigo no parece ser ejecutado por un monstruo, sino por un hombre corriente que probablemente consideraba que estaba cumpliendo con su deber. Nada en el cuadro nos obliga a imaginar que disfruta con lo que hace. Es, más bien, un funcionario del orden escolar, alguien que aplica aquello que aprendió, aquello que la institución esperaba de él y aquello que probablemente su propia experiencia había normalizado. Aquí aparece una de las cuestiones centrales de este libro: la crueldad más extendida no es necesariamente la de los sádicos, sino la de personas normales que cumplen normas, reproducen costumbres y obedecen mandatos institucionales sin preguntarse suficientemente por su sentido ni por sus consecuencias. La pregunta que el cuadro de Goya nos dirige no es, por tanto, simplemente «¿quién es ese maestro?», sino otra mucho más incómoda: «¿qué haría yo en su lugar, con su formación, en su época?». La pregunta no pretende justificarlo; pretende obligarnos a comprender cómo una sociedad puede convertir la violencia en deber y cómo las instituciones pueden conseguir que personas ordinarias la reproduzcan como si fuera una práctica moralmente legítima.

6.1.2.- La pedagogía negra

En 1977, la pedagoga alemana Katharina Rutschky (1941-2010) publicó una antología que provocó un fuerte impacto en el pensamiento educativo: *Schwarze Pädagogik*, traducible como «pedagogía negra» (RUTSCHKY, 1977). La obra reunía textos procedentes de manuales, tratados y consejos educativos de los siglos XVIII y XIX, escritos por médicos, pastores, filósofos y pedagogos considerados personas respetables. Leídos desde nuestra sensibilidad contemporánea, muchos de aquellos textos resultan estremecedores: recomiendan doblegar la voluntad infantil desde los primeros años, no ceder ante el llanto, vigilar los gestos y los juegos, controlar las manifestaciones emocionales, castigar físicamente y justificar todo ello mediante una fórmula que reaparece una y otra vez: «por su propio bien». Pero la importancia de Rutschky no reside únicamente en haber recopilado prácticas violentas. Su aportación fundamental consiste en haber mostrado que esas prácticas formaban parte de una determinada concepción de la infancia y de la autoridad, es decir, de un sistema cultural que permitía considerar normal aquello que hoy reconocemos como una forma de violencia.

La expresión «pedagogía negra» no designa, por tanto, únicamente una colección de castigos físicos. Nombra una concepción de la infancia según la cual el niño es considerado un ser incompleto, peligroso en sus deseos, carente de criterio propio y necesitado de una intervención adulta destinada a controlar su cuerpo, disciplinar sus emociones, limitar su voluntad y someter su comportamiento. La

violencia puede ser visible, pero también puede ocultarse bajo palabras aparentemente protectoras como «educación», «corrección», «disciplina», «formación del carácter» o «por tu propio bien». Precisamente ahí reside una de sus características más perturbadoras: la capacidad de convertir la violencia en una práctica legítima y, simultáneamente, presentarla como cuidado. Conviene, no obstante, utilizar esta categoría con precisión: no toda norma, límite o disciplina constituye por sí misma pedagogía negra. La cuestión decisiva es qué relación establece la autoridad con el sujeto educando, qué lugar concede a su palabra y qué hace con su vulnerabilidad. Una disciplina orientada a la autonomía no es equivalente a una disciplina orientada al sometimiento.

Entre los autores y materiales analizados por Rutschky aparece Daniel Gottlob Moritz Schreber (1808-1861), médico conocido en su tiempo por sus métodos de gimnasia correctiva y por los aparatos que diseñó para obligar a los niños a mantener determinadas posturas corporales incluso durante el descanso. Su figura permite visualizar con especial claridad una de las dimensiones de aquella pedagogía: el cuerpo infantil concebido como algo que debe ser corregido, enderezado y sometido antes de que pueda desarrollar una voluntad propia. Su hijo Daniel Paul Schreber acabaría ingresado durante años en instituciones psiquiátricas y escribiría unas memorias de su enfermedad que posteriormente serían convertidas por el psicoanálisis en objeto de estudio. No resulta metodológicamente legítimo establecer una causalidad simple entre los métodos educativos del padre y la enfermedad posterior del hijo; semejante explicación sería históricamente reduccionista. Pero la historia familiar permite visualizar con crudeza una cuestión más general: cuando la educación comienza considerando el cuerpo infantil como un objeto defectuoso que debe ser corregido desde fuera, la frontera entre formar y someter puede hacerse extraordinariamente frágil.

La psicoanalista Alice Miller (1923-2010) retomó la problemática de la pedagogía negra en *Por tu propio bien* (MILLER, 1985), título que contiene ya una ironía profundamente reveladora. Su tesis fundamental era que las prácticas de sometimiento no desaparecen simplemente porque dejen de aparecer en los manuales pedagógicos, sino que pueden sobrevivir en las familias y en las instituciones mediante procesos de transmisión intergeneracional. Adultos que fueron educados en contextos de humillación, violencia o sometimiento pueden reproducir determinadas formas de relación con los niños sin ser necesariamente conscientes de ello. Miller analizó, entre otros casos, la infancia de Adolf Hitler, marcada por la violencia paterna, pero su planteamiento no debe interpretarse como una explicación causal directa entre maltrato infantil y conducta posterior. Lo relevante para nuestro propósito es otra cuestión: cómo una educación basada en la humillación, la obediencia y la negación de la experiencia infantil puede

contribuir a formar sujetos acostumbrados a considerar normal que el poder se ejerza mediante la violencia.

Lo que Rutschky y Miller ponen de manifiesto es, en definitiva, que la pedagogía negra funciona como un sistema de creencias acerca del poder adulto y de la infancia. En él aparece la idea de que los adultos son propietarios simbólicos del niño y, por ello, no necesitan explicarle sus decisiones; que la voluntad infantil es peligrosa y debe ser quebrada antes de que se vuelva ingobernable; que el sufrimiento carece de importancia cuando se presenta como necesario para la educación; y, finalmente, que el niño debe agradecer lo que se le hace, amar a quien le castiga y no conservar resentimiento. Este último mecanismo resulta particularmente perverso porque cierra la trampa: al niño golpeado no solamente se le exige soportar el dolor, sino también reinterpretarlo como beneficio recibido. La violencia obtiene así una segunda victoria. No se limita a someter el cuerpo o la voluntad, sino que intenta colonizar la interpretación que la víctima hace de su propio sufrimiento. Si el niño afirma que ha sido herido, se le responde que ha sido educado; si protesta, su protesta demuestra que necesita más corrección; si siente miedo, ese miedo se interpreta como señal de que la disciplina está funcionando.

La pedagogía negra tampoco necesita necesariamente golpes para funcionar. Puede adoptar formas aparentemente suaves, e incluso presentarse bajo procedimientos modernos y técnicamente sofisticados: el silencio castigador que retira el afecto, la indiferencia deliberada ante la angustia, la vergüenza pública ante el grupo, los sistemas de puntos que exhiben quién se comporta «bien» y quién se comporta «mal», la comparación permanente con el hermano o el compañero, la amenaza sobre el futuro, la ridiculización de una pregunta, la exposición de un error ante los demás o la utilización de una confidencia del niño como instrumento de control. Todas estas prácticas no son equivalentes ni tienen necesariamente la misma gravedad, pero pueden compartir una premisa común: que el niño debe ser moldeado desde fuera y que su experiencia interior carece de autoridad. Cambian los instrumentos; puede permanecer la lógica. En este sentido, el paso de la disciplina corporal a la disciplina de la subjetividad constituye uno de los problemas centrales de cualquier genealogía de la crueldad educativa.

En sus trabajos posteriores, Alice Miller insistió también en la importancia de encontrar, en medio de estas experiencias, una persona capaz de reconocer al niño como sujeto y no como objeto de corrección. Un abuelo, una vecina, un maestro, una maestra o cualquier adulto significativo podía convertirse en una presencia protectora capaz de ofrecer una experiencia diferente de relación. Miller denominó a esta figura el *helping witness*, el «testigo que ayuda». La idea resulta especialmente fecunda para la educación porque introduce una posibilidad de interrupción de la cadena de violencia: aunque la escuela no pueda transformar por sí sola las

condiciones familiares y sociales de un niño, sí puede convertirse en el lugar donde alguien lo vea, lo escuche, nombre lo que está sucediendo y le haga saber que el sufrimiento que experimenta no es normal ni merecido. La escuela puede ser, por tanto, una institución que reproduce la herida o una institución que contribuye a detener su transmisión.

6.1.2.1.- Janusz Korczak: la pedagogía del respeto frente a la pedagogía negra

La historia de la educación ofrece también ejemplos luminosos de resistencia frente a la pedagogía de la humillación, del miedo y de la obediencia ciega. Janusz Korczak (1878-1942), médico, escritor y pedagogo judío-polaco, dedicó buena parte de su vida a una idea que todavía conserva una extraordinaria fuerza: el niño no es alguien que llegará a ser persona en el futuro; es ya una persona, aquí y ahora, y merece ser tratado como tal. Desde 1912 dirigió, junto con Stefania Wilczyńska, el *Dom Sierot*, el orfanato para niños judíos de Varsovia, convirtiéndolo en un singular espacio de experimentación pedagógica y de participación infantil. Su propuesta no consistía en negar la diferencia entre adulto y niño, sino en impedir que esa diferencia se transformara automáticamente en desigualdad de dignidad.

En aquel orfanato, los niños no eran únicamente destinatarios de cuidados. Participaban activamente en la organización de la vida colectiva y disponían de instituciones propias: un tribunal de compañeros, un parlamento infantil y un periódico, además de normas y procedimientos destinados a ordenar la convivencia. El tribunal permitía abordar conflictos y reclamaciones dentro de la propia comunidad infantil; el parlamento constituía un espacio de participación; y *Mały Przegląd*, dirigido y alimentado por niños y jóvenes, proporcionaba una esfera pública en la que su palabra adquiría valor. Korczak no pretendía eliminar la autoridad adulta, sino transformarla. El educador seguía teniendo responsabilidades y obligaciones, pero ya no podía situarse por encima de la dignidad de aquellos a quienes educaba. La participación infantil no era, por tanto, un adorno metodológico, sino una forma de reconocer que quienes viven una norma también deben poder intervenir, en la medida de sus posibilidades, en su elaboración, interpretación y aplicación.

Hay un detalle especialmente significativo: las normas no se aplicaban únicamente a los niños. El propio Korczak aceptaba someterse a las reglas de la comunidad y llegó a comparecer ante el tribunal. El gesto tenía una enorme importancia pedagógica porque rompía con uno de los principios fundamentales de la pedagogía negra: la idea de que la autoridad adulta posee un privilegio que la coloca fuera de las normas que impone a los demás. En la comunidad creada por

Korczak, la autoridad debía estar vinculada a la responsabilidad y no al dominio. El adulto no dejaba de ser adulto, ni desaparecía la necesidad de orientación; dejaba de ser, sin embargo, un soberano absoluto. De esta manera, Korczak ofrece una de las respuestas históricas más claras a la pregunta que recorre este capítulo: si educar no consiste en quebrar la voluntad, ¿qué hacemos entonces con la autoridad? La respuesta no es eliminarla, sino hacerla responsable ante aquellos sobre quienes se ejerce.

Su concepción del respeto tampoco significaba permisividad ni ausencia de límites. Korczak sabía que una comunidad necesita normas, responsabilidades y procedimientos para afrontar los conflictos. Lo decisivo era la finalidad de esas normas y la manera en que se ejercía la autoridad. La disciplina podía dejar de ser un instrumento de sometimiento para convertirse en una experiencia de responsabilidad compartida. La educación dejaba así de consistir en fabricar obediencia y comenzaba a entenderse como una práctica de convivencia, participación y reconocimiento. Allí donde la pedagogía negra considera peligrosa la voluntad infantil, Korczak intenta educarla sin destruirla; donde aquella sospecha de la palabra del niño, él crea instituciones para que pueda hablar; donde el castigo aparece como instrumento privilegiado de formación, él busca procedimientos de justicia y reparación; y donde la autoridad se legitima por la posición jerárquica, él intenta que se legitime por la responsabilidad asumida ante quienes dependen de ella. No se trata, por tanto, de sustituir una pedagogía autoritaria por una ausencia de autoridad, sino de transformar la naturaleza misma de la autoridad educativa.

Esta concepción alcanzó una dimensión trágica durante la ocupación nazi de Polonia. Tras el establecimiento del gueto de Varsovia, Korczak permaneció junto a los niños en condiciones extremas de hambre, enfermedad, miedo y deshumanización. En el verano de 1942 comenzaron las deportaciones masivas del gueto hacia el campo de exterminio de Treblinka. Personas de su entorno intentaron facilitarle la huida y protegerlo fuera del gueto, pero Korczak rechazó abandonar a los niños que estaban bajo su responsabilidad. El 5 de agosto de 1942 fue deportado junto con los aproximadamente doscientos niños del orfanato y varios miembros del personal. Murió en Treblinka con ellos (LIFTON, 1988; SILVERMAN, 2017; BERDING, 2020; UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2024).

La escena posee una fuerza simbólica extraordinaria, pero conviene evitar convertirla en una leyenda sentimental desligada de su contexto histórico. Su significado pedagógico puede comprenderse mejor precisamente desde la coherencia entre su pensamiento y su práctica. El hombre que durante décadas había intentado que ningún niño fuese tratado como inferior, que había creado

espacios para que pudiera hablar, deliberar, juzgar, decidir y ser escuchado, se negó finalmente a utilizar su condición de adulto, médico y personaje conocido para abandonar a aquellos que estaban bajo su cuidado. Su último acto pedagógico no fue una lección pronunciada desde una cátedra, sino una decisión vivida hasta sus últimas consecuencias: permanecer junto a los niños cuando el mundo adulto había decidido que sus vidas carecían de valor. Korczak permite comprender así que frente a la pedagogía que quiebra la voluntad, humilla, disciplina mediante el miedo y convierte al diferente en objeto de desprecio, existió siempre otra pedagogía fundada en el reconocimiento de la dignidad, la palabra, la participación y el cuidado. Y permite comprender algo todavía más incómodo: una pedagogía respetuosa no se demuestra solamente en los discursos que pronunciamos sobre los derechos de la infancia, sino en la manera en que ejercemos nuestra autoridad cuando esos derechos entran en conflicto con nuestros intereses, nuestra comodidad o nuestra seguridad.

6.1.2.2.- De la domesticación del niño a la colonización de la infancia

La lógica de la pedagogía negra no quedó confinada a las relaciones entre adultos y niños dentro de la familia o de la escuela europea. Cuando el poder educativo se encuentra con el colonialismo puede adquirir una dimensión todavía más profunda: ya no se trata solamente de domesticar la voluntad de un niño, sino de intervenir sobre la identidad de comunidades enteras y decidir qué lengua debe hablar, qué memoria puede conservar, qué vínculos familiares son legítimos y qué cultura merece sobrevivir. El poder educativo puede convertirse entonces en una herramienta de asimilación cultural, capaz de actuar no solamente sobre las conductas individuales, sino sobre las condiciones mismas mediante las cuales una comunidad transmite su identidad de una generación a otra.

Un ejemplo particularmente doloroso se encuentra en Australia. La investigación nacional que culminó en el informe *Bringing Them Home* «Devolverlos a casa», publicado en 1997 por la Human Rights and Equal Opportunity Commission, documentó la separación forzosa de numerosos niños aborígenes e isleños del estrecho de Torres de sus familias, comunidades y territorios culturales. Muchos fueron trasladados a instituciones, hogares, misiones o familias no indígenas en el marco de políticas que perseguían distintas formas de asimilación. Estas niñas y niños forman parte de lo que posteriormente se ha denominado las *Stolen Generations*, las «Generaciones Robadas» (HUMAN RIGHTS AND EQUAL OPPORTUNITY COMMISSION, 1997). La gravedad de este fenómeno no reside únicamente en la separación física de los niños de sus padres. La ruptura alcanzaba dimensiones mucho más profundas: la lengua, la memoria, la filiación,

las prácticas culturales y el sentido de pertenencia podían convertirse en objetos de intervención educativa.

En determinados contextos, la educación dejó entonces de significar acompañar al niño en el desarrollo de su identidad para convertirse en un mecanismo de sustitución de identidad. No se pretendía simplemente enseñar nuevos conocimientos; se pretendía que determinados niños dejaran de reconocerse en la comunidad de la que procedían. Aquí aparece una continuidad histórica que resulta imprescindible para comprender la pedagogía de la crueldad. La pedagogía negra europea había considerado que el niño debía ser vaciado de su voluntad para poder ser correctamente formado; la pedagogía colonial llevó esa lógica mucho más lejos: determinadas infancias fueron consideradas susceptibles de ser vaciadas de su lengua, de su cultura y de sus vínculos para poder ser incorporadas a otra sociedad definida como superior. El cuerpo que antes debía ser enderezado podía ahora ser también desarraigado; la voluntad que antes debía ser sometida podía ahora ser reemplazada por una identidad impuesta.

No debemos, sin embargo, establecer una equivalencia histórica entre la pedagogía negra europea y las políticas de asimilación colonial. Sus contextos, actores, instituciones, objetivos y escalas fueron diferentes. Lo que sí puede establecerse es una afinidad estructural: en ambos casos aparece una concepción del educando como alguien cuya subjetividad de origen no merece reconocimiento pleno y que, por tanto, debe ser transformado desde una posición de poder. La cuestión deja entonces de ser solamente «¿cómo educamos?» para convertirse en otra mucho más radical: ¿quién tiene derecho a decidir qué debe dejar de ser un niño para convertirse en aquello que nosotros consideramos que debe ser? El problema pedagógico se convierte así en un problema de poder, identidad y reconocimiento.

El informe *Bringing Them Home* mostró, además, que las consecuencias de estas separaciones no terminaban cuando el niño abandonaba la institución. La pérdida de vínculos familiares y culturales podía prolongarse durante generaciones, afectando a la transmisión de lenguas, relatos, prácticas, genealogías y formas de pertenencia. La violencia educativa adquiría así una dimensión intergeneracional: cuando se rompe el vínculo entre una generación y la siguiente, también puede interrumpirse la transmisión de una memoria colectiva. Por eso resulta insuficiente considerar estas experiencias como simples episodios de una historia educativa ya superada. Una pedagogía que niega la cultura de origen puede presentarse como civilización; una que impone una lengua puede presentarse como integración; una que separa a un niño de su familia puede presentarse como protección; y una que borra una memoria puede presentarse como progreso. La crueldad educativa

alcanza una de sus formas más sofisticadas cuando consigue presentarse como benevolencia.

6.1.2.3.- La pedagogía negra no ha desaparecido

Y tampoco se trata únicamente del pasado. La prohibición internacional del castigo corporal ha avanzado considerablemente, pero su eliminación efectiva continúa siendo desigual. UNICEF señalaba en 2017 que alrededor de 732 millones de niños en edad escolar primaria y secundaria inferior vivían en países donde el castigo corporal en la escuela no estaba completamente prohibido (UNICEF, 2017). La cifra requiere una precisión importante: no significa que todos esos niños fueran golpeados, sino que muestra que, para una parte muy considerable de la infancia mundial, la violencia física seguía encontrando un espacio de tolerancia jurídica o institucional. La existencia de una prohibición legal constituye un avance fundamental, pero no garantiza por sí misma la desaparición de las culturas educativas que históricamente legitimaron el castigo.

La pedagogía negra, por tanto, no es únicamente un capítulo cerrado de la historia de la educación. Es una posibilidad permanente de la relación educativa cuando la autoridad deja de estar limitada por el reconocimiento de la dignidad del educando. Puede aparecer bajo la forma del golpe, pero también bajo la humillación, la amenaza, el miedo, la exclusión, el racismo, la discriminación, la descalificación o la imposición cultural. Puede ejercerse sobre el cuerpo, pero también sobre la palabra, la memoria, la identidad y el sentimiento de pertenencia. Su forma histórica cambia porque cambian las instituciones, los lenguajes y los dispositivos de control; pero la lógica fundamental permanece siempre disponible cuando el educador deja de considerar al niño como sujeto y comienza a tratarlo como objeto de intervención.

La cuestión fundamental no consiste, por tanto, en preguntarnos si nuestras escuelas se parecen todavía a los manuales de la pedagogía negra de los siglos XVIII y XIX. La pregunta más incómoda es otra: ¿qué queda de aquella lógica cuando un niño aprende que su miedo no importa, que su lengua es inferior, que su familia no merece respeto, que equivocarse le hace merecedor de humillación o que obedecer es más importante que comprender? La respuesta exige ampliar nuestra mirada más allá del castigo corporal. Una escuela puede haber eliminado la vara y conservar, sin embargo, prácticas que producen miedo, vergüenza o sometimiento. Puede haber sustituido el golpe por la amenaza, la humillación pública, la exclusión, la ridiculización o determinadas formas de control de la subjetividad. No todas estas prácticas son idénticas ni deben confundirse entre sí, pero todas obligan a mantener abierta la pregunta por el modo en que se ejerce la autoridad.

Desde esta perspectiva, la historia de la pedagogía negra adquiere una actualidad inesperada. Rutschky mostró sus raíces discursivas; Miller exploró sus mecanismos psicológicos y su posible transmisión intergeneracional; Korczak demostró que era posible organizar una comunidad educativa fundada en la dignidad, la responsabilidad y la participación; y la experiencia de las *Stolen Generations* muestra hasta dónde puede llegar la violencia cuando la autoridad educativa se alía con una estructura colonial y decide que determinadas identidades deben ser transformadas o eliminadas. Estas experiencias pertenecen a contextos históricos diferentes y no pueden ser reducidas a una única explicación. Pero, contempladas conjuntamente, permiten reconocer una cuestión transversal: siempre que la educación se separa del reconocimiento de la dignidad, existe el riesgo de que la formación se convierta en domesticación y que la autoridad se transforme en poder sobre el otro.

El recorrido permite formular una conclusión provisional: la crueldad educativa no comienza necesariamente cuando aparece el golpe; comienza cuando dejamos de reconocer al otro como sujeto. El golpe puede ser su expresión más visible, pero debajo de él existe una operación anterior: convertir al niño en objeto, negar su palabra, desautorizar su experiencia, despreciar su identidad o considerar que su sufrimiento es un precio legítimo por aquello que los adultos llaman educación. La violencia física constituye, en este sentido, solamente una de las posibles expresiones de una operación mucho más profunda: la negación de la condición de sujeto de quien aprende. Cuando esa negación se produce, la educación corre el riesgo de convertirse en una práctica de fabricación del otro según un modelo previamente decidido.

Y justamente por eso la alternativa no puede consistir únicamente en prohibir determinadas prácticas. Necesitamos construir otra concepción de la autoridad, de la infancia y de la educación: una autoridad que no necesite humillar para ser respetada; una disciplina que enseñe responsabilidad sin destruir la autonomía; una escuela capaz de proteger sin domesticar; una educación que reconozca las diferencias culturales sin convertirlas en jerarquías; y, sobre todo, una pedagogía que recuerde algo elemental que la pedagogía negra olvidó: **antes de ser alumno, el niño es persona**. Y si esto es así, entonces la primera obligación de quien educa no puede ser quebrar su voluntad. Debe ser ayudarle a construirla.

6.2.- La escuela nacionalcatólica

Ninguna pedagogía de la crueldad es abstracta. Siempre toma cuerpo en una historia concreta, con sus leyes, sus rituales y sus nombres propios. En España, esa historia tiene un capítulo que muchos de mi generación conocimos desde dentro y

que, precisamente por eso, cuesta todavía mirar con serenidad: la escuela del primer franquismo, construida sobre la alianza entre el Estado nacido de la guerra y la Iglesia católica. No fue simplemente una escuela que utilizó métodos antiguos ni una institución que mantuvo algunas costumbres tradicionales. Fue una escuela integrada en un proyecto político, moral y cultural que pretendía reconstruir la sociedad española después de la Guerra Civil mediante la disciplina, la unidad religiosa, la exaltación patriótica y la obediencia a la autoridad. Gregorio Cámara Villar definió este proceso como un dispositivo de socialización política destinado a formar sujetos identificados con los principios del nuevo Estado y con el nacionalcatolicismo (CÁMARA VILLAR, 1984), mientras Alejandro Mayordomo ha mostrado, a través de la legislación y de los textos educativos del periodo, hasta qué punto religión, patria, autoridad y educación quedaron estrechamente vinculadas (MAYORDOMO, 1990).

6.2.1.- Memoria de la escuela franquista

La escuela nacionalcatólica no nació de una reforma pedagógica, sino de una victoria militar. Y lo primero que hizo fue castigar a sus propios maestros. Entre 1936 y 1943, el nuevo régimen sometió al magisterio a un proceso sistemático de depuración que afectó a unas sesenta y un mil personas. El estudio de Francisco Morente Valero permite dimensionar aquella operación: entre quince y dieciséis mil docentes resultaron sancionados en mayor o menor medida; alrededor de seis mil fueron separados definitivamente de la enseñanza, más de tres mil sufrieron suspensión de empleo y sueldo, unos seis mil fueron trasladados forzosamente y muchos otros quedaron inhabilitados para ejercer cargos directivos (MORENTE VALERO, 1997). No estamos, por tanto, ante una sucesión de casos aislados, sino ante una operación de transformación del cuerpo docente. La depuración no pretendía únicamente castigar comportamientos considerados incompatibles con el nuevo régimen; pretendía también producir un nuevo tipo de maestro, políticamente fiable, moralmente controlado y dispuesto a transmitir la nueva concepción de España. Como ha señalado la investigación histórica, los criterios utilizados fueron ideológicos, políticos, religiosos y morales, y no meramente profesionales.

Detrás de aquellas cifras hay, además, personas concretas. Había maestros y maestras que habían creído en la escuela de la República, en la coeducación, en las Misiones Pedagógicas, en la renovación metodológica, en la escuela laica y en la posibilidad de convertir la educación pública en instrumento de ciudadanía. Algunos fueron encarcelados; otros, asesinados; muchos tuvieron que exiliarse; otros permanecieron en España, pero fueron apartados de sus puestos o

condenados a una existencia profesional marcada por el miedo. La depuración tuvo así una doble función: punitiva y preventiva. Castigaba a quienes habían defendido o practicado los principios educativos republicanos y, al mismo tiempo, advertía a quienes permanecían en las aulas de lo que podía sucederles si se apartaban de las nuevas normas. Un magisterio que ha visto desaparecer a sus compañeros no necesita recibir constantemente instrucciones para saber hasta dónde puede llegar. El miedo se convierte entonces en una forma de regulación institucional. La violencia ya no necesita ejercerse todos los días porque ha conseguido instalarse en la conciencia de quienes podrían sufrirla.

Para comprender la magnitud de aquella ruptura hay que recordar también lo que se pretendía destruir. La Segunda República había convertido la escuela pública en uno de los centros de su proyecto de transformación social. Heredera de una tradición que pasaba por la Institución Libre de Enseñanza, Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, desarrolló un ambicioso programa de construcciones escolares, dignificación del magisterio, renovación metodológica, extensión cultural y democratización de la educación. Las Misiones Pedagógicas llevaron bibliotecas, reproducciones de obras de arte, cine, teatro, música y otras manifestaciones culturales a numerosas localidades rurales. No fue un proyecto sin límites ni contradicciones, pero contenía una idea profundamente distinta de la educación: la convicción de que el acceso al conocimiento y a la cultura debía ampliar las posibilidades de vida de las clases populares. El nuevo régimen interpretó buena parte de aquellas iniciativas como expresión de una España que debía ser derrotada, no solamente militarmente, sino también culturalmente. Por eso la depuración del magisterio debe entenderse como parte de una operación más amplia de desmantelamiento de una determinada concepción de la escuela.

La represión tuvo rostros concretos y algunos de ellos permiten comprender mejor aquello que las cifras no pueden expresar. Uno de ellos es el de Antoni Benaiges, maestro catalán destinado desde 1934 en Bañuelos de Bureba, un pequeño pueblo de Burgos. Allí aplicó técnicas de Célestin Freinet, introdujo una imprenta escolar y convirtió la escritura de los niños en una actividad de creación y comunicación. En enero de 1936 sus alumnos elaboraron un pequeño cuaderno titulado *El mar: visión de unos niños que no lo han visto nunca*, porque ninguno de ellos conocía el mar. Benaiges les prometió llevarlos a Cataluña para que pudieran contemplarlo. La promesa quedó truncada por la guerra: el maestro fue detenido y asesinado en julio de 1936. Décadas después, la recuperación de su historia a partir de los testimonios de antiguos alumnos, familiares, documentos escolares y la investigación realizada en torno a la exhumación de una fosa permitió reconstruir no solo la violencia sufrida por el maestro, sino también la memoria que sus alumnos conservaron de él (ESCRIBANO et al., 2012). El caso resulta especialmente

significativo porque muestra que lo que fue destruido no era únicamente una persona. Con Benaiges se intentó destruir también una determinada manera de entender la escuela: una escuela donde el niño podía escribir, imaginar, participar y ser escuchado.

Sobre aquella tierra arrasada se levantó un proyecto educativo explícito. Gregorio Cámara Villar lo estudió como un gran dispositivo de socialización política, cuya finalidad era formar sujetos identificados con los valores del nuevo Estado y con la concepción nacionalcatólica de España (CÁMARA VILLAR, 1984). La Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria convirtió estos principios en estructura legal del sistema. La enseñanza debía ajustarse al dogma y a la moral católica y debía contribuir a formar un «espíritu nacional» fuerte y unido; el castellano aparecía como lengua nacional de la enseñanza primaria y la educación física se vinculaba también a la formación de una juventud fuerte y disciplinada (ESPAÑA, 1945). La propia ley hablaba de una «disciplina rigurosa», expresión que no puede entenderse como un detalle secundario dentro de la norma: forma parte de una concepción de la educación en la que la formación moral, religiosa, patriótica y disciplinaria estaban profundamente imbricadas. La escuela no debía limitarse a transmitir conocimientos; debía fabricar determinadas formas de ser español.

La educación nacionalcatólica actuaba, por tanto, mediante una combinación de contenidos, rituales, símbolos y relaciones de autoridad. Quien quiera hacerse una idea de cómo se vivía aquella experiencia puede acudir a *El florido pensil*, de Andrés Sopeña Monsalve, una reconstrucción memorialística de la escuela nacionalcatólica basada en los textos, objetos, imágenes y experiencias escolares de una generación (SOPEÑA MONSALVE, 1994). Allí aparecen las oraciones, el crucifijo, los retratos de Franco y José Antonio, los himnos, la separación de niños y niñas, la historia de España narrada desde una perspectiva providencial y heroica, la memorización mecánica y los castigos corporales o humillantes. El valor de esta obra no reside en que pueda utilizarse como descripción estadística de todas las escuelas españolas, sino precisamente en que permite entrar en la dimensión subjetiva de una cultura escolar que las leyes y los cuestionarios no consiguen transmitir por sí solos. El recuerdo de Sopeña muestra cómo la ideología podía penetrar en la vida cotidiana hasta convertirse en paisaje, vocabulario, ritual y sentido común.



9 Escuela nacionalcatólica durante el franquismo: religión, patria, disciplina y obediencia como ejes de la educación escolar. Composición simbólica.

La jornada escolar estaba atravesada por gestos cuyo significado excedía ampliamente el aprendizaje académico. La oración, la bandera, los himnos, los retratos, el crucifijo, la disciplina corporal, la vigilancia de la conducta y el silencio formaban una pedagogía del cuerpo y de la pertenencia. El niño aprendía no solamente qué debía saber, sino cómo debía comportarse ante la autoridad y cuál era el lugar que ocupaba dentro de una jerarquía que se presentaba como natural. La fotografía escolar constituye una fuente especialmente reveladora para estudiar este fenómeno: los símbolos políticos y religiosos no eran accesorios decorativos, sino elementos de una cultura escolar que hacía visible la alianza entre patria, religión y autoridad. El estudio de Carlos Sanz Simón sobre la fotografía escolar del primer franquismo muestra precisamente cómo los símbolos del nacionalcatolicismo quedaron inscritos en la representación cotidiana de la escuela (SANZ SIMÓN, 2019). La educación política no necesitaba convertirse siempre en una lección explícita; bastaba con hacer que determinados símbolos acompañaran diariamente la experiencia infantil.



10 Imaginario educativo del nacionalcatolicismo: religión, patria, disciplina, historia e identidad nacional en los manuales y materiales escolares del franquismo. Reconstrucción visual a partir de fuentes históricas.

Pero la escuela nacionalcatólica no actuaba únicamente mediante los símbolos. También lo hacía mediante el modo de entender el conocimiento. La enciclopedia escolar condensaba una determinada visión del mundo; la memorización podía convertirse en criterio fundamental de aprendizaje; la autoridad del maestro podía quedar reforzada por la imposibilidad de discutir sus afirmaciones; y el error podía adquirir una dimensión moral. El niño que no sabía la lección no era simplemente un alumno que necesitaba otra explicación: podía ser considerado perezoso, torpe o indisciplinado. La frontera entre dificultad intelectual y defecto moral podía volverse peligrosamente estrecha. De este modo, el aprendizaje dejaba de ser exclusivamente una experiencia cognitiva y se convertía en un mecanismo de clasificación de las personas. El buen alumno era también el obediente; el mal alumno era el que interrumpía, cuestionaba, hablaba demasiado o no aceptaba fácilmente las reglas.

La investigación sobre memoria escolar permite comprobar que estas prácticas no pertenecen únicamente a la reconstrucción literaria ni a la imaginación retrospectiva. Sonlleva Velasco, Sanz Simón y Rabazas Romero estudiaron testimonios orales de personas escolarizadas durante el franquismo y encontraron recuerdos persistentes relacionados con la figura autoritaria del docente, los castigos, la imposibilidad de réplica y la imposición de valores religiosos y patrióticos. En uno de los testimonios recogidos por los investigadores, una mujer que había asistido a una escuela urbana privada recuerda que sus maestras eran rígidas, que las niñas eran castigadas permaneciendo de pie contra la pared o mediante objetos escolares, que se las premiaba por su comportamiento y que debían permanecer calladas, vestir de determinada manera, rezar diariamente y acudir a misa con las religiosas. Otra mujer, escolarizada en una escuela rural pública, recuerda que una maestra utilizaba habitualmente un palo de escoba para pegar a las alumnas y que ella no podía contarlo en casa porque el castigo de sus padres era todavía mayor (SONLLEVA VELASCO; SANZ SIMÓN; RABAZAS ROMERO, 2018). Estos testimonios no pueden generalizarse mecánicamente a toda la escuela franquista, pero sí permiten escuchar algo que los documentos normativos no pueden ofrecer: cómo determinadas prácticas fueron experimentadas y qué huella dejaron en quienes las vivieron. Y yo puedo dar fe de ello desde mi propia experiencia.

No hablo solamente de lo que he leído en los testimonios de otros, sino también de lo que mi propio cuerpo recuerda. Yo mismo sufrí durante mi infancia los castigos de aquella escuela franquista: humillaciones, ridiculizaciones y castigos físicos que formaban parte de la vida cotidiana del aula. Recuerdo la conocida vara del maestro, utilizada para golpearnos en la mano abierta, en el dorso de la mano o con los dedos juntos formando lo que llamábamos «la mano en huevo». Recuerdo también castigos que no necesitaban producir dolor físico para resultar humillantes: permanecer durante un buen rato de rodillas, con los brazos en cruz, y en ocasiones sosteniendo además el peso de varios libros. Eran prácticas que entonces se presentaban como instrumentos legítimos para corregir, disciplinar y educar, y que nosotros, como niños, aprendíamos a soportar en silencio porque formaban parte de aquello que los adultos llamaban escuela. Al incorporar este recuerdo personal no pretendo convertir una experiencia individual en una prueba general sobre toda la educación franquista. Sé que las experiencias escolares fueron diversas y que no todos los maestros actuaron de la misma manera. Pero precisamente por eso considero importante conservar la memoria de quienes sí vivimos aquellas prácticas: porque junto a las leyes, los manuales, las estadísticas y los estudios históricos existen también los cuerpos que recibieron los golpes, las

manos que todavía pueden recordar el dolor de la vara y la memoria de quienes aprendimos demasiado pronto que, dentro de aquella escuela, el maestro podía castigar y el alumno apenas tenía derecho a preguntar por qué.

La dimensión política de aquella educación resulta todavía más evidente cuando observamos la cuestión lingüística. La Ley de 1945 estableció el castellano como lengua nacional de la enseñanza primaria, y la investigación posterior ha permitido estudiar cómo esta imposición se concretó en diferentes territorios. Sanz Simón y Rabazas Romero analizaron doce memorias de prácticas pedagógicas correspondientes al País Vasco y Navarra entre 1950 y 1959 y encontraron que la imposición del castellano tuvo efectos concretos sobre la práctica educativa. En algunas zonas, especialmente rurales, el euskera continuaba siendo la lengua dominante en la vida cotidiana, mientras que la escuela funcionaba en castellano; las memorias recogían las dificultades de comunicación entre docentes y alumnado y los problemas que determinados niños tenían para alcanzar un nivel de castellano adecuado a su edad. Una de las memorias señalaba que los niños, fuera de la clase, dejaban de hablar castellano, lo que evidenciaba la distancia entre la lengua escolar y la lengua de la vida cotidiana (SANZ SIMÓN; RABAZAS ROMERO, 2020). La cuestión no era, por tanto, simplemente lingüística: la escuela estaba interviniendo sobre una dimensión fundamental de la identidad cultural.

Algo semejante ocurrió con las identidades de los vencidos. La escuela podía transmitir no solo una versión determinada de la historia, sino también una clasificación moral de las familias. Los hijos de quienes habían perdido la guerra podían crecer sabiendo que la posición política de sus padres era algo de lo que convenía no hablar. El silencio podía convertirse así en una forma de aprendizaje. No era necesario que cada maestro pronunciara explícitamente una amenaza: bastaba con que el niño comprendiera qué nombres no debían pronunciarse, qué historias familiares era mejor ocultar y qué opiniones podían poner en peligro a sus padres. La escuela participaba así de una cultura más amplia de vencedores y vencidos en la que la memoria republicana quedó desplazada de los espacios públicos y educativos. La represión del magisterio había producido precisamente una de las condiciones necesarias para esa transformación: quienes podían transmitir otra memoria habían sido expulsados, silenciados o disciplinados.

La cuestión de género constituye otra de las dimensiones fundamentales de aquella pedagogía. Las niñas recibieron una formación diferenciada que no puede considerarse un simple detalle organizativo. La separación escolar por sexos se articulaba con una concepción de la feminidad basada en la maternidad, el matrimonio, el trabajo doméstico, el servicio y la obediencia. La Sección Femenina

desempeñó un papel decisivo en la difusión de este modelo, y su influencia alcanzó ámbitos como la educación física, la formación política, la economía doméstica y la



11La mujer en la educación nacionalcatólica: Sección Femenina, formación doméstica, religión, maternidad y construcción de los roles femeninos durante el franquismo. Reconstrucción visual a partir de fuentes históricas.

preparación para la vida familiar. El ideal se resumía en una trilogía suficientemente expresiva: Dios, Patria y Hogar. Teresa González Pérez ha mostrado cómo la educación, con el apoyo de la Iglesia y de la Sección Femenina, contribuyó a construir y perpetuar durante la dictadura un modelo de mujer vinculado a la familia y a la reproducción de los valores del régimen (GONZÁLEZ PÉREZ, 2014).

Los manuales escolares permiten observar esta construcción de género de una manera particularmente precisa. Beatriz Martínez Pose analizó veinticinco manuales publicados entre 1931 y 1945 y encontró diferencias claras en la representación de niños y niñas: mientras los varones aparecían orientados hacia la acción, la participación social y una posición activa, las niñas eran representadas con mayor frecuencia en ámbitos domésticos y vinculadas a tareas de cuidado. La

investigación muestra además cómo los manuales franquistas reforzaron una representación diferenciada de los papeles sociales y cómo la escuela podía contribuir a naturalizar aquello que era, en realidad, una construcción cultural e ideológica (MARTÍNEZ POSE, 2019). De este modo, la crueldad educativa no necesitaba expresarse siempre mediante una agresión física. También podía consistir en enseñar durante años a una niña que su libertad debía tener límites diferentes de los de un niño, que determinadas profesiones no le correspondían o que su valor social estaba principalmente relacionado con su capacidad para cuidar, obedecer y sacrificarse.

Hay aquí una forma de violencia particularmente silenciosa. No hace falta golpear a una niña para enseñarle a callar. Puede bastar con repetirle que una «buena mujer» es discreta, sacrificada, obediente y cuidadora; con mostrarle en los libros que los hombres protagonizan la historia y las mujeres aparecen en el hogar; con separar sus juegos, sus expectativas y sus posibilidades profesionales; con convertir determinadas virtudes femeninas en obligaciones morales. La educación puede producir así una especie de autocontrol anticipado: el sujeto termina vigilándose a sí mismo porque ha interiorizado las expectativas sociales que se le han transmitido. En este sentido, la pedagogía nacionalcatólica no solo pretendía producir alumnos obedientes; pretendía producir identidades de género adecuadas al orden social que el régimen quería conservar.

Pero existe otra dimensión de la escuela franquista que no debe quedar oculta detrás de la dimensión ideológica: la precariedad material. Ramón Navarro Sandalinas mostró que la política educativa del franquismo estuvo marcada durante largos periodos por la insuficiencia de recursos, el déficit de construcciones escolares, las malas condiciones de muchos centros y la precariedad del magisterio (NAVARRO SANDALINAS, 1989, 1990). Su investigación señala que hasta 1945 los presupuestos del Ministerio de Educación Nacional no contemplaron partidas para construcciones escolares y que, posteriormente, el esfuerzo inversor continuó siendo insuficiente respecto de las necesidades existentes. La tesis doctoral de Navarro llegó a estimar que el déficit escolar llegó a aproximarse al millón de niños sin escuela en determinados momentos del periodo franquista. No se trataba, por tanto, únicamente de una escuela ideológicamente autoritaria; era también una escuela que durante largos años no consiguió garantizar unas condiciones materiales adecuadas para la escolarización de buena parte de la infancia española.

La pobreza educativa tenía, además, una dimensión de clase. En una sociedad empobrecida por la guerra y la posguerra, muchos niños y niñas abandonaban tempranamente la escuela para trabajar o colaborar en la economía familiar. La investigación oral sobre la educación de las clases populares durante el primer

franquismo ha documentado aulas deterioradas, escasez de materiales, absentismo y la necesidad de que los niños contribuyeran al sostenimiento familiar. En esas condiciones, la desigualdad educativa no era simplemente una consecuencia secundaria de la pobreza: contribuía a reproducirla. Una escuela que proclama disciplina, sacrificio y patria mientras no proporciona iguales oportunidades materiales de aprendizaje puede terminar convirtiendo la desigualdad social en una supuesta diferencia de mérito individual. El niño pobre que no aprende aparece entonces como responsable de su fracaso, cuando en realidad las condiciones sociales de su escolarización han sido radicalmente distintas.

Quiero dejar clara una cosa, porque escribo desde la sensibilidad de la teología de la liberación. Denunciar la escuela nacionalcatólica no es denunciar el Evangelio, sino precisamente lo contrario. Aquella escuela utilizó en determinados momentos el nombre de Dios para legitimar la obediencia al poder, el miedo y la humillación de los pequeños, justamente aquellos a quienes los Evangelios colocan en el centro de la dignidad y del cuidado. Pero la historia de la educación religiosa española no puede reducirse a una sola dirección. En las décadas posteriores, numerosos cristianos y cristianas, sacerdotes, religiosas y laicos participaron en experiencias de renovación pedagógica, escuelas populares, alfabetización de adultos y movimientos de transformación social. La propia historia de la educación católica muestra tensiones internas, cambios y resistencias. Por eso resulta más riguroso distinguir entre el cristianismo como tradición religiosa y la utilización política del catolicismo por parte del régimen. La fe que libera y la religión que puede ser instrumentalizada para someter han convivido históricamente, y la escuela española constituye un campo especialmente revelador de esa tensión.

Como historiador de la educación debo añadir, sin embargo, un matiz que me parece imprescindible. No podemos identificar sin más la legislación franquista con todo lo que sucedía cotidianamente en todas las aulas. Las investigaciones de María del Mar del Pozo Andrés y Teresa Rabazas Romero, basadas en memorias pedagógicas de los años cincuenta, muestran que algunos principios establecidos por la Ley de 1945 tuvieron una presencia mucho menor en la práctica escolar de lo que podría deducirse de la lectura de la legislación. La simbología y los rituales políticos y religiosos sí tuvieron una presencia importante, pero determinadas prácticas docentes mantuvieron continuidades con periodos anteriores e incluso conservaron elementos procedentes de la renovación pedagógica de los años treinta. Las autoras concluyen que la cultura escolar empírica desarrollada por los docentes podía actuar con cierta autonomía frente a los cambios políticos (POZO ANDRÉS; RABAZAS ROMERO, 2013).

Este matiz no suaviza la naturaleza autoritaria del sistema. La hace históricamente más compleja. Hubo maestras y maestros que, con enorme

discreción y no pocos riesgos, mantuvieron prácticas de respeto, procuraron explicar en lugar de castigar, protegieron a determinados niños o conservaron metodologías aprendidas antes de la guerra. También existieron espacios de renovación dentro del propio franquismo, especialmente en etapas posteriores, y experiencias católicas críticas que terminarían participando en la transformación educativa y social. La escuela real nunca fue exactamente idéntica a la escuela prescrita por las leyes. Entre la norma y el aula existe siempre una mediación humana. Y esa mediación puede reproducir la dominación, pero también puede abrir pequeñas grietas por las que penetre la dignidad. La crueldad institucional nunca es completamente total porque siempre necesita personas que la ejecuten, y allí donde hay personas existe también la posibilidad de no obedecerla del todo.

Muchos de quienes pasamos por aquellas aulas guardamos memoria de algún golpe, de algún miedo, de alguna humillación que todavía hoy puede recordarse con una mezcla de risa, incomodidad y vergüenza. Y muchos guardamos también el recuerdo de algún maestro o de alguna maestra que nos trató como personas, que supo explicar, que protegió, que tuvo paciencia o que nos hizo descubrir algo que todavía permanece en nuestra memoria. Las dos memorias son verdaderas. Lo que no podemos hacer es convertir la primera en una anécdota simpática, como si aquellos castigos hubieran sido simplemente un pintoresco rasgo de época. Fueron prácticas de violencia, y la violencia no deja de serlo porque se ejerza con sotana, con guardapolvo, con una regla de madera o con la conciencia tranquila. La memoria escolar tiene precisamente la obligación de devolver gravedad a aquello que durante décadas fue presentado como normal.

La investigación de Sonlleva Velasco, Sanz Simón y Rabazas Romero resulta especialmente importante en este punto porque muestra hasta qué punto determinadas experiencias permanecieron en la memoria durante más de medio siglo. Los participantes en su investigación podían recordar con extraordinaria precisión la figura del maestro, el castigo, los objetos utilizados para disciplinar, la disposición del aula o los símbolos religiosos y políticos. En algunos casos, el recuerdo del castigo aparecía con mayor nitidez que el de los contenidos académicos. Esto no significa que la escuela franquista pudiera reducirse al castigo, pero sí demuestra que las experiencias emocionales dejan huellas especialmente profundas en la memoria educativa (SONLLEVA VELASCO; SANZ SIMÓN; RABAZAS ROMERO, 2018). La memoria no conserva solamente lo que aprendimos; conserva también cómo nos hicieron sentir mientras aprendíamos.

Conviene recordar, además, que aquella escuela no terminó de golpe. La Ley General de Educación de 1970 introdujo una transformación importante del sistema educativo, y la democracia posterior modificó radicalmente las bases jurídicas, institucionales y curriculares de la enseñanza. Pero las instituciones

cambian más deprisa que las culturas. Muchos docentes de las décadas posteriores habían sido formados en la escuela franquista; muchos padres y madres habían aprendido allí sus propias ideas sobre autoridad, disciplina y educación; y determinadas prácticas continuaron circulando durante años después de la muerte de Franco. La transmisión cultural no respeta las fronteras cronológicas de las leyes. Una dictadura puede desaparecer jurídicamente y seguir viviendo durante algún tiempo en las costumbres, los miedos, los silencios y las formas de ejercer la autoridad.

6.2.2.- Heridas que se heredan

Una de las ideas que más me han hecho pensar en los últimos años es que las heridas educativas no se cierran necesariamente con el final de la escolaridad. Se llevan dentro. Y, cuando no se elaboran, pueden reaparecer en las relaciones posteriores. Alice Miller formuló esta cuestión desde el ámbito de la psicología: quien ha sufrido humillación o violencia durante la infancia puede llegar a normalizar aquello que padeció, idealizar a quienes ejercieron la autoridad sobre él y reproducir determinadas formas de violencia cuando, posteriormente, ocupa una posición de poder (MILLER, 1985). No se trata de una ley psicológica inevitable ni de afirmar que toda persona castigada se convierte en castigadora. La cuestión es más sencilla y más profunda: aquello que una generación considera normal puede convertirse en aquello que la siguiente aprende a repetir si no existe una experiencia alternativa capaz de cuestionarlo.

Por eso resulta tan reveladora una frase que todavía puede escucharse entre personas de mi generación: «A mí me pegaron y no me ha pasado nada». La frase parece defender la eficacia del castigo, pero puede leerse también como un síntoma de la dificultad para reconocer el daño. Si una persona necesita negar que aquella experiencia le afectó para poder justificarla, quizá el problema no sea que el castigo no dejó huella, sino precisamente que dejó una huella que nunca pudo ser nombrada. La normalización de la violencia constituye una de sus formas más eficaces de transmisión: aquello que no puede ser reconocido como daño tampoco puede ser elaborado como experiencia. Y aquello que no se elabora puede reaparecer como costumbre.

Hoy disponemos, además, de una amplia investigación internacional sobre los efectos del castigo físico. Elizabeth Gershoff y Andrew Grogan-Kaylor analizaron en un metaanálisis los resultados de cinco décadas de investigación sobre los azotes y otras formas de castigo físico, con datos acumulados de más de 160.000 niños y niñas. Encontraron asociaciones consistentes entre el castigo físico y una mayor probabilidad de problemas de conducta, agresividad, dificultades en la relación con

los progenitores y otros resultados adversos, sin encontrar evidencia de que el castigo físico mejorara la conducta a largo plazo (GERSHOFF; GROGAN-KAYLOR, 2016). Estos datos no permiten trasladar mecánicamente los resultados de la investigación contemporánea a todas las experiencias escolares del franquismo, pero sí ayudan a cuestionar una de las justificaciones centrales de aquella cultura: la idea de que el dolor constituye un instrumento pedagógico eficaz.

La comunidad internacional fue reconociendo progresivamente esta cuestión. En 2006, el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, en su Observación general n.º 8, estableció que los Estados deben proteger a los niños frente al castigo corporal y a otras formas de castigo cruel o degradante, también cuando se producen en contextos educativos o familiares (NACIONES UNIDAS. COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, 2006). En España, la propia legislación tardó en abandonar definitivamente la fórmula que durante décadas había permitido a los padres ejercer una supuesta potestad de «corrección» sobre los hijos. La modificación del Código Civil de 2007 eliminó la referencia a la facultad de los progenitores para corregir razonable y moderadamente a los hijos (ESPAÑA, 2007). Conviene detenerse ante este dato porque muestra lo reciente que es, históricamente, la transformación de aquello que hoy consideramos una evidencia básica: que educar no otorga derecho a dañar.

Pero las heridas se heredan también por vías mucho más sutiles. Se transmiten en la manera de mirar, en el tono de voz, en la ironía que ridiculiza, en la amenaza velada, en la costumbre de exponer los errores ante el grupo, en la necesidad de que el alumno pida perdón incluso cuando no comprende qué ha hecho mal, en la convicción de que un niño «debe aprender a obedecer» antes que a comprender. Muchos docentes que jamás levantarían la mano sobre un alumno pueden reproducir, sin advertirlo, determinadas formas de humillación que aprendieron en su propia infancia escolar. No necesariamente lo hacen por maldad; pueden hacerlo porque es el modelo que conocen. Por eso la formación del profesorado debería incluir un trabajo explícito sobre la propia biografía escolar. No para convertir la formación docente en una terapia colectiva, sino para desarrollar conciencia acerca de cómo nuestras experiencias anteriores influyen en la manera en que entendemos la autoridad, el error, la disciplina y el conflicto.

La herencia tampoco se transmite únicamente de docente a alumno. Circula de escuela a familia y de familia a escuela. Madres y padres que sufrieron castigos en su infancia pueden exigir hoy «mano dura» con sus hijos porque interpretan la autoridad desde el modelo que conocieron; otros pueden desconfiar profundamente de cualquier autoridad escolar porque recuerdan la escuela como un espacio de amenaza. Algunos docentes pueden sentirse respaldados por familias que consideran normales determinadas formas de castigo; otros pueden

encontrarse con familias que rechazan cualquier límite porque han vivido la autoridad como una experiencia traumática. Muchos conflictos contemporáneos entre familias y centros educativos tienen raíces que se encuentran mucho más atrás de lo que parece. Comprender estas genealogías no resuelve por sí mismo los conflictos, pero puede ayudarnos a abordarlos con menos reproche y más escucha.

Existe también una dimensión particularmente importante para la pedagogía de la crueldad: el niño que ejerce violencia sobre otros puede estar reproduciendo una experiencia de violencia que no sabe nombrar. No debemos convertir esta posibilidad en una explicación automática del comportamiento agresivo, porque la violencia infantil tiene causas múltiples y complejas. Pero sí debemos reconocer que responder exclusivamente con castigo a un niño que agrede puede cerrar el círculo de una determinada concepción del poder: alguien más fuerte utiliza la fuerza para enseñar al más débil que la fuerza es el lenguaje legítimo de las relaciones humanas. Si el niño ya ha aprendido que el conflicto se resuelve mediante la imposición, una respuesta puramente punitiva puede confirmar precisamente aquello que pretendemos modificar. La escuela posee aquí una oportunidad extraordinaria: ofrecer una experiencia distinta de la autoridad, una autoridad que pone límites sin humillar, que protege sin someter y que convierte el conflicto en ocasión de aprendizaje.

Y hay algo profundamente esperanzador en esta constatación. Si las heridas pueden heredarse porque no han sido elaboradas, también pueden dejar de heredarse cuando se nombran, se comprenden y se acompañan. La transmisión no es un destino inevitable. Cada generación de educadores que se atreve a revisar críticamente su propia experiencia escolar puede interrumpir una cadena. Cada maestro que decide no repetir con sus alumnos aquello que padeció está realizando, aunque sea de manera pequeña y silenciosa, un acto de reparación histórica. Cada escuela que sustituye la humillación por la responsabilidad, el miedo por la confianza y la obediencia ciega por la comprensión está haciendo algo más que modificar una metodología: está transformando una cultura.

Lo he comprobado muchas veces en encuentros con maestras y maestros veteranos. Cuando se les invita a recordar su propia escuela, suele aparecer primero la anécdota graciosa, el castigo contado con humor, aquella regla, aquel capón, aquella permanencia de rodillas, aquella reprimenda que ahora parece lejana y hasta divertida. Pero cuando la conversación continúa con calma y respeto, emerge con frecuencia algo más hondo: el miedo, la vergüenza, la injusticia sentida y nunca dicha, la sensación de haber sido tratado como alguien que no tenía derecho a responder. Y aparece también, en ocasiones, una decisión tomada entonces, a veces sin palabras: «Yo nunca haré eso a un niño». Esa decisión constituye uno de los lugares más profundos donde puede comenzar una pedagogía

diferente. La herida, cuando es reconocida, puede convertirse en conciencia; la memoria, cuando deja de ser nostalgia, puede convertirse en responsabilidad; y la escuela, cuando aprende de su propia historia, puede dejar de ser un lugar donde se reproduce la crueldad para convertirse en uno de los espacios donde la cadena de la violencia comienza finalmente a romperse.

6.3.- La escuela como dispositivo

Hasta aquí he hablado de castigos visibles: la vara, la regla, el azote, el grito, la humillación, la amenaza. Son formas de violencia que, precisamente porque dejan huellas en el cuerpo y en la memoria, resultan relativamente fáciles de reconocer. Quien ha sido golpeado recuerda la mano que golpeó; quien fue humillado delante de sus compañeros difícilmente olvida el rostro del adulto que lo hizo; quien pasó miedo ante un castigo sabe identificar con bastante precisión de dónde procedía aquel miedo. Pero la crueldad escolar no se agota en estas formas explícitas de violencia. Hay otra crueldad mucho más silenciosa, más cotidiana y, por ello mismo, más difícil de percibir, que no necesita de un maestro que levante la mano ni de una autoridad que pronuncie una amenaza. Está inscrita, a veces, en la propia arquitectura de la institución, en la manera de distribuir el espacio, organizar el tiempo, ordenar los cuerpos, seleccionar los saberes, establecer las normas, clasificar a los alumnos y determinar qué conductas son consideradas normales y cuáles deben ser corregidas. Para descubrirla necesitamos cambiar de mirada. Ya no basta con preguntar quién castiga, con qué instrumento y por qué motivo. Tenemos que preguntarnos también qué dispositivo hace posible que determinadas conductas sean vigiladas, comparadas, clasificadas, corregidas e interiorizadas por quienes las padecen. Y entonces descubrimos algo que resulta mucho más inquietante: que la escuela puede ejercer poder sin que nadie tenga necesariamente la intención consciente de ejercerlo; puede producir obediencia sin proclamar que quiere producir obediencia; puede generar exclusión sin que nadie se reconozca como excluyente. Esta es, precisamente, una de las dimensiones que quiero explorar aquí: la posibilidad de que exista una crueldad institucionalizada, incorporada a determinadas formas de organizar la vida escolar y capaz de reproducirse incluso cuando las personas que participan en ella se consideran honestamente educadoras y no verdugos.

La escuela moderna no nació únicamente para transmitir conocimientos. Esta afirmación, que puede resultar incómoda si se interpreta de manera simplista, no significa negar su extraordinaria importancia histórica ni desconocer el inmenso valor de la escolarización como conquista social y democrática. Significa reconocer que toda institución, además de las funciones que declara, produce también

determinadas formas de comportamiento, de relación y de subjetividad. La escuela enseña matemáticas, lengua, ciencias o historia, pero enseña también a esperar, a permanecer sentado, a pedir permiso, a respetar horarios, a responder cuando se pregunta, a callar cuando se ordena, a someterse a determinadas formas de evaluación y a aceptar que otras personas poseen la autoridad para decidir qué sabemos, cuánto sabemos y cuándo estamos preparados para seguir avanzando. Por eso la cuestión no consiste en afirmar que toda organización escolar sea necesariamente represiva, sino en preguntarnos qué tipo de organización construimos, para qué sirve, qué comportamientos produce y qué clase de persona contribuye a formar. Un horario puede ser una herramienta de organización o convertirse en una camisa de fuerza; una norma puede proteger la convivencia o humillar; una evaluación puede ayudar a comprender un proceso o convertirse en un veredicto sobre el valor de una persona; una sanción puede establecer un límite necesario o convertirse en una forma de exclusión. La diferencia no está solamente en el procedimiento, sino en la relación que la institución establece entre autoridad y libertad, entre disciplina y responsabilidad, entre norma y autonomía, entre control y confianza. Una pedagogía de la crueldad comienza a aparecer cuando confundimos educar con someter, ordenar con controlar, evaluar con clasificar y disciplinar con domesticar.

6.3.1.- Vigilar, castigar, clasificar

En 1975, Michel Foucault (1926-1984) publicó *Vigilar y castigar*, una obra dedicada fundamentalmente al nacimiento de la prisión, pero que terminó ofreciendo una de las interpretaciones más penetrantes de las formas modernas de ejercicio del poder (FOUCAULT, 1976). Foucault mostró cómo, entre los siglos XVII y XIX, se produjo en las sociedades occidentales una transformación profunda de las formas de castigo. El antiguo poder soberano necesitaba mostrar su fuerza sobre el cuerpo mediante el suplicio público, la ejecución y el espectáculo de la violencia. El poder disciplinario que fue desarrollándose posteriormente encontró procedimientos mucho más discretos y, precisamente por ello, mucho más eficaces: vigilar, ordenar, distribuir, examinar, comparar, corregir y normalizar. Ya no era necesario golpear continuamente al individuo para conseguir que obedeciera. Bastaba con organizar su existencia de tal manera que terminara incorporando la norma a su propia conducta. El poder dejaba así de aparecer únicamente como una fuerza exterior que se impone desde arriba y comenzaba a funcionar desde dentro, en forma de hábitos, rutinas, autocontrol y vigilancia de uno mismo. Esta transformación resulta fundamental para comprender la historia de la escuela, porque la escuela moderna participa, junto a otras instituciones como el cuartel, el hospital, la fábrica o la prisión, de esa nueva racionalidad disciplinaria. Y conviene

detenerse aquí, porque quizá una de las formas más profundas de la crueldad sea aquella que ya no necesita mostrarse como crueldad: aquella que consigue que el individuo haga sobre sí mismo lo que antes otro tenía que hacerle desde fuera.

Si uno relee a Foucault pensando en un aula, los parecidos pueden resultar inquietantes. Los alumnos distribuidos en filas, cada uno ocupando un lugar determinado; el pupitre que asigna un espacio individual; la tarima que sitúa al docente en una posición privilegiada desde la que puede observar; el horario que fragmenta el día en unidades precisas marcadas por el timbre; la fila para entrar, salir o desplazarse; el silencio establecido como condición de determinadas actividades; la mirada del docente que puede recorrer simultáneamente el conjunto del aula; el registro de incidencias; las calificaciones; los informes; y, sobre todo, el examen. Todo ello constituye una tecnología de organización de los cuerpos, de los tiempos y de las conductas. Naturalmente, no estoy diciendo que un aula sea una prisión ni que un maestro sea un carcelero. Sería una simplificación absurda y, además, injusta. Estoy señalando otra cosa: que determinadas técnicas de organización pueden compartir una misma lógica disciplinaria, aunque sus finalidades sean diferentes. La pregunta pedagógica no consiste, entonces, en condenar automáticamente la existencia de horarios, normas o evaluaciones, sino en averiguar qué hacen esas prácticas con las personas que están sometidas a ellas. ¿Ayudan a construir autonomía o producen obediencia? ¿Favorecen la responsabilidad o simplemente garantizan el control? ¿Permiten comprender mejor al alumno o lo reducen a una cifra? ¿Hacen posible la convivencia o convierten la diferencia en una anomalía que debe ser corregida? La misma práctica puede tener efectos radicalmente diferentes dependiendo del sentido que la anime y de la forma en que sea vivida.

El examen ocupa en este dispositivo un lugar especialmente importante porque convierte al alumno en un caso individualizable. Antes del examen tenemos un grupo de niños o adolescentes; después tenemos aprobados y suspensos, sobresalientes y suficientes, alumnos de alto rendimiento y alumnos con dificultades, expedientes que progresan y expedientes que se retrasan. El examen produce información, pero al mismo tiempo produce clasificación. Permite conocer, comparar y ordenar. Y precisamente por eso contiene una ambivalencia que la pedagogía no debería olvidar jamás: evaluar es necesario, pero convertir la evaluación en identidad resulta peligroso. Una evaluación puede decirnos que un alumno todavía no domina determinados conocimientos; la crueldad aparece cuando esa información termina transformándose en una afirmación sobre lo que el alumno es. No es lo mismo decir «todavía no sabe resolver este problema» que decir «no sirve para las matemáticas». No es lo mismo constatar una dificultad que convertir la dificultad en destino. No es lo mismo utilizar el error como información

para enseñar mejor que utilizarlo como prueba de incapacidad. Cuando la evaluación deja de abrir caminos y empieza a cerrarlos, deja de ser exclusivamente un instrumento pedagógico y comienza a funcionar como una tecnología de clasificación.

Foucault recuperó para explicar esta lógica la figura del *panóptico*, el modelo de prisión diseñado por Jeremy Bentham a finales del siglo XVIII, en el que una torre central permitía observar las celdas sin que los presos pudieran saber cuándo estaban siendo observados. Lo decisivo no era que la vigilancia fuese permanente, sino que pudiera serlo y que el individuo no supiera nunca con certeza si estaba siendo observado. De ese modo, la vigilancia acababa siendo interiorizada: el preso terminaba comportándose como si alguien lo estuviera observando incluso cuando no había nadie mirando. Esta idea posee una enorme potencia para pensar la educación contemporánea. No porque la escuela sea un panóptico en sentido estricto, sino porque nos ayuda a comprender lo que ocurre cuando la mirada institucional se vuelve permanente y termina siendo asumida por el propio sujeto. El alumno aprende entonces no solo a comportarse porque alguien lo observa, sino a comportarse como si pudiera estar siendo observado en cualquier momento. El control se vuelve más eficaz precisamente cuando deja de sentirse como control y comienza a experimentarse como autocontrol.

Las tecnologías digitales han multiplicado enormemente esta posibilidad. Plataformas educativas, aplicaciones, registros electrónicos, sistemas de seguimiento de tareas, calificaciones visibles en tiempo real, controles de asistencia y comunicaciones instantáneas permiten acumular una cantidad de información sobre la actividad escolar que hace apenas unas décadas habría resultado inimaginable. No sería razonable demonizar estas herramientas: pueden facilitar la comunicación, ayudar a detectar dificultades, favorecer el seguimiento y mejorar determinadas formas de acompañamiento educativo. Pero precisamente porque son poderosas debemos preguntarnos qué clase de relación educativa estamos construyendo mediante ellas. ¿Cuándo el seguimiento se convierte en vigilancia? ¿Cuándo el acompañamiento se convierte en control? ¿Cuándo la información deja de servir para comprender y empieza a servir para clasificar? El peligro no está únicamente en que alguien pueda saber qué hace el alumno, sino en que el alumno llegue a vivir bajo la sensación de que todo lo que hace puede ser registrado, medido y valorado. Entonces la escuela corre el riesgo de convertirse en un espacio donde el alumno ya no siente que está aprendiendo delante de otros, sino que está permanentemente siendo evaluado por otros.

Foucault habló también de la normalización. El poder disciplinario establece una norma y sitúa a cada individuo respecto de ella: el alumno medio, el ritmo normal, la conducta adecuada, el tiempo razonable para aprender, la respuesta esperada, la

manera correcta de comportarse. La existencia de normas no es en sí misma un problema. Toda convivencia necesita referencias compartidas. El problema aparece cuando la norma deja de ser una orientación para la convivencia y se convierte en una medida de la legitimidad de las personas. Entonces lo diferente comienza a aparecer como deficitario y lo que se aparta de la media como algo que debe ser corregido. De este modo nacen categorías que pueden responder a necesidades educativas reales, pero que también pueden convertirse en jaulas identitarias: retrasado, hiperactivo, inadaptado, conflictivo, lento, problemático. No cuestiono la necesidad de diagnosticar dificultades ni de proporcionar apoyos especializados; cuestiono que una categoría diseñada para comprender una situación termine sustituyendo al sujeto que la vive. El diagnóstico debería abrir caminos; la etiqueta los cierra. El primero dice «necesitamos comprender mejor qué está ocurriendo»; la segunda puede terminar diciendo «ya sabemos quién es».

La crueldad de la norma aparece justamente cuando la diferencia se transforma en defecto. Un niño puede aprender de otra manera, tener otro ritmo, necesitar más tiempo, expresarse corporalmente con mayor intensidad o poseer unas capacidades que no coinciden con las que la escuela está preparada para reconocer. Pero si la institución solo posee una idea legítima de lo que significa aprender bien, comportarse bien o responder correctamente, todo aquello que se aparta de esa idea corre el riesgo de ser convertido en problema. Y entonces sucede algo profundamente injusto: la persona termina siendo obligada a adaptarse a una institución que quizá debería haber aprendido también a adaptarse a las personas. No se trata de defender una escuela sin normas ni responsabilidades, sino de recordar que las normas son construcciones humanas y, por tanto, deben poder ser revisadas cuando producen sufrimiento innecesario, exclusión o humillación.

La disciplina escolar se ejerce, además, sobre dos dimensiones elementales de la existencia: el cuerpo y el tiempo. Pedir permiso para ir al baño, esperar el timbre para comer o salir, permanecer sentado durante largos períodos, caminar en fila, levantar la mano para hablar, adaptar las necesidades corporales a un horario diseñado por otros, reducir el movimiento a determinados momentos y convertir el recreo en el único espacio legítimo para jugar son prácticas tan habituales que hemos dejado prácticamente de percibir su dimensión disciplinaria. Muchas de ellas son necesarias para organizar la vida colectiva. No todas son crueles ni todas deben desaparecer. Pero precisamente por ser tan normales conviene interrogarlas. ¿Cuántas responden realmente a necesidades del aprendizaje? ¿Cuántas protegen a los alumnos? ¿Cuántas hacen posible la convivencia? ¿Y cuántas existen simplemente porque resultan más cómodas para la organización adulta? La pregunta es importante porque el cuerpo infantil no es un obstáculo que

la escuela deba domesticar para poder enseñar. El cuerpo es parte del aprendizaje, y educar implica también aprender a escuchar sus necesidades.

Cuando una institución exige que el cuerpo se someta permanentemente a sus ritmos, puede producirse un aprendizaje silencioso que quizá nadie ha programado: el niño aprende que sus necesidades corporales son secundarias frente a las necesidades organizativas de los adultos. Aprende a contenerse, a esperar, a pedir autorización para necesidades elementales, a desconfiar incluso de sus propias sensaciones. Un cuerpo infantil permanentemente controlado puede llegar a aprender que no le pertenece del todo. Y esta afirmación, aunque pueda parecer excesiva, merece ser pensada porque una de las características de la pedagogía de la crueldad consiste precisamente en hacer pasar como natural aquello que, por ser cotidiano, hemos dejado de cuestionar.

El castigo tampoco ha desaparecido; simplemente ha cambiado de forma. Ya no necesita necesariamente la vara ni el golpe. Puede aparecer en el parte de incidencias, en la acumulación de sanciones, en la pérdida del recreo, en la exclusión temporal del aula, en la separación del grupo o en determinadas medidas disciplinarias. Algunas pueden resultar necesarias ante comportamientos que ponen en peligro a otros o impiden gravemente la convivencia. Pero el problema aparece cuando la sanción se convierte en una respuesta mecánica que sustituye a la comprensión y a la reparación. Si un alumno agrede, amenaza o interrumpe reiteradamente, la institución debe proteger a quienes están siendo afectados y establecer límites claros. Pero proteger no significa necesariamente humillar; establecer límites no significa necesariamente excluir; sancionar no debería significar renunciar a comprender. Cuando la respuesta institucional consiste únicamente en apartar al que molesta, puede terminar reproduciendo una vieja lógica: en lugar de preguntarnos qué está ocurriendo, nos limitamos a apartar aquello que perturba nuestro orden.

Además, la disciplina nunca se distribuye de manera completamente neutra. No todos los comportamientos son interpretados de la misma manera ni todas las conductas reciben necesariamente la misma respuesta. La inquietud de un alumno puede ser interpretada como espontaneidad y la de otro como indisciplina; una intervención puede considerarse participación en un caso y desafío a la autoridad en otro. Las instituciones no observan únicamente comportamientos: los interpretan desde expectativas previas. Y aquí volvemos a encontrarnos con uno de los problemas fundamentales de la pedagogía: la mirada del educador nunca es completamente inocente. Lo que esperamos de alguien condiciona, muchas veces sin que seamos conscientes de ello, aquello que vemos en él.

En España, Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría prolongaron esta mirada en *Arqueología de la escuela*, donde analizaron históricamente la formación de la escuela moderna, la construcción de una determinada idea de infancia y los mecanismos mediante los cuales la escolarización fue configurando sujetos adaptados a determinadas formas de organización social (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1991). La escuela obligatoria constituyó una conquista histórica extraordinaria, especialmente para quienes habían permanecido excluidos del acceso al conocimiento. Pero, como sucede con tantas instituciones modernas, su historia es ambivalente. La misma escuela que alfabetiza puede disciplinar; la misma institución que democratiza el acceso al saber puede reproducir desigualdades; la misma organización que protege a la infancia puede establecer formas excesivas de tutela; la misma norma que hace posible la convivencia puede convertirse en instrumento de sometimiento. Reconocer esta ambivalencia no significa negar los logros de la escuela. Significa asumir que toda institución humana necesita ser sometida también a la crítica de sus propios efectos.

La escuela enseña, por tanto, mucho más de lo que declara enseñar. Enseña una relación con el tiempo, con el cuerpo, con la autoridad, con el conocimiento, con el éxito y con el fracaso. Enseña cuándo hablar, cuándo callar, cómo pedir permiso, cómo aceptar una calificación, cómo competir y cómo cooperar. Y buena parte de estos aprendizajes no aparecen escritos en ningún currículo oficial. Precisamente por eso pueden resultar más profundos: se aprenden sin que nadie los explique y se interiorizan sin que nadie los examine. La escuela puede decir que educa para la autonomía y, sin embargo, enseñar dependencia; puede proclamar que educa para el pensamiento crítico y, sin embargo, penalizar la pregunta incómoda; puede defender la igualdad y, al mismo tiempo, organizar prácticas que producen sistemáticamente diferencias en las oportunidades de unos y otros.

Nada de esto significa que toda organización escolar sea cruel. Sería injusto e intelectualmente pobre afirmarlo. Un horario, unas normas, una evaluación, una determinada distribución del espacio o una autoridad clara pueden estar al servicio del cuidado y del aprendizaje. La cuestión fundamental es para qué sirven, cómo se aplican y qué efectos producen. Cuando la norma se explica, puede educar en responsabilidad; cuando se impone arbitrariamente, puede producir sometimiento. Cuando la evaluación ayuda a comprender, puede liberar posibilidades; cuando se convierte en veredicto, puede condenar. Cuando la vigilancia protege, puede cuidar; cuando sustituye a la confianza, puede generar miedo. Cuando una sanción repara, puede tener sentido educativo; cuando simplemente aparta, puede convertirse en exclusión.

Y aquí aparece la idea que considero fundamental para comprender este capítulo: la crueldad no necesita necesariamente de un verdugo. Puede estar

incorporada a una estructura, a una rutina, a una clasificación, a una manera de mirar. Puede funcionar sin intención consciente de hacer daño. Puede ser ejercida por personas que incluso desean sinceramente educar bien. Precisamente por eso es más difícil de reconocer y, por tanto, más difícil de transformar. Es la crueldad que se vuelve procedimiento, la que deja de parecer violencia porque se ha convertido en normalidad. Es la crueldad que no necesita gritar porque está escrita en un horario, en una calificación, en un expediente, en una etiqueta o en una mirada. Y es esta crueldad sin verdugo, más silenciosa pero no por ello menos real en sus efectos, la que examinaremos con mayor profundidad en el capítulo 8.

6.3.2.- Reproducir y etiquetar

Si Foucault nos enseñó a mirar cómo la escuela disciplina, Pierre Bourdieu (1930-2002) y Jean-Claude Passeron nos enseñaron a mirar cómo reproduce. En *La reproducción*, publicada originalmente en francés en 1970, ambos autores analizaron el modo en que el sistema escolar, bajo la apariencia de neutralidad y de igualdad de oportunidades, puede contribuir a reproducir y legitimar desigualdades sociales de origen (BOURDIEU; PASSERON, 1977). La importancia de esta perspectiva para una pedagogía de la crueldad es enorme porque nos obliga a mirar allí donde la violencia resulta menos visible: no en el golpe ni en el insulto, sino en la capacidad de una institución para presentar como natural aquello que ha sido socialmente producido. Los hijos de las familias culturalmente favorecidas llegan a la escuela con determinados modos de hablar, referencias culturales, hábitos de lectura, formas de argumentar y maneras de relacionarse con el conocimiento que la institución reconoce con mayor facilidad. Los hijos de las clases populares pueden llegar con otros saberes, otros lenguajes, otras experiencias y otros códigos que la escuela no siempre sabe reconocer. Cuando la institución premia unos códigos como si fueran expresión de talento natural, puede convertir una ventaja cultural de origen en mérito individual. Y cuando después clasifica a los alumnos de acuerdo con ese supuesto mérito, produce una apariencia de justicia que puede ocultar desigualdades mucho más profundas.

Aquí se encuentra una de las formas más refinadas de la crueldad escolar: convertir la desigualdad en mérito y el privilegio en don. El problema no es que algunos niños posean determinadas ventajas culturales; el problema aparece cuando esas ventajas dejan de ser reconocidas como tales y se transforman en prueba de una supuesta superioridad individual. Entonces el alumno que ha crecido rodeado de libros, conversaciones intelectuales, adultos familiarizados con el lenguaje escolar y experiencias culturales valoradas por la institución puede aparecer simplemente como «más inteligente», mientras que quien no posee esos

códigos aparece como «menos capaz». La desigualdad social se transforma así en desigualdad aparentemente natural. Y cuando la escuela certifica esa diferencia mediante notas, expedientes y títulos, la clasificación adquiere una legitimidad extraordinaria. Ya no parece que alguien haya tenido una ventaja de partida; parece que simplemente «se lo ha ganado».

Esta es una de las razones por las que la expresión «fracaso escolar» merece ser examinada con cuidado. Cuando decimos que un alumno ha fracasado, colocamos el centro de gravedad de la explicación sobre él. El lenguaje parece indicar que existe un sujeto que no ha conseguido alcanzar aquello que la institución esperaba. Pero rara vez utilizamos con la misma facilidad expresiones como «fracaso de la escuela», «fracaso de la metodología», «fracaso de la organización institucional» o «fracaso de las condiciones sociales de aprendizaje». No quiero negar la responsabilidad personal del alumno: aprender requiere esfuerzo, compromiso y perseverancia. Pero el aprendizaje nunca es un acto puramente individual. Está condicionado por las relaciones, las expectativas, los recursos, las oportunidades, las condiciones materiales, las experiencias anteriores y las formas de enseñanza. Por eso, cuando un adolescente de catorce años comienza a decir «soy un fracasado», deberíamos preguntarnos qué estamos haciendo como sociedad para que un resultado académico termine convertido en una definición de identidad.

Paulo Freire (1921-1997) había planteado, desde otra tradición intelectual y desde la experiencia educativa latinoamericana, una crítica radical a la llamada educación bancaria: aquella en la que el educador deposita contenidos en unos educandos concebidos como recipientes que deben recibirlos, almacenarlos y reproducirlos sin participar activamente en la construcción del conocimiento (FREIRE, 1970). La expresión conserva toda su fuerza porque permite comprender que existe una diferencia profunda entre transmitir conocimientos y considerar al otro un recipiente. Enseñar no significa necesariamente depositar; educar no significa llenar un vacío. El educando llega siempre con una historia, una experiencia, unas preguntas, unos saberes y una determinada relación con el mundo. Cuando la institución ignora todo eso y comienza su tarea suponiendo que el alumno es esencialmente un recipiente vacío que debe ser llenado, está negando una parte de su condición de sujeto.

Freire insistió en que la educación no es neutral. Y esta afirmación resulta decisiva para este libro porque significa que toda práctica educativa contribuye, de una manera u otra, a construir una determinada relación con el mundo (FREIRE, 1970). Una educación que enseña exclusivamente a adaptarse a lo existente puede formar personas perfectamente capaces de desenvolverse dentro de un sistema, pero menos capaces de preguntarse si ese sistema merece ser transformado. Una educación que monopoliza la palabra del docente puede producir alumnos que

saben responder correctamente, pero que han aprendido a desconfiar de sus propias preguntas. La educación bancaria puede, por tanto, convertirse en una forma de domesticación. Y la domesticación constituye una forma de violencia, aunque se practique con buenos modales, con una voz tranquila y con materiales didácticos perfectamente diseñados. No toda violencia necesita levantar la voz. Algunas formas de violencia consisten precisamente en conseguir que el otro deje de escuchar su propia voz.

Ahí encontramos una de las formas más refinadas de la crueldad escolar: no solo hacer que alguien fracase, sino conseguir que termine creyendo que el fracaso define quién es. La violencia simbólica, de la que ya hablamos en el capítulo 4, alcanza aquí una de sus expresiones más profundas. El alumno suspendido no pierde únicamente una asignatura o un curso. Puede perder confianza, expectativas, deseo de aprender y, sobre todo, la posibilidad de imaginarse a sí mismo de otra manera. Cuando escucha repetidamente que «no sirve», que «no tiene capacidad», que «es problemático» o que «nunca llegará a nada», puede terminar incorporando esas palabras como una descripción objetiva de su identidad. Entonces la institución ya no necesita decirle continuamente quién es. Él mismo comienza a decirse lo que la institución le enseñó a pensar de sí mismo.

El propio lenguaje escolar lo revela. Hablamos de «fracaso escolar», pero raramente de «fracaso de la escuela». Hablamos de «alumnos con problemas», pero mucho menos de instituciones que producen problemas o que no saben responder adecuadamente a determinadas necesidades. Hablamos de «alumnos desmotivados», como si la motivación fuese exclusivamente una propiedad interior del sujeto, y no también el resultado de una relación pedagógica. Hablamos de «malos estudiantes» con una facilidad sorprendente, como si estudiar fuera una característica personal estable y no un proceso complejo en el que intervienen condiciones familiares, sociales, culturales, institucionales y emocionales. El lenguaje no es inocente. Nombrar una realidad de una determinada manera significa también construir una determinada interpretación de ella. Y cuando el lenguaje desplaza toda la responsabilidad hacia el individuo, la institución puede quedar exenta de preguntarse qué parte de ese supuesto fracaso le corresponde.

Philip W. Jackson dio nombre en 1968 a lo que muchos docentes intuían: además del currículo oficial, existe un currículo oculto, compuesto por aprendizajes que no aparecen explícitamente en los programas, pero que se adquieren mediante la experiencia cotidiana de escolarización (JACKSON, 2001). Se aprende a esperar, a obedecer, a competir, a pedir permiso, a interpretar las miradas del profesor, a aceptar las calificaciones, a distinguir entre preguntas apropiadas e inapropiadas y a comprender qué comportamientos reciben reconocimiento. Se aprende incluso aquello que la escuela nunca declara querer enseñar. Y precisamente porque nadie

lo explica de forma explícita, estos aprendizajes pueden quedar profundamente incorporados.

Una escuela puede enseñar oficialmente que todos somos iguales y, al mismo tiempo, transmitir mediante sus prácticas que determinados alumnos son más capaces que otros. Puede hablar de pensamiento crítico y penalizar la discrepancia. Puede afirmar que desea formar ciudadanos autónomos y organizar la vida cotidiana sobre la base de una obediencia constante. Puede defender la cooperación y estructurar buena parte de la experiencia escolar mediante la comparación permanente de resultados. El currículo oculto aparece entonces como una especie de segunda pedagogía, una pedagogía silenciosa que enseña mientras la primera pedagogía cree estar enseñando otra cosa. Y una parte considerable de la pedagogía de la crueldad escolar puede encontrarse precisamente ahí: no en lo que los programas dicen, sino en lo que las prácticas cotidianas terminan enseñando.

Ivan Illich (1926-2002) llevó la crítica todavía más lejos. En *La sociedad desescolarizada* cuestionó la identificación entre enseñanza y aprendizaje, entre títulos y competencia y entre escolarización y educación (ILLICH, 1974). No comparto todas sus conclusiones, ni creo que la crítica de la institución escolar deba llevarnos a imaginar una sociedad sin escuelas. Pero su advertencia sigue siendo valiosa: una sociedad que identifica educación con escolarización corre el riesgo de considerar ilegítimo todo conocimiento que no haya sido certificado por una institución. Y aquí existe una cuestión especialmente importante para una pedagogía democrática: ¿qué ocurre con los saberes que niñas y niños traen consigo antes de entrar en la escuela? ¿Qué sucede con los conocimientos familiares, comunitarios, territoriales, culturales y experienciales que no aparecen en los libros de texto?

Cuando una escuela solo reconoce como legítimo aquello que previamente ha definido como conocimiento escolar, puede producir una forma de invisibilización cultural. El niño llega con un mundo y encuentra que buena parte de ese mundo no cuenta como saber. Aprende entonces que su lenguaje familiar es menos correcto, que las experiencias de su barrio son menos valiosas, que los conocimientos de sus mayores no poseen la misma legitimidad que los conocimientos de los libros. Poco a poco puede comenzar a experimentar una especie de expropiación simbólica: para ser reconocido como buen alumno necesita desprenderse de una parte de lo que es. Una escuela verdaderamente democrática debería hacer justamente lo contrario: convertir el encuentro entre los saberes de la vida y los saberes escolares en una fuente de enriquecimiento mutuo.

A esta dimensión estructural se añade un mecanismo psicológico particularmente importante: el poder de las expectativas. A finales de los años

sesenta, Robert Rosenthal y Lenore Jacobson realizaron el conocido estudio en una escuela californiana en el que hicieron creer al profesorado que determinados alumnos, seleccionados en realidad de manera aleatoria, experimentarían un importante progreso intelectual. Posteriormente observaron diferencias en el desarrollo de parte de esos alumnos (ROSENTHAL; JACOBSON, 1980). El estudio ha sido posteriormente discutido y matizado y no debería utilizarse como una prueba simple de que las expectativas del profesor determinan el rendimiento. Pero su intuición central continúa siendo pedagógicamente sugerente: las expectativas de quien enseña pueden influir en las oportunidades que ofrece, en la atención que presta, en la manera en que interpreta los errores y, finalmente, en las posibilidades que el alumno tiene de demostrar aquello que puede llegar a hacer.

El «este no llega», el «de esta familia no se puede esperar nada», el «es un caso perdido», el «siempre ha sido así» pueden parecer comentarios circunstanciales, pero contienen una profecía implícita. Cuando una institución espera poco de alguien, puede terminar ofreciéndole menos oportunidades para demostrar que puede hacer más. El alumno recibe menos confianza, se le exige menos, se interpretan sus errores con mayor severidad y sus aciertos como excepciones. Poco a poco la expectativa puede convertirse en experiencia y la experiencia puede terminar confirmando la expectativa inicial. Así funciona, en buena medida, el poder de las etiquetas: primero nombramos una posibilidad como si fuera una realidad y después organizamos la realidad para que termine pareciéndose al nombre que le hemos dado.

Las etiquetas son especialmente crueles porque se adhieren a la persona y pueden acompañarla durante años. El niño etiquetado como conflictivo puede ser recibido por el siguiente profesor bajo la sombra de esa etiqueta; el adolescente considerado lento puede comenzar un nuevo curso con expectativas ya disminuidas; el alumno identificado como problemático puede encontrarse con que cualquier conducta suya es interpretada a partir de su historial. La palabra precede entonces al rostro. Y cuando la palabra precede al rostro, dejamos de encontrarnos con una persona concreta para encontrarnos con una categoría. Ya no vemos a Juan, vemos «al conflictivo». Ya no vemos a María, vemos «a la que tiene dificultades». La etiqueta sustituye al rostro. Y cuando el rostro desaparece, el daño se vuelve más fácil porque ya no parece que estemos haciendo daño a alguien, sino simplemente gestionando un caso.

Por eso necesitamos distinguir con mucho cuidado entre diagnosticar y etiquetar. Diagnosticar significa intentar comprender una situación para poder intervenir mejor; etiquetar significa convertir una característica o dificultad en una definición de la persona. Un diagnóstico que abre posibilidades es pedagógicamente valioso. Una etiqueta que cierra posibilidades puede convertirse

en una forma de violencia simbólica. El diagnóstico dice: «necesitamos saber qué está ocurriendo para poder ayudarte». La etiqueta puede terminar diciendo: «ya sabemos quién eres». En una escuela que aspire verdaderamente a educar, ninguna dificultad debería convertirse en destino y ningún expediente debería tener la capacidad de cerrar anticipadamente el futuro de una persona.

La misma lógica funciona, afortunadamente, en sentido contrario. Si una expectativa negativa puede reducir las posibilidades de un niño, una confianza auténtica puede ampliarlas. Muchas personas que lograron salir adelante en contextos difíciles recuerdan a un maestro o a una maestra que creyó en ellas cuando nadie más lo hacía. No necesariamente les dijo que eran extraordinarias. Hizo algo mucho más sencillo y, quizá por eso, mucho más poderoso: les hizo sentir que merecía la pena intentarlo. Esa confianza no es ingenuidad ni permisividad. No significa negar las dificultades ni regalar resultados. Significa negarse a convertir las dificultades del presente en una condena del futuro. Educar es, entre otras muchas cosas, mantener abierta la posibilidad de que una persona llegue a ser más de lo que hoy parece ser.

Por eso una pedagogía de la confianza no consiste en decir a todos los alumnos que pueden conseguir cualquier cosa, como si bastara la voluntad individual para superar todas las desigualdades. Eso sería otra forma de crueldad, porque convertiría el fracaso en responsabilidad exclusiva de quien no pudo alcanzar aquello que se le prometió. La confianza pedagógica es otra cosa: consiste en crear condiciones reales para que cada persona pueda desarrollar sus posibilidades, reconociendo al mismo tiempo los obstáculos sociales, culturales, económicos, familiares e institucionales que pueden condicionarlas. No se trata de negar los límites, sino de impedir que los límites sean definidos prematuramente como destino.

Tampoco se trata de culpabilizar al profesorado. Las etiquetas aparecen muchas veces favorecidas por sistemas que obligan a diagnosticar para obtener recursos, por ratios que dificultan conocer personalmente a cada alumno, por una burocracia creciente, por informes que deben redactarse con rapidez y por estructuras escolares que exigen simplificar realidades humanas enormemente complejas. El docente puede convertirse, en ocasiones, en ejecutor de unas categorías que no ha creado. También él está sometido a evaluación, vigilancia, burocracia, objetivos, indicadores y presiones institucionales. Por eso la crítica de la escuela como dispositivo no puede dirigirse exclusivamente contra quienes trabajan en ella. Hay que mirar también las condiciones estructurales que determinan lo que los docentes pueden hacer y, sobre todo, aquello que les impiden hacer.

Sin embargo, cada docente puede hacerse una pregunta sencilla antes de pronunciar o escribir una etiqueta: ¿esto ayuda a este niño a crecer o solamente nos ayuda a nosotros a explicarnos por qué no crece? La pregunta parece sencilla, pero contiene una enorme exigencia ética. Porque una etiqueta puede tranquilizar al adulto: explica rápidamente una situación compleja, permite archivarla, comunicarla y derivarla. Pero aquello que resulta útil para organizar administrativamente una institución puede ser devastador para la identidad de quien queda encerrado en esa categoría. El verdadero desafío consiste en utilizar el conocimiento para abrir posibilidades y no para clausurarlas.

Quizá por eso una de las tareas fundamentales de una pedagogía contra la crueldad consiste en devolver a cada alumno el derecho a no quedar reducido a aquello que la institución ya ha dicho de él. Ningún expediente debería tener más autoridad que la persona que contiene. Ninguna calificación debería convertirse en identidad. Ningún diagnóstico debería transformarse en destino. Ninguna conducta anterior debería impedir que podamos reconocer una posibilidad nueva. Educar significa trabajar siempre con alguien que todavía no está terminado, alguien cuya historia no puede ser completamente anticipada por su pasado.

Porque una escuela puede vigilar o acompañar; puede clasificar o comprender; puede etiquetar o reconocer; puede producir obediencia o construir responsabilidad. Puede convertir la diferencia en déficit o descubrir en ella una posibilidad. Puede mirar al alumno desde aquello que le falta o desde aquello que todavía puede llegar a ser.

Y aquí vuelve a aparecer, una vez más, la cuestión esencial de este libro. La crueldad no comienza únicamente cuando alguien golpea. Puede comenzar mucho antes, cuando dejamos de ver a la persona y empezamos a ver únicamente la categoría que hemos construido sobre ella. Puede comenzar cuando el expediente sustituye al rostro, cuando la calificación sustituye a la historia, cuando el diagnóstico sustituye a la escucha y cuando la norma sustituye a la comprensión.

La pedagogía de la crueldad aparece, entonces, allí donde la institución deja de preguntarse quién es el otro y se limita a decidir qué hacer con él.

Y quizá la pedagogía de la ternura, de la justicia y de la dignidad comience exactamente en el lugar contrario: cuando volvemos a mirar el rostro antes de mirar la etiqueta, cuando escuchamos la historia antes de emitir el juicio y cuando comprendemos que educar consiste, sobre todo, en no cerrar prematuramente el futuro de nadie.

6.4.- Lo que no queremos repetir

Vuelvo al cuadro de Goya. Aquel maestro que azota al niño ante la indiferencia de los demás ya no existe, al menos en la mayoría de nuestras escuelas. Hemos avanzado, y sería injusto no reconocerlo. Pero la pregunta que este capítulo deja abierta no es si seguimos pegando, sino qué seguimos enseñando a los testigos. Qué aprende un grupo cuando ve que al compañero se le ridiculiza, se le etiqueta, se le excluye o se le deja atrás. Qué aprende cuando descubre que la escuela premia a los que ya llegaban premiados. Qué aprende cuando comprueba que las normas se imponen sin diálogo y que la obediencia vale más que el pensamiento.

Propongo, por eso, que cualquier claustro que quiera tomarse en serio la memoria de la crueldad educativa se haga algunas preguntas incómodas. ¿Qué castigos seguimos aplicando que no se explicarían ante el propio alumno con la mirada limpia? ¿Qué rituales mantenemos por costumbre, sin saber ya para qué sirven? ¿A quién etiquetamos, y qué ocurre después con esa etiqueta? ¿Qué lenguas, acentos, culturas y familias entran en nuestra escuela como sospechosas? ¿Qué aprenden los testigos de lo que hacemos? No son preguntas para responder en una sesión, sino para acompañar el oficio durante años.

Recordar la escuela que hirió no es un ejercicio de nostalgia ni de resentimiento. Es un acto de justicia con quienes la sufrieron, muchos de los cuales ya no están, y un acto de responsabilidad con quienes hoy se sientan en nuestras aulas. La memoria democrática de la educación no consiste solo en saber qué pasó con los maestros depurados o con los niños castigados, sino en preguntarse qué queda todavía de aquello en nuestra manera de educar. Solo lo que se recuerda puede dejar de repetirse.

Por mi parte, después de tantos años de oficio, he llegado a una convicción sencilla. La pregunta más importante que un educador puede hacerse al final de cada jornada no es cuánto han aprendido sus alumnos, sino cómo se han sentido tratados. Porque lo que un niño aprende sobre sí mismo en la escuela, sobre su valor, su dignidad y su lugar en el mundo, pesa más en su vida que cualquier contenido del programa. La letra se olvida. El trato, no.

Frente a la escuela que hirió existió siempre, además, otra escuela posible. La de Freinet y su imprenta, la de la Institución Libre de Enseñanza y sus excursiones, la de Korczak y su parlamento infantil, la de los maestros rurales que enseñaban con ternura en aulas heladas. No es una utopía inventada; es una tradición real, con nombres y con obras.

La letra, en efecto, no debería entrar con sangre. Pero tampoco con miedo, con humillación o con la silenciosa convicción de que unos valen más que otros. Si la crueldad se aprende, la escuela es uno de los lugares donde más se ha aprendido. Y por eso mismo puede ser uno de los lugares donde se desaprenda. Esa es la esperanza que sostiene este libro.

El capítulo siguiente llevará esta pregunta a su límite más extremo. Theodor W. Adorno (1903-1969) escribió que la exigencia primera de toda educación es que Auschwitz no se repita (ADORNO, 1998). Detrás de aquella frase está la pregunta más terrible que puede hacerse a la escuela: qué tipo de educación había recibido la gente corriente que hizo posible el horror, y qué tipo de educación podría impedir que vuelva a ocurrir. De eso hablaremos a continuación.

Referencias

BALLARÍN DOMINGO, Pilar. **La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)**. Madrid: Síntesis, 2001. 206 p. ISBN 84-7738-864-4.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Barcelona: Laia, 1977.

CÁMARA VILLAR, Gregorio. **Nacional-catolicismo y escuela: la socialización política del franquismo (1936-1951)**. Jaén: Hesperia, 1984.

ESPAÑA. **Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria**. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, 18 jul. 1945.

ESPAÑA. **Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de Adopción Internacional**. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, 29 dic. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. México: Siglo XXI, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI, 1970. 245 p. ISBN 968-23-0236-6.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: la identidad deteriorada**. Buenos Aires: Amorrortu, 1963.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad. **Bordón. Revista de Pedagogía**, v. 61, n. 3, p. 93-105, 2009.

HUMAN RIGHTS AND EQUAL OPPORTUNITY COMMISSION. **Bringing them home: report of the National Inquiry into the Separation of Aboriginal and Torres Strait Islander Children from Their Families**. Sydney: Human Rights and Equal Opportunity Commission, 1997. 689 p. ISBN 0-642-26954-8.

ILLICH, Ivan. **La sociedad desescolarizada**. Barcelona: Barral Editores, 1974.

JACKSON, Philip W. **La vida en las aulas**. 6. ed. A Coruña; Madrid: Fundación Paideia; Morata, 2001. 211 p. ISBN 84-7112-356-8. Traducción de Guillermo Solana.

MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro (ed.). **Historia de la educación en España: textos y documentos. Tomo V: nacional-catolicismo y educación en la España de posguerra**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990. 2 v. ISBN 84-369-1841-X.

MILLER, Alice. **Por tu propio bien: raíces de la violencia en la educación del niño**. Barcelona: Tusquets, 1985.

MORENTE VALERO, Francisco. **La escuela y el Estado Nuevo: la depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)**. Valladolid: Ámbito, 1997. 943 p. ISBN 84-8183-018-7.

NAVARRO SANDALINAS, Ramón. **La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1988. Tesis doctoral.

NAVARRO SANDALINAS, Ramón. El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975). **Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria**, n. 8, p. 167-180, 1989.

POZO ANDRÉS, María del Mar del; RABAZAS ROMERO, Teresa. Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas. **Bordón. Revista de Pedagogía**, v. 65, n. 4, 2013. DOI: 10.13042/Bordon.2013.65408.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 240 p. ISBN 978-0-03-068685-6.

RUTSCHKY, Katharina (ed.). **Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung**. Frankfurt am Main: Ullstein, 1977. 618 p.

SANZ SIMÓN, Carlos. Los símbolos del nacionalcatolicismo: una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959). **Historia y Memoria de la Educación**, n. 10, p. 409-449, 2019.

SANZ SIMÓN, Carlos; RABAZAS ROMERO, Teresa. La cuestión lingüística en la práctica educativa de la enseñanza primaria en el País Vasco y Navarra durante el franquismo (1950-1959): un estudio a partir de un fondo documental etnográfico. **Educació i Història**, n. 35, p. 75-102, 2020.

SANZ SIMÓN, Carlos; SONLLEVA VELASCO, Miriam; RABAZAS ROMERO, Teresa. Entre los muros del asilo: los procesos de nacionalización en los centros tutelares de menores en la España del primer franquismo. **Qualitative Research in Education**, v. 8, n. 2, p. 182-214, 2019.

SONLLEVA VELASCO, Miriam; SANZ SIMÓN, Carlos; RABAZAS ROMERO, Teresa. Oralidad y patrimonio histórico educativo: la memoria escolar de las generaciones instruidas durante el franquismo. **RIDPHE_R. Revista Iberoamericana de Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 4, n. 2, p. 306-324, 2018.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991. 304 p. ISBN 84-7731-070-X.

7.- Educar después de Auschwitz

Educar para que el horror no se repita: memoria, autonomía y responsabilidad

> *«…Y la causa por que han muerto y destruido tantas y tales y tan infinito número de ánimas los cristianos ha sido solamente por tener por su fin último el oro y henchirse de riquezas en muy breves días […], por la insaciable codicia y ambición que han tenido […], y también por no tener ni haber tenido algún respeto ni de ellos hecho alguna cuenta ni estima (hablo con verdad por lo que sé y he visto todo el dicho tiempo), no digo que de bestias (porque pluguiera a Dios que como a bestias las hubieran tratado y estimado), pero como y menos que estiércol de las plazas…»*
>
> Bartolomé de LAS CASAS (1484-1566)
> ***Brevísima relación de la destrucción de las Indias*** (1552)

> *«…Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad […]. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos…»*
>
> NACIONES UNIDAS,
> ***Declaración Universal de los Derechos Humanos*** (1948)
> Preámbulo y artículo 26.2

El capítulo anterior terminó con una frase que lleva casi sesenta años interpelando a quienes educamos. La escribió Theodor W. Adorno (1903-1969) en 1966, y afirma que la exigencia primera de toda educación es que Auschwitz no se repita. No es una consigna para las conmemoraciones del 27 de enero, Día

Internacional de Conmemoración en Memoria de las Víctimas del Holocausto, ni un adorno retórico para los discursos oficiales. Es un criterio. Significa que cualquier reforma educativa, cualquier metodología, cualquier debate sobre competencias o currículos debería poder responder a una pregunta elemental: ¿contribuye esto a que unos seres humanos no vuelvan a exterminar a otros con la conciencia tranquila?

Formulada así, la exigencia parece desproporcionada. ¿Qué tiene que ver la programación de cuarto de primaria con los campos de exterminio? Y, sin embargo, cuando uno se detiene a pensar en lo que hizo posible aquel horror, descubre que casi todo tiene que ver con la educación. Porque Auschwitz no fue obra de una horda de bárbaros llegados de ninguna parte. Fue obra de una sociedad instruida, con universidades excelentes, filosofía, música, medicina y derecho. Los hombres que organizaron el exterminio habían ido a la escuela. Muchos habían leído a Goethe. Algunos tenían doctorado.

Ese es el escándalo que ninguna pedagogía puede esquivar. Durante siglos hemos supuesto que la cultura humaniza, que el conocimiento protege del mal, que una persona formada es una persona más decente. El siglo XX destruyó esa confianza. Y si la destruyó, entonces la pregunta por el tipo de educación que recibieron quienes hicieron posible la barbarie no es una curiosidad histórica: es la pregunta central del oficio de educar.

George Steiner formuló esta herida en una frase que conviene tener presente (STEINER, 1991): un hombre podía leer a Goethe o a Rilke por la tarde, tocar a Bach y a Schubert, y acudir por la mañana a su trabajo en Auschwitz. La alta cultura no impidió nada. Esto no significa que la cultura sea inútil, ni que debamos renunciar a ella; significa que el conocimiento sin conciencia, la sensibilidad estética sin sensibilidad moral y la razón sin compasión pueden convivir perfectamente con el crimen. Educar no es, por tanto, solo instruir. Nunca lo fue.

Este capítulo recorre esa pregunta en tres movimientos. Primero, la exigencia de Adorno y lo que muestran quienes han estudiado cómo funcionó la maquinaria del exterminio. Después, la necesidad de ensanchar la memoria más allá de Europa, porque también hubo otros Auschwitz que nuestra tradición ha mirado poco. Y finalmente, la pregunta que me importa como maestro: qué escuela previene la barbarie, y qué podemos hacer el lunes por la mañana.

7.1.- La primera exigencia

Theodor W. Adorno (1903-1969) no era un pedagogo. Era un filósofo y un sociólogo que había vuelto a Alemania después del exilio y que dedicó buena parte

de sus últimos años a intervenir en la radio y en la formación del profesorado, convencido de que la democracia alemana no estaba asegurada mientras no cambiara algo profundo en la manera de educar. Sus intervenciones de aquellos años, reunidas después bajo el título *Educación para la emancipación*, siguen siendo una de las lecturas más incómodas y necesarias para cualquier educador (ADORNO, 1998). Las leí por primera vez hace muchos años, cuando todavía creía que bastaban buenas intenciones y buenos programas para transformar una escuela, y confieso que me desconcertaron. No ofrecían recetas ni métodos. Ofrecían algo mucho más exigente: una pregunta que no deja tranquilo a quien la recibe.

Detrás de aquellas conferencias había un libro escrito junto a Max Horkheimer en los años más oscuros de la guerra, *Dialéctica de la Ilustración*, cuya tesis central sigue resultando perturbadora. La razón que prometía liberar a la humanidad del mito y del miedo podía convertirse ella misma en un instrumento de dominio, en una razón puramente calculadora, indiferente a los fines, capaz de organizar con la misma eficacia una fábrica de automóviles y una fábrica de muerte (HORKHEIMER; ADORNO, 1994). El problema, por tanto, no era la falta de razón, sino una razón mutilada, separada de la compasión y de la pregunta por el sentido. Conviene tener presente ese fondo, porque sin él no se entiende por qué Adorno desconfiaba tanto de una educación reducida a la transmisión eficiente de conocimientos y al adiestramiento de competencias útiles. Una escuela puede producir personas muy capaces y, al mismo tiempo, perfectamente disponibles para cualquier causa.

7.1.1.- La conferencia de 1966

El 18 de abril de 1966, Adorno pronunció ante los micrófonos de una emisora de Hesse una conferencia titulada «Educación después de Auschwitz». Comenzaba afirmando que exigir que Auschwitz no se repita es la primera de todas las exigencias que cabe plantear a la educación, y que esa exigencia precede a cualquier otra hasta el punto de que no considera necesario ni posible fundamentarla. Lo que viene después es un análisis sereno y demoledor, pronunciado por alguien que sabe que está hablando a un país que preferiría no escucharle. Pocos meses antes había concluido en Fráncfort el gran proceso contra varios responsables del campo, y Adorno alude en su conferencia a uno de los acusados, Wilhelm Boger, y al instrumento de tortura que llevaba su nombre. No hablaba, pues, de un pasado remoto, sino de hombres que habían regresado a sus casas, a sus oficios y a sus barrios, y que convivían con sus vecinos sin que nadie pareciera inquietarse demasiado.

Adorno sostiene que las raíces de lo ocurrido no están en las víctimas ni en unos pocos criminales excepcionales, sino en los perseguidores, en la sociedad que

los produjo y en las estructuras que siguen en pie. Por eso considera ingenuo confiar en apelaciones morales o en la simple transmisión de valores. Lo que hace falta es una educación que ilumine los mecanismos psicológicos y sociales que hacen posible la barbarie, y que fortalezca en las personas la capacidad de reflexionar sobre sí mismas. Llega a afirmar que la educación, si quiere tener algún sentido, solo puede serlo como educación para la autorreflexión crítica, y que esa tarea tiene que empezar muy pronto, en la primera infancia, porque es allí donde se forman las disposiciones que más tarde resultan casi imposibles de corregir.

Esa idea conecta con el título que se dio después al conjunto de sus intervenciones: *Educación para la emancipación*, para la mayoría de edad. La expresión procede de Kant, que dos siglos antes había definido la Ilustración como la salida del ser humano de una minoría de edad de la que él mismo era culpable, y había resumido su programa en dos palabras: atrévete a saber. Kant añadía una observación que siempre me ha parecido de una lucidez inquietante: es muy cómodo ser menor de edad. Si tengo un libro que piensa por mí, un director espiritual que tiene conciencia por mí y un médico que decide por mí mi dieta, no necesito tomarme ninguna molestia (KANT, 2004). Basta con sustituir el libro por una pantalla y el director espiritual por un algoritmo para que la frase parezca escrita esta mañana. Adorno actualiza esa exigencia después de la catástrofe. Ya no basta con saber; hay que atreverse a saber también lo que nos incomoda de nosotros mismos y de nuestra propia sociedad.

Hay en esa conferencia un concepto que me parece decisivo para este libro: la frialdad. Adorno afirma que la condición fundamental que hizo posible Auschwitz fue la incapacidad de identificarse con el sufrimiento ajeno, una frialdad generalizada que la sociedad de la competencia produce y necesita. Quien está entrenado desde niño para ver en los demás rivales a los que superar, para no dejarse llevar por la compasión, para considerar la dureza una virtud y la sensibilidad una debilidad, ya tiene dentro la materia prima del horror. Si esto es así, y creo que lo es, entonces educar contra la barbarie consiste, antes que nada, en educar contra la frialdad.

Pero Adorno no era ingenuo, y aquí conviene leerle con atención. No proponía predicar el amor ni llenar las aulas de exhortaciones afectuosas. Sostenía que el amor no puede ordenarse y que exigirlo a personas que han sido formadas en la frialdad es inútil, e incluso contraproducente. Lo primero, decía, es que la frialdad tome conciencia de sí misma, que comprenda las condiciones que la producen. Es una advertencia valiosa para quienes tendemos a confiar en los buenos sentimientos. La compasión no se decreta; se cultiva en experiencias, en vínculos y en estructuras que la hacen posible y no la castigan. Desde otra tradición, la teología latinoamericana de la liberación llegó a una intuición semejante cuando Jon Sobrino

propuso el principio-misericordia: reaccionar ante el sufrimiento ajeno, interiorizarlo y dejarse afectar por él como algo primero y último, no como un sentimiento ocasional sino como la estructura misma de una vida humana (SOBRINO, 1992). Lo contrario de la frialdad no es el sentimentalismo. Es la capacidad de dejarse tocar por el dolor del otro y de responder a él.

Adorno describe además un tipo humano que considera especialmente peligroso, al que llama el *carácter manipulador*: personas organizadas, eficaces, emocionalmente secas, que tratan a los demás como material y que mantienen con la técnica una relación fetichista, amando los instrumentos por sí mismos y olvidando para qué sirven. Lo asocia a lo que denomina conciencia cosificada, la de quien se ve a sí mismo y ve a los otros como cosas. No conozco descripción más exacta de cierto riesgo que acecha a nuestros sistemas educativos cuando se obsesionan con plataformas, indicadores, rúbricas y datos, y olvidan preguntarse qué les está pasando a los niños y niñas que hay detrás de los números. La técnica no es culpable. Lo es la fascinación que nos hace olvidar su finalidad.

Unos años antes, en 1959, Adorno se había preguntado en otra conferencia qué significa elaborar el pasado, y había denunciado la prisa de la sociedad alemana por pasar página. Elaborar no era, para él, repetir fórmulas de arrepentimiento ni celebrar aniversarios, sino algo mucho más difícil: comprender por qué ocurrió, reconocer la propia implicación y aceptar que las causas no habían desaparecido con los culpables. Quien conozca nuestra propia historia reciente reconocerá el problema. También en España se nos pidió durante décadas mirar hacia delante sin haber mirado antes hacia dentro.

Adorno menciona también la educación en la dureza, tan elogiada en la Alemania de su tiempo y no solo allí. Advierte que quien es educado con dureza y aprende a soportar el dolor sin quejarse acaba siendo incapaz de reconocer el dolor de otros, y a menudo dirige contra ellos la violencia que sufrió. Es exactamente el mecanismo que vimos en el capítulo anterior al hablar de la pedagogía negra. La escuela que humilla no es solo injusta con el niño que humilla: está fabricando adultos capaces de mirar el sufrimiento ajeno sin inmutarse.

Y hay una tercera advertencia que conviene subrayar. Adorno insiste en que la única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz es la autonomía, la capacidad de reflexionar, de decidir, de no participar. No la obediencia, no el respeto reverencial a la autoridad, no la disciplina. La autonomía. Cuesta imaginar una tesis más contraria al espíritu de la escuela que muchos conocimos, y también a ciertas nostalgias actuales que reclaman más orden y menos preguntas.

Adorno insiste además en algo que a los docentes nos toca de cerca: el peligro del no querer saber. Muchos contemporáneos suyos afirmaban no haber sabido

nada de los campos, y él sostenía que en buena parte no habían querido saber, porque saber habría obligado a actuar o, al menos, a dejar de vivir tranquilos. La ignorancia puede ser una construcción activa, un trabajo que uno hace sobre sí mismo para no tener que responder. Educar contra la barbarie es también educar contra esa comodidad, y enseñar que hay cosas que, una vez sabidas, ya no se pueden dejar de saber.

Por eso el conocimiento de la Memoria Histórica y Democrática constituye una dimensión fundamental de la educación para la ciudadanía. Conocer las experiencias de quienes sufrieron la guerra, la represión, la persecución, el exilio, la exclusión y la violencia política permite comprender que la democracia no es una conquista definitiva ni una realidad garantizada para siempre. Primo Levi, que sobrevivió a Auschwitz y dedicó el resto de su vida a dar testimonio, lo dejó escrito al final de su último libro con una sencillez que estremece: ocurrió, y por lo tanto puede volver a ocurrir (LEVI, 1989). La memoria no consiste únicamente en recordar el pasado, sino en hacerlo inteligible para el presente, reconocer a quienes fueron silenciados y proporcionar a las nuevas generaciones herramientas para identificar los mecanismos que hicieron posible la deshumanización. No es casual que la Ley de Memoria Democrática haya incorporado este conocimiento a los contenidos educativos y a la formación del profesorado (ESPAÑA, 2022), aunque sabemos bien que una ley no transforma por sí sola lo que ocurre en un aula. Conocer lo ocurrido no obliga a heredar odios ni a quedar prisioneros del pasado; obliga, sobre todo, a asumir la responsabilidad de impedir que la indiferencia, la deshumanización y el silencio vuelvan a convertirse en condiciones de posibilidad de la barbarie.

Conviene añadir que Adorno no hablaba desde la teoría. Años antes, exiliado en Estados Unidos, había participado con un equipo de investigadores en un amplio estudio sobre lo que llamaron la *personalidad autoritaria*: un conjunto de rasgos, medidos con escalas y entrevistas, que incluían el apego rígido a las convenciones, la sumisión a la autoridad del propio grupo, la agresividad contra quienes se apartan de la norma y el rechazo de la introspección (ADORNO et al., 1950). Aquel estudio ha sido discutido y corregido por la investigación posterior, y sus instrumentos han envejecido, pero su intuición central sigue siendo fértil y volveremos a ella en la Parte Sexta: el autoritarismo no es solo una ideología política, sino también una manera de estar en el mundo que se aprende en la familia, en la escuela y en la cultura.

7.1.2.- Modernidad y Holocausto

En 1989, Zygmunt Bauman (1925-2017) publicó un libro que desplazó el foco de manera definitiva. Frente a la interpretación tranquilizadora que veía en el Holocausto una recaída en la barbarie, una avería momentánea del progreso, Bauman sostuvo que el exterminio fue un producto de la modernidad, inconcebible sin sus logros más característicos (BAUMAN, 1997). No a pesar de la civilización, sino con sus herramientas. Bauman no afirmaba que la modernidad condujera necesariamente al genocidio, sino algo más sutil e incómodo: que lo había hecho posible, y que las condiciones que lo hicieron posible no habían sido desmontadas. El Holocausto no sería, entonces, una página cerrada de la historia, sino una ventana abierta sobre posibilidades que seguimos llevando dentro.

Sus argumentos son difíciles de rebatir. El exterminio necesitó una burocracia eficiente capaz de gestionar listas, transportes y presupuestos. Necesitó una ciencia que clasificara a los seres humanos en razas y jerarquías. Necesitó una industria que fabricara el gas y diseñara los hornos. Necesitó una división del trabajo tan minuciosa que cada participante pudiera considerarse responsable únicamente de su pequeña tarea: el que redactaba el informe no veía morir a nadie, el que conducía el tren solo conducía un tren, el que firmaba el pedido solo firmaba un pedido. Y necesitó, sobre todo, una cultura de la obediencia en la que cumplir órdenes se considerara una virtud profesional.

Bauman llamó la atención sobre lo que denominó la producción social de la distancia moral. Cuanto más lejos está el funcionario de la consecuencia de su acto, más fácil le resulta actuar. La víctima deja de ser un rostro y se convierte en una cifra, en una categoría administrativa, en una unidad de carga. El lenguaje colabora: se habla de traslado, de solución, de tratamiento especial, de piezas. Nadie mata; se procesa. Siguiendo a Emmanuel Lévinas, Bauman pensaba que la responsabilidad moral nace de la proximidad, del encuentro con el rostro del otro, y que todo lo que interpone distancia entre ese rostro y nosotros debilita la conciencia. De ahí una consecuencia pedagógica que no deberíamos olvidar: la cercanía, el encuentro y la convivencia no son adornos de la educación moral, sino su condición misma.

Bauman utilizó una imagen que se me quedó grabada desde la primera lectura: la del Estado moderno como jardinero. Un jardinero diseña el jardín ideal, decide qué plantas pertenecen a él y arranca las demás sin odio personal, simplemente porque son malas hierbas, porque estropean el diseño. El genocidio, en esta lectura, no es un estallido de furia, sino un proyecto de ingeniería social llevado hasta sus últimas consecuencias por un poder que se cree con derecho a decidir qué vidas pertenecen al jardín. Cada vez que oigo hablar de limpiar un barrio, de depurar una institución o de sanear una sociedad, la imagen del jardinero vuelve a aparecer.

Hay, sin embargo, una pregunta que la lectura europea del Holocausto ha tardado demasiado en hacerse, y que este libro no puede eludir: ¿dónde había aprendido el jardinero su oficio? Mucho antes de que se levantaran los campos nazis, las potencias europeas habían ensayado en sus colonias la clasificación racial, los campos de concentración y el exterminio administrativo de pueblos enteros. A esa genealogía colonial del horror dedicaremos el epígrafe siguiente, porque mirar el Holocausto solo como una catástrofe europea, desconectada de cinco siglos de conquista y esclavitud, es también una forma de no querer saber.

El filólogo Victor Klemperer (1881-1960), que sobrevivió en Dresde como judío casado con una mujer aria, fue anotando durante doce años las transformaciones del idioma alemán bajo el nazismo. Su libro, *LTI*, es una lección extraordinaria sobre cómo una lengua puede ser envenenada (KLEMPERER, 2001). Palabras aparentemente inocentes, repetidas mil veces en la radio, en los periódicos y en las aulas, iban formando una manera de pensar que hacía impensable la compasión. Klemperer mostró que el veneno no entraba por los grandes discursos, sino por las expresiones cotidianas que la gente repetía sin darse cuenta. Ninguna advertencia me parece más actual en tiempos de redes sociales.

No hace falta irse tan lejos para encontrar lenguaje burocrático que oculta personas. Nuestras propias instituciones hablan de flujos migratorios, de retornos, de dispositivos de acogida, de casos, de expedientes, de plazas, de ratios, de abandono temprano. Son palabras técnicas, a menudo necesarias. Pero conviene vigilarlas, porque cada una de ellas puede funcionar como una pequeña anestesia. Cuando un claustro discute sobre casos y no sobre chicos y chicas con nombre, algo ha empezado a enfriarse.

El historiador Raul Hilberg (1926-2007), autor de la investigación más monumental sobre la destrucción de los judíos europeos, mostró por su parte que el exterminio no comenzó con los campos, sino con un proceso escalonado: primero la definición, después la expropiación, luego la concentración y finalmente el asesinato (HILBERG, 2005). Cada paso preparaba el siguiente y hacía que el siguiente pareciera menos inconcebible. Es una advertencia crucial. Ninguna sociedad amanece un día decidida a exterminar a otra. Llega hasta allí a través de pequeños pasos que en su momento parecieron razonables, técnicos o inevitables.

El psicólogo Ervin Staub, que de niño sobrevivió en Budapest a la persecución gracias a la protección de personas que arriesgaron su vida por su familia, dedicó su obra a estudiar esa escalada, a la que llamó un continuo de destrucción (STAUB, 1989). Su aportación más valiosa para nosotros se refiere a los espectadores. Staub mostró que la pasividad de quienes miran, sean vecinos, instituciones o naciones enteras, no es neutral: los perpetradores la interpretan como aprobación, y cada

silencio facilita el paso siguiente. Del mismo modo, la intervención temprana de los espectadores puede frenar el proceso cuando todavía es posible frenarlo. Quien haya trabajado alguna vez en un centro educativo sabe que el acoso escolar sigue exactamente esta lógica, y que el destino de una víctima depende con frecuencia menos del agresor que del grupo que contempla.

Hay un elemento de aquella maquinaria que nos concierne de manera directa. El exterminio no fue obra únicamente de militares y policías: necesitó médicos que seleccionaran, juristas que redactaran leyes, ingenieros que calcularan, funcionarios que registraran y maestros que educaran. Los estudios sobre la educación en el nazismo coinciden en que el magisterio fue uno de los colectivos profesionales con mayor grado de adhesión al régimen, hasta el punto de que la práctica totalidad de los docentes acabó afiliada a la Liga Nacionalsocialista de Maestros, y en que las aulas alemanas enseñaron durante años biología racial, a clasificar a los seres humanos y a despreciar al judío mucho antes de que existiera ninguna cámara de gas (PINE, 2010). La escuela no fue un espectador inocente del horror. Fue uno de sus instrumentos.

Nuestra propia historia muestra la otra cara de la misma verdad. En España, la dictadura que siguió a la guerra sometió a decenas de miles de maestros y maestras a expedientes de depuración, apartó de las aulas a muchos de los que habían encarnado la esperanza pedagógica de la República, y una parte de ellos fue encarcelada o asesinada (MORENTE VALERO, 1997). La escuela fue a la vez víctima y botín: se castigó a quienes habían enseñado a pensar y se puso el aula al servicio del adoctrinamiento. Lo que una sociedad hace con sus maestros dice mucho de lo que piensa hacer con sus niños. Ninguna profesión debería olvidar sus propias complicidades ni sus propios mártires, y la nuestra menos que ninguna.

7.1.3.- Obediencia sin conciencia

Hannah Arendt (1906-1975) asistió en 1961 al juicio de Adolf Eichmann en Jerusalén esperando encontrarse con un monstruo y se encontró con un funcionario mediocre, preocupado por su carrera, orgulloso de su eficacia y empeñado en demostrar que él solo había cumplido órdenes (ARENDT, 2003). De aquella experiencia salió la expresión más famosa y peor entendida del siglo: la banalidad del mal. Arendt no quiso decir que el mal sea banal ni que los criminales nazis fueran inocentes. Quiso decir algo más inquietante: que no hace falta ser un monstruo ni odiar personalmente a las víctimas para participar en un genocidio. Basta con dejar de pensar, con renunciar a juzgar por uno mismo, con instalarse en el lenguaje y en las razones del grupo.

Conviene ser preciso, porque la investigación posterior ha matizado el retrato. La filósofa Bettina Stangneth mostró, a partir de grabaciones y escritos del propio Eichmann durante su exilio argentino, que fue un antisemita mucho más convencido y activo de lo que aparentó ante el tribunal, y que su imagen de burócrata gris fue en parte una estrategia de defensa (STANGNETH, 2014). El rigor obliga a decirlo. Pero ese matiz no anula la intuición de Arendt; la desplaza. Hubo convencidos y hubo funcionarios, y unos y otros se necesitaron mutuamente. Sin miles de personas dispuestas a cumplir sin preguntar, los fanáticos no habrían podido hacer nada.

Primo Levi, sobre cuyo testimonio volveremos en el epígrafe siguiente, añadió una complejidad que ningún educador debería ignorar. En el campo, escribió, no había una frontera nítida entre víctimas y verdugos, sino una zona gris habitada por prisioneros que, para sobrevivir un día más, aceptaban pequeñas cuotas de poder sobre otros prisioneros (LEVI, 1989). Levi se negaba a juzgarlos con ligereza, porque sabía hasta qué punto el sistema estaba diseñado precisamente para corromper a sus víctimas, pero se negaba también a confundir a los asesinos con los asesinados. Nuestras aulas conocen versiones domésticas de esa zona gris: el chico que se ríe de la humillación de un compañero para no ser el siguiente, la chica que comparte el vídeo porque todos lo comparten. Comprender por qué lo hacen no es justificarlos. Es la condición para poder ayudarlos a hacer otra cosa.

El lector recordará que en el capítulo 5 hablamos de los mecanismos de desconexión moral descritos por Albert Bandura. Aquí los encontramos funcionando a escala industrial: el eufemismo que rebautiza la matanza, la responsabilidad repartida entre cientos de despachos, la culpa atribuida a las propias víctimas, la comparación ventajosa con otros crímenes y, sobre todo, la deshumanización previa del otro. Ninguno de esos mecanismos exige crueldad de carácter. Exigen únicamente que nadie los interrumpa.

Arendt volvió sobre esta cuestión en sus escritos posteriores sobre la responsabilidad y el juicio, donde se preguntaba qué distinguía a los pocos que se negaron a colaborar (ARENDT, 2007). Su respuesta me parece de un enorme alcance educativo. Quienes se negaron no fueron, en general, los más instruidos ni los que dominaban mejor las teorías morales. Fueron aquellos que se preguntaron si podrían seguir viviendo consigo mismos después de haber hecho lo que se les pedía. Es decir, quienes conservaban un diálogo interior consigo mismos. Pensar, para Arendt, es esa conversación silenciosa entre uno y uno mismo. Y una escuela que no deja tiempo ni espacio para esa conversación está desactivando el único freno que probó ser eficaz.

A esta altura del capítulo alguien recordará los célebres experimentos de Stanley Milgram (1933-1984), que a comienzos de los años sesenta pidió a personas corrientes que administraran descargas eléctricas crecientes a un desconocido, y encontró que una mayoría llegaba hasta el máximo de la escala cuando una figura con bata blanca les indicaba que debían continuar (MILGRAM, 1980). El hallazgo se ha repetido hasta convertirse en un tópico: todos seríamos capaces de torturar si alguien con autoridad nos lo ordenara.

Aquí conviene aplicar la primera de las cautelas que anuncié en la Introducción. La investigación en los propios archivos de Milgram, realizada por Gina Perry, ha mostrado que el procedimiento fue menos limpio de lo que se contó: el experimentador improvisaba presiones no previstas en el guion, muchos participantes sospechaban que las descargas no eran reales y los resultados variaban enormemente según las condiciones (PERRY, 2013). El experimento no demuestra que cualquiera obedezca siempre. Muestra algo más modesto y útil: que la presencia de una autoridad legítima, la ausencia de contacto con la víctima y la posibilidad de delegar la responsabilidad aumentan de forma considerable la disposición a hacer daño. Y muestra también que hubo quien se levantó y se marchó.

Los psicólogos sociales Alexander Haslam y Stephen Reicher han propuesto una relectura que me parece todavía más inquietante para quienes educamos (HASLAM; REICHER, 2012). Según su análisis, quienes continuaban no lo hacían por una obediencia ciega, sino porque se identificaban con el proyecto que el experimentador representaba, la ciencia, el progreso del conocimiento, una causa que consideraban valiosa. Curiosamente, la indicación que más se parecía a una orden directa, la que afirmaba que no tenían otra opción, era la que con más frecuencia provocaba la negativa. Si esto es así, el peligro no reside solo en la sumisión, sino en la adhesión entusiasta a causas que se presentan como buenas. Hacer daño por el bien del otro, por el bien del grupo, por el bien de la nación. Los educadores conocemos bien esa frase. Muchas crueldades escolares se han cometido siempre por el bien del alumno.

Hay un caso histórico que confirma estas intuiciones con una precisión dolorosa. En julio de 1942, en la aldea polaca de Józefów, los hombres del Batallón 101 de la Policía de Reserva, en su mayoría trabajadores de mediana edad de Hamburgo, recibieron la orden de fusilar a los judíos del pueblo. Su comandante, visiblemente afectado, les ofreció la posibilidad de no participar. Apenas una docena dio un paso al frente. Christopher Browning, que reconstruyó la historia a partir de los interrogatorios de posguerra, calculó que solo entre un diez y un veinte por ciento se negó o se las arregló para eludir los fusilamientos (BROWNING, 2002). Los demás no actuaron por odio ni por miedo al castigo, que no existía, sino por

algo mucho más cotidiano: no querer parecer débiles, no dejar el trabajo sucio a los compañeros, no romper la camaradería del grupo. La frialdad de la que hablaba Adorno y la dureza como virtud se encontraron allí con la presión de los iguales. No eran monstruos. Eran hombres corrientes. Y eso es precisamente lo que debería quitarnos el sueño.

Esa es la pregunta que me interesa: qué hacía diferentes a los que se negaron. En los estudios sobre quienes rescataron judíos durante la ocupación, el más amplio de los cuales fue realizado por Samuel y Pearl Oliner a partir de cientos de entrevistas, aparecen con frecuencia algunos rasgos: familias donde se razonaban las normas en lugar de imponerlas y donde el castigo físico era escaso, experiencias tempranas de contacto con personas distintas, una identidad moral vinculada a lo que uno es y no solo a lo que se espera de él, un sentido de pertenencia que se extendía más allá del propio grupo, y la convicción de que ayudar no era heroísmo sino lo mínimo exigible (OLINER; OLINER, 1988). Ninguno de esos rasgos es innato. Todos son, en sentido amplio, educativos.

Tzvetan Todorov (1939-2017), que estudió los testimonios de los campos nazis y soviéticos, llegó a una conclusión que conecta directamente con la colección de la que forma parte este libro. Frente a las virtudes heroicas, que exigen gestos extraordinarios y que muy pocos pueden practicar, Todorov encontró en aquellos lugares extremos unas virtudes cotidianas que mantenían viva la humanidad: la dignidad de quien conserva un espacio de voluntad propia, el cuidado de quien atiende a otro ser humano concreto y la actividad del espíritu de quien sigue pensando, creando o recordando (TODOROV, 1993). No salvaban el mundo, pero salvaban algo esencial del mundo. Y esas virtudes, a diferencia del heroísmo, sí pueden aprenderse en una familia, en una escuela o en una comunidad.

Nuestra propia historia ofrece ejemplos semejantes. En la represión que siguió al golpe de 1936 hubo denunciantes voluntarios, vecinos que señalaron a vecinos por rencores antiguos, funcionarios que tramitaron expedientes y jueces que firmaron condenas sin haber odiado personalmente a nadie. Y hubo también quienes escondieron a un perseguido en el pajar, quienes avisaron a tiempo y quienes se negaron a firmar. En los mismos pueblos, con la misma escuela y la misma iglesia. Esa diferencia, que no se explica por el nivel de estudios ni por la clase social, es la que la educación debería atreverse a investigar.

Si recogemos lo que este recorrido nos ha enseñado, la primera exigencia de Adorno se traduce en tareas muy concretas. Educar contra la frialdad, cultivando la capacidad de dejarse afectar por el sufrimiento ajeno. Educar contra la distancia, multiplicando los encuentros con rostros y nombres allí donde las instituciones solo ven categorías. Educar contra la obediencia sin conciencia, abriendo tiempos y

espacios para ese diálogo interior en el que cada uno se pregunta si podrá seguir viviendo consigo mismo. Y educar contra el no querer saber, sosteniendo una memoria que no deje dormir tranquila a la indiferencia. Auschwitz no comenzó en las cámaras de gas. Comenzó mucho antes, en lugares tan corrientes como una oficina, una cuadrilla de amigos o un aula. Por eso es también en esos lugares corrientes donde puede empezar a no repetirse.

7.2.- Otros Auschwitz

Hasta aquí he hablado de Europa, como hace casi toda la literatura sobre esta cuestión. Y aquí debo aplicar la segunda cautela de método que declaré al principio del libro: no existe jerarquía legítima de dolores. Si la memoria del Holocausto se convierte en una memoria exclusivamente europea, que se conmemora una vez al año y que sitúa el horror en un paréntesis de doce años y en un continente, habremos aprendido muy poco. Auschwitz es un símbolo del mal extremo, como ha escrito Joan-Carles Mèlich, y precisamente por eso no puede quedar encerrado en su propia geografía (MÈLICH, 2004).

El filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel (1934-2023) lo planteó de un modo que a muchos europeos nos costó escuchar. En unas conferencias pronunciadas en Fráncfort en 1992, en el quinto centenario de la llegada de Colón, sostuvo que la modernidad no nació solo con el pensamiento que se piensa a sí mismo, sino antes, con el sujeto que conquista, y que aquel yo conquistador fue la condición histórica de todo lo demás (DUSSEL, 1994). Si esto es así, la violencia contra el otro no sería un accidente en los márgenes de la civilización europea, sino una de sus raíces. No se trata de cambiar una culpa por otra, ni de sustituir una memoria por otra. Se trata de ensanchar la mirada hasta que quepan en ella todos los que fueron arrojados fuera del jardín.

7.2.1.- Genocidios fuera de Europa

Empecemos por una incomodidad. Mucho antes de los campos nazis, las potencias europeas habían ensayado en sus colonias casi todos los elementos que después escandalizarían al mundo: la clasificación racial, el trabajo forzado, los campos de concentración, el exterminio administrativo de poblaciones enteras. Aimé Césaire (1913-2008) lo dijo con una crudeza que sigue doliendo: lo que Europa no perdonó a Hitler no fue el crimen en sí, sino haber aplicado a los europeos los procedimientos colonialistas que hasta entonces solo se habían reservado a otros pueblos (CÉSAIRE, 2006). La misma Hannah Arendt, en su estudio sobre los orígenes del totalitarismo, había señalado el imperialismo y sus

masacres como uno de los laboratorios donde se ensayó la lógica que después se desplegaría en Europa (ARENDT, 1974).

Y conviene que los españoles no leamos estas líneas como si hablaran solo de otros. En 1552, fray Bartolomé de las Casas publicó su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, una denuncia estremecida de las matanzas, la esclavización y el despojo que acompañaron a la conquista, escrita por alguien que había sido encomendero antes de convertirse en defensor de los indios (LAS CASAS, 1982). Se ha discutido mucho sobre sus cifras y sobre el uso que otras potencias hicieron después de su libro para construir una leyenda contra España. Pero el núcleo de su testimonio permanece: hubo un fraile que miró el sufrimiento de los vencidos y se negó a justificarlo con las razones de su propio pueblo. Su gesto es, a su manera, una lección de lo que significa no querer dejar de saber.

Entre 1904 y 1908, en el territorio que hoy es Namibia, las tropas coloniales alemanas aplastaron el levantamiento de los pueblos herero y nama. Se les empujó al desierto, se envenenaron los pozos, se prohibió el regreso, se internó a los supervivientes en campos donde murieron por millares de hambre, agotamiento y enfermedades, y se enviaron cráneos a universidades alemanas para estudios raciales. Murió la mayor parte del pueblo herero y buena parte del nama (OLUSOGA; ERICHSEN, 2010). Alemania no reconoció oficialmente aquellos hechos como genocidio hasta 2021. Durante más de un siglo, aquel crimen no formó parte de lo que en Europa llamamos historia.

En Camboya, entre 1975 y 1979, el régimen de los jemeres rojos provocó la muerte de en torno a una cuarta parte de la población del país por ejecución, hambre, trabajo forzado y enfermedad. En el centro de interrogatorio S-21, instalado en un antiguo instituto de Phnom Penh, miles de prisioneros fueron fotografiados, fichados, torturados y asesinados con una meticulosidad burocrática escalofriante (CHANDLER, 1999). Que una escuela se convirtiera en centro de tortura es una de esas ironías que no deberíamos dejar pasar. Y hay otro dato que interpela directamente a nuestro oficio: en aquel régimen, ser maestro, llevar gafas o hablar una lengua extranjera podía bastar para ser señalado como enemigo. El saber, que tantas veces hemos imaginado como protección, fue allí una condena.

Hay todavía un detalle más perturbador. El director de S-21, Kaing Guek Eav, conocido como Duch, había sido profesor de matemáticas antes de entrar en la organización, y quienes lo trataron lo describen como un hombre metódico, minucioso, preocupado por el orden de los archivos. El cineasta Rithy Panh, que perdió a buena parte de su familia bajo aquel régimen cuando era un niño, mantuvo con él largas conversaciones en la cárcel, y lo que encontró no fue un monstruo inexplicable, sino una inteligencia que había puesto su rigor al servicio de la

destrucción y que seguía sin querer comprender lo que había hecho (PANH; BATAILLE, 2013). Vuelve a aparecer aquí la advertencia de Adorno sobre el carácter manipulador. El oficio de enseñar no inmuniza contra nada. Puede, incluso, proporcionar herramientas para el horror cuando se separa de la compasión.

En Ruanda, entre abril y julio de 1994, fueron asesinadas al menos medio millón de personas, y probablemente cerca de ochocientas mil según las estimaciones más citadas, en apenas cien días (HUMAN RIGHTS WATCH, 1999). Aquel genocidio se preparó durante décadas con una pedagogía del odio perfectamente reconocible: una clasificación étnica heredada de la administración colonial e inscrita en los documentos de identidad, una escuela que enseñaba a los niños a identificarse y a identificar al otro por su etnia, y una radio que llamaba cucarachas a los vecinos a los que poco después se descuartizaría a machetazos. No hizo falta tecnología avanzada. Bastó con las palabras y con los vecinos.

El politólogo ugandés Mahmood Mamdani ha mostrado hasta qué punto aquella clasificación fue una construcción colonial. La administración belga, apoyándose en teorías raciales europeas, convirtió diferencias sociales y fluidas en identidades raciales fijas, presentó a los tutsis como una raza extranjera venida del norte y a los hutus como los nativos auténticos, y fijó esa división en documentos oficiales que más tarde servirían para seleccionar a quién matar en los controles de carretera (MAMDANI, 2001). El odio que estalló en 1994 tenía, pues, una genealogía escrita en las escuelas, en los registros y en los libros de ciencia de los colonizadores. Otra vez, el jardinero.

El periodista Jean Hatzfeld recogió durante meses los testimonios de un grupo de campesinos de las colinas de Nyamata que habían participado en las matanzas (HATZFELD, 2004). Lo que más estremece de sus relatos no es la violencia, sino la normalidad. Hablaban de matar como de un trabajo: salían por la mañana en grupo, como quien va al campo, volvían por la tarde, compartían la comida y el vino de plátano, y al día siguiente regresaban a la faena. Llamaban trabajo a lo que hacían, y esa palabra les permitía no llamarlo de otra manera. Quien haya leído a Klemperer reconocerá el mecanismo. El eufemismo no oculta el crimen a los demás; se lo oculta, sobre todo, a quien lo comete.

Tampoco América Latina es un capítulo cerrado. En Guatemala, durante los años más duros del conflicto armado, a comienzos de la década de 1980, el ejército arrasó cientos de aldeas mayas en nombre de la lucha contra la insurgencia, y la comisión de esclarecimiento histórico auspiciada por Naciones Unidas concluyó en 1999 que contra determinados pueblos mayas se habían cometido actos de genocidio. Un año antes, la Iglesia guatemalteca había presentado su propio informe, *Guatemala: nunca más*, fruto de miles de testimonios recogidos en las

comunidades por catequistas y animadores que escucharon a las víctimas en sus propias lenguas (ODHAG, 1998). Dos días después de presentarlo, el obispo Juan José Gerardi, que había impulsado aquel trabajo, fue asesinado a golpes en el garaje de su casa. Pocas historias muestran con tanta claridad que la memoria de las víctimas es peligrosa para los verdugos, y que recordar puede costar la vida. Para quienes nos sentimos herederos de la teología de la liberación, aquel informe sigue siendo un ejemplo de lo que significa poner la fe al servicio de la verdad de los pobres.

Podría continuar. La Shoah convivió con el exterminio del pueblo gitano, que sufrió su propio Porrajmos y cuya memoria sigue siendo la más olvidada de Europa. Están la esclavitud atlántica y sus millones de vidas convertidas en mercancía, los genocidios de los pueblos originarios de América, el de los armenios en 1915, el de Bosnia en 1995, el del pueblo yazidí en 2014 o lo que hoy ocurre en Sudán y en Gaza mientras escribo estas páginas. No los enumero para establecer comparaciones ni para medir sufrimientos, cosa que me parecería obscena. Los enumero porque una memoria que solo recuerda a las víctimas que se nos parecen no es memoria moral: es identificación tribal.

Me detengo un instante en la esclavitud, porque es probablemente la ausencia más llamativa de nuestra memoria escolar. Durante más de tres siglos, millones de africanos fueron arrancados de sus tierras, transportados en condiciones atroces y vendidos como mercancía en los puertos de América. España participó en ese comercio desde sus inicios, y la esclavitud no se abolió definitivamente en Cuba hasta 1886, cuando en buena parte de Europa hacía décadas que se había prohibido. Algunas fortunas que levantaron palacetes, bancos y empresas en ciudades españolas procedían de aquel tráfico, y sin embargo la mayoría de nuestros alumnos termina su escolaridad sin saberlo. No se trata de cargar a nadie con culpas heredadas. Se trata de entender que el racismo que hoy padecen muchos de nuestros vecinos de origen africano no nació de la nada, sino de una historia de deshumanización que todavía no hemos querido mirar de frente.

Tengo una razón añadida, y muy española, para insistir en esto. Todavía hay en nuestro país miles de personas enterradas en fosas comunes cuyas familias siguen buscándolas. Desde que en el año 2000 se abrió en el Bierzo una de las primeras fosas exhumadas con criterios científicos, el trabajo de asociaciones, arqueólogos, forenses y antropólogos ha ido devolviendo nombres a cuerpos y relatos a familias que habían vivido décadas en silencio (FERRÁNDIZ, 2014). La Ley de Memoria Democrática de 2022 reconoció por fin el derecho a la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas del golpe de 1936, de la guerra y de la dictadura (ESPAÑA, 2022), pero su aplicación sigue siendo desigual y su legitimidad es abiertamente discutida por una parte del arco político. En muchos

centros educativos, hablar de las fosas del propio municipio continúa considerándose un asunto delicado. Me parece difícil educar para que Auschwitz no se repita mientras no seamos capaces de nombrar lo que ocurrió a diez kilómetros de nuestra escuela.

Y está la memoria del pueblo gitano, que en el capítulo 2 nos salió al paso con la Prisión General de 1749. Cientos de miles de gitanas y gitanos europeos fueron asesinados por el nazismo, y sin embargo su genocidio tardó décadas en ser reconocido y apenas aparece en los libros de texto. El Parlamento Europeo no estableció hasta 2015 una jornada europea en memoria del genocidio gitano, el 2 de agosto, fecha en que en 1944 fueron asesinados los últimos internos del llamado campo gitano de Auschwitz-Birkenau. Los niños gitanos que hoy se sientan en nuestras aulas rara vez encuentran allí su historia, ni la de la persecución ni la de la aportación cultural de su pueblo. Una memoria que deja fuera a quienes siguen siendo discriminados hoy no cumple su función.

Hay además una razón pedagógica de peso. Si el horror se presenta a los alumnos como algo que hicieron los alemanes en un tiempo lejano, el mensaje implícito es tranquilizador: nosotros no. Si se presenta como una posibilidad humana que se ha realizado en todos los continentes y en todas las culturas, incluida la nuestra y también en épocas recientes, entonces la pregunta se vuelve personal. Y solo cuando la pregunta se vuelve personal empieza a educar.

Hay, por último, una lección que procede de lo que ocurre después. Cuando la violencia termina, la escuela puede convertirse en lugar de reparación o en lugar de prolongación del conflicto. En Bosnia y Herzegovina, años después de la guerra, todavía funcionaban centros conocidos como dos escuelas bajo un mismo techo, en los que niños de distintas comunidades entraban por puertas diferentes, en horarios distintos y con programas que contaban historias distintas de la misma guerra. Nadie les enseñaba a odiar de manera explícita. Bastaba con que no se encontraran nunca. Es una advertencia que deberíamos tomar muy en serio en sociedades como la nuestra, donde la segregación escolar por origen o por renta crece sin hacer ruido. La separación no es todavía violencia, pero prepara el terreno en el que la violencia se vuelve pensable.

Conviene evitar al mismo tiempo dos errores simétricos. El primero es la banalización, que llama genocidio a cualquier injusticia y acaba vaciando la palabra de sentido. El segundo es la sacralización, que convierte un genocidio concreto en un misterio incomparable e inexplicable, ajeno a toda causalidad histórica, y con ello renuncia a comprender. Enseñar estos hechos exige precisión en los datos, cuidado con las palabras y honestidad con lo que no se sabe. La UNESCO ha insistido, en sus orientaciones a los sistemas educativos, en que enseñar el

Holocausto y otros genocidios debe servir para comprender los procesos que conducen a la violencia masiva y para reforzar la ciudadanía democrática, no para provocar emociones intensas que se olvidan al salir del aula (UNESCO, 2017).

La palabra misma merece un momento de atención. El término genocidio fue acuñado en 1944 por el jurista polaco de origen judío Raphael Lemkin (1900-1959), que había quedado conmocionado de joven por la matanza de los armenios y por la impunidad de sus responsables, y que perdió después a buena parte de su familia en la Shoah (LEMKIN, 2009). Gracias a su empeño casi solitario, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó en 1948 la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio, que lo define como la comisión de determinados actos con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal (NACIONES UNIDAS, 1948). Conocer esa definición ayuda a usar la palabra con rigor, a no rebajarla y a no negarla cuando corresponde. Y recuerda, además, que el primer paso para prevenir un crimen es poder nombrarlo.

Sé que escribir estas páginas mientras en Sudán y en Gaza mueren civiles a diario obliga a una especial prudencia. No corresponde a un libro de pedagogía dictaminar calificaciones jurídicas que competen a los tribunales internacionales, y sobre ello se pronuncian ya organismos especializados. Lo que sí corresponde a la pedagogía es señalar una continuidad incómoda: los procesos que preceden a toda violencia masiva, la deshumanización del otro, la negación de su duelo, la conversión de su muerte en dato cotidiano, están hoy funcionando ante nuestros ojos y ante los ojos de nuestros alumnos. Judith Butler lo ha formulado con una pregunta que me parece imprescindible: qué vidas consideramos dignas de ser lloradas. Los marcos a través de los cuales percibimos la guerra, sostiene, distribuyen de manera desigual el duelo, de modo que unas muertes nos conmueven y otras apenas se registran como pérdida (BUTLER, 2010). Esa distribución no es natural; se aprende, y por tanto puede desaprenderse. Enseñar el pasado sin permitir que esa pregunta llegue al presente sería, otra vez, una forma de no querer saber.

7.2.2.- Ética de la compasión y memoria

¿Cómo se enseña todo esto sin herir y sin anestesiar? Es la pregunta práctica que cualquier docente se hace cuando llega a este contenido en el temario. He visto sesiones sobre el Holocausto convertidas en un desfile de imágenes atroces que dejaban a los adolescentes bloqueados, y he visto otras reducidas a un conjunto de fechas y de cifras que no significaban nada. Ninguno de los dos caminos educa.

Hay también una cuestión de edad que conviene pensar con calma. A los seis años no se explica un genocidio, pero sí se puede trabajar lo que lo prepara: que

nadie quede fuera del juego, que las burlas hacen daño, que las diferencias no se castigan. Hacia los diez u once años puede introducirse la historia con relatos concretos, centrados en personas y en quienes ayudaron. En la adolescencia es cuando cabe abordar los mecanismos completos, los documentos, las cifras y las preguntas difíciles, porque es también la edad en que se está construyendo la identidad política y en que circulan los discursos de odio más crudos. Adaptar no es edulcorar: es elegir qué verdad puede sostener cada edad sin quedar sepultada por ella.

Joan-Carles Mèlich ha dedicado buena parte de su obra a esta cuestión, y su propuesta me parece la más lúcida que conozco en nuestra lengua. Sostiene que después de Auschwitz no cabe una pedagogía construida sobre principios universales y abstractos, porque esos principios no impidieron nada, sino una ética y una pedagogía de la compasión, nacidas de la respuesta concreta al sufrimiento de un rostro concreto (MÈLICH, 2004, 2010). La compasión, en su sentido fuerte, no es lástima ni sentimentalismo. Es la capacidad de dejarse afectar por el dolor del otro hasta el punto de que ese dolor nos obligue a algo.

El filósofo Reyes Mate ha añadido a esta reflexión una dimensión que me parece decisiva: la memoria como forma de justicia (MATE, 2003). Para él, la injusticia cometida contra las víctimas no prescribe con el paso del tiempo, sino que permanece vigente mientras se la olvida, y el olvido es la última victoria del verdugo. Recordar, entonces, no es un ejercicio sentimental ni una simple lección de historia: es reconocer a las víctimas una deuda pendiente y dejar que su mirada juzgue nuestro presente. Después de Auschwitz, sostiene, el pensamiento no puede seguir como si nada hubiera ocurrido; tiene que dejarse interrumpir por el sufrimiento. Pocas tareas me parecen más propias de la escuela que esa interrupción.

Tzvetan Todorov ofreció una distinción que me ha resultado muy útil para pensar la enseñanza de la memoria. Hay una memoria literal, que conserva el acontecimiento como algo único e intransitivo, encerrado en sí mismo, y que con frecuencia alimenta el resentimiento o la identidad victimista de un grupo frente a otro. Y hay una memoria ejemplar, que sin negar la singularidad de lo ocurrido lo convierte en un principio de acción para el presente, en una herramienta para reconocer y combatir otras injusticias, incluidas las que padecen otros pueblos y las que comete el nuestro (TODOROV, 2000). La primera mira hacia atrás; la segunda mira hacia delante sin dejar de mirar atrás. La escuela que necesitamos es la de la memoria ejemplar. No para relativizar el dolor, sino para que el dolor recordado se convierta en responsabilidad.

De ahí la importancia del testimonio. Primo Levi (1919-1987) escribió que había sobrevivido para contar, y su relato de Auschwitz sigue siendo una de las cumbres morales del siglo XX (LEVI, 1987). En su último libro, escrito cuarenta años después, se preguntaba por la zona gris, ese territorio ambiguo en el que las víctimas eran obligadas a colaborar en la administración del horror y donde la frontera entre el verdugo y la víctima se vuelve terriblemente borrosa (LEVI, 1989). Levi se negó siempre a convertir a las víctimas en santas y a los verdugos en monstruos, porque sabía que esa simplificación nos deja sin aprender nada.

Jorge Semprún (1923-2011), superviviente de Buchenwald, planteó otra dificultad que todo educador debería conocer: la de la transmisión misma. Contó cómo, al salir del campo, comprendió que el problema no era solo el horror vivido, sino la imposibilidad de que quien no lo había vivido pudiera escucharlo de verdad, y cómo tuvo que elegir durante años entre la escritura y la vida (SEMPRÚN, 1995). Su testimonio nos recuerda que la memoria no se transmite automáticamente por acumulación de información. Requiere una disposición a escuchar que hay que cultivar.

El psiquiatra Dori Laub (1937-2018), superviviente él mismo cuando era niño y cofundador de uno de los primeros archivos de testimonios audiovisuales del Holocausto, llevó esta intuición todavía más lejos. Junto a Shoshana Felman sostuvo que el testimonio no existe plenamente hasta que alguien lo escucha, y que quien escucha se convierte en una especie de cotestigo, responsable de acoger lo que el otro no ha podido decir durante años (FELMAN; LAUB, 1992). Me parece una idea de enorme alcance pedagógico. El aula que recibe un testimonio no es un público; es una comunidad de escucha. Y una comunidad de escucha se prepara, se cuida y se acompaña.

Johann Baptist Metz (1928-2019) llamó a esa disposición *memoria passionis*, memoria del sufrimiento (METZ, 2007). Es una memoria peligrosa para los poderes, decía, porque no se deja archivar ni convertir en efeméride: interrumpe el presente, cuestiona a los vencedores y obliga a mirar la historia desde quienes la perdieron. Como creyente, no puedo dejar de señalar que esta es también la memoria que está en el centro de la tradición cristiana, la del crucificado, aunque tantas veces las iglesias se hayan puesto del lado de quienes clavan las cruces. La Parte Quinta de este libro volverá sobre ello.

Ignacio Ellacuría (1930-1989), jesuita vasco asesinado en San Salvador junto a sus compañeros y a dos mujeres que trabajaban con ellos, dio a esta memoria un nombre que no puedo dejar de citar: el pueblo crucificado (ELLACURÍA, 1990). Con esa expresión se refería a las mayorías pobres y masacradas de la historia, cuyo sufrimiento no es consecuencia de una fatalidad natural, sino de la acción de otros

seres humanos y de estructuras injustas. Para Ellacuría, la tarea no era solo recordar a los crucificados, sino bajarlos de la cruz, es decir, transformar las condiciones que siguen produciendo víctimas. Aplicada a la educación, esta idea tiene una consecuencia directa: la memoria del sufrimiento que no se traduce en compromiso con quienes sufren hoy se queda a medio camino.

De todo esto extraigo algunos criterios prácticos que he visto funcionar en las aulas. El primero: ir siempre de la persona al proceso y no al revés. Una biografía, una carta, un diario, un objeto permiten que el alumno se encuentre con alguien antes de encontrarse con una cifra. El segundo: trabajar la escala de los hechos con rigor, sin ocultar los datos, pero sin convertir el aula en un museo del espanto; el horror mostrado sin mediación produce rechazo o fascinación, y ninguna de las dos cosas es aprendizaje. El tercero: dar espacio a las preguntas de los alumnos, incluidas las incómodas, y no tener miedo a responder que hay cosas que no comprendemos. El cuarto: incluir siempre a quienes ayudaron, a quienes se negaron, a quienes resistieron, no para consolar, sino porque forman parte de la verdad histórica y porque muestran que había alternativas. Y el quinto: terminar siempre en el presente, preguntando dónde reconocemos hoy los mecanismos estudiados.

Sobre el cuarto criterio quiero detenerme un momento, porque me parece el más olvidado. En Jerusalén, el memorial de Yad Vashem honra como justos entre las naciones a quienes arriesgaron su vida para salvar judíos, y en las últimas décadas esa idea se ha ido ampliando a los justos de todos los genocidios: armenios, ruandeses, bosnios, camboyanos. El Parlamento Europeo estableció en 2012 una Jornada Europea de los Justos, y en distintas ciudades se han plantado jardines con árboles que llevan sus nombres. Son personas corrientes que, en el momento decisivo, hicieron lo que creían que era lo mínimo. Presentarlas en el aula no es ofrecer héroes inalcanzables, sino mostrar que siempre hubo una puerta abierta para quien quiso verla. Esa es, quizá, la lección más esperanzadora y más exigente de toda esta historia.

Añadiría un sexto criterio, que procede de mi propia experiencia: partir, siempre que sea posible, de la memoria cercana. Una calle que cambió de nombre, una placa en la fachada de una antigua escuela, un abuelo que nunca quiso hablar de la guerra, una fosa en el cementerio del pueblo, una familia que llegó huyendo de otra guerra y que hoy vive en el barrio. Cuando el alumnado investiga la memoria de su propio entorno, entrevistando, buscando documentos y contrastando versiones, la historia deja de ser un relato ajeno y se convierte en una pregunta sobre quiénes somos. Y aprende, además, algo que ningún manual enseña: que la memoria se disputa, que hay versiones enfrentadas y que buscar la verdad exige escuchar a todas sin renunciar a distinguir entre víctimas y verdugos.

Disponemos además de recursos que hace unas décadas eran impensables. Existen archivos con decenas de miles de testimonios audiovisuales de supervivientes de distintos genocidios, accesibles y catalogados; existen memoriales que ofrecen materiales didácticos rigurosos; existen asociaciones de memoria que acompañan a los centros. Un testimonio bien elegido y bien preparado, con tiempo antes y con tiempo después, deja una huella que ningún manual consigue. Lo que no funciona, y conviene decirlo, es proyectar un testimonio estremecedor al final de una clase y tocar el timbre cinco minutos después.

Hay una cuestión que se va haciendo urgente y que no quiero dejar sin mencionar. Los últimos supervivientes de los campos nazis están desapareciendo, y pronto ocurrirá lo mismo con los últimos testigos directos de nuestra guerra y de la represión. Al mismo tiempo, las redes sociales multiplican el negacionismo, la trivialización y la manipulación de imágenes, y la inteligencia artificial permite ya fabricar documentos y voces falsas con una facilidad inquietante. La memoria del siglo que viene tendrá que sostenerse sin testigos vivos y en medio de una enorme contaminación informativa. Por eso enseñar a contrastar fuentes, a distinguir un documento de una falsificación y a reconocer la propaganda no es una tarea técnica añadida a la educación de la memoria. Es hoy una de sus condiciones.

Ese último paso, el que lleva del pasado al presente, es el más delicado y el más necesario. Un alumno que sale del aula sabiendo cómo funcionó la deshumanización en 1943 pero incapaz de reconocerla en los mensajes que recibirá esa tarde en su teléfono no ha aprendido historia: ha memorizado una asignatura. La memoria que educa no es la que acumula fechas, sino la que transforma la mirada. Y una mirada transformada es aquella que ya no puede ver morir a nadie, en ningún lugar del mundo, como si se tratara de un dato.

7.3.- ¿Qué escuela previene la barbarie?

Llego por fin a la pregunta que da sentido a todo el capítulo y que, en realidad, no tiene respuesta definitiva. Ninguna escuela garantiza nada. Las hubo excelentes en la Alemania de los años treinta. Pero la ausencia de garantías no nos exime de buscar criterios, y creo que de todo lo anterior pueden extraerse al menos tres.

Antes de enunciarlos conviene precisar qué entendemos por educar, porque de esa respuesta depende todo lo demás. El pedagogo neerlandés Gert Biesta ha propuesto distinguir tres funciones que toda educación cumple a la vez: la cualificación, que proporciona conocimientos y destrezas; la socialización, que introduce a las nuevas generaciones en las tradiciones y en los órdenes existentes;

y lo que él llama subjetivación, que consiste en ayudar a cada persona a convertirse en sujeto de su propia vida, capaz de responder por sí misma y no solo de reproducir lo recibido (BIESTA, 2017). La escuela alemana de los años treinta cualificaba muy bien y socializaba con enorme eficacia. Lo que no hacía era la tercera tarea, que es precisamente la más arriesgada, porque nunca se sabe del todo qué hará con su libertad aquel a quien se ayuda a ser libre. Biesta habla por eso del bello riesgo de educar. Una escuela que elimina todo riesgo, que lo prevé, lo mide y lo controla todo, puede producir personas muy competentes, pero difícilmente producirá personas capaces de negarse.

7.3.1.- Autonomía y capacidad de decir no

El primero es el que Adorno señaló: la autonomía como única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz. Una escuela que previene la barbarie es una escuela donde se aprende a pensar por uno mismo y, sobre todo, donde se aprende que a veces hay que decir que no.

Dicho así suena bien. Llevado a la práctica es incómodo, porque significa aceptar que un alumno cuestione una norma, una nota o una decisión del docente, y responderle con razones en lugar de con autoridad. Significa distinguir entre disciplina y sumisión, dos cosas que tendemos a confundir. Una clase puede funcionar con orden y con normas claras sin que nadie aprenda a obedecer ciegamente; lo decisivo es si las normas se explican, se discuten y se pueden cambiar, o si simplemente se imponen. Cuando un alumno pregunta «¿por qué?» y la única respuesta que recibe es «porque lo digo yo», se está impartiendo una lección política.

Hay una prueba sencilla para saber si una escuela educa en la autonomía: observar qué ocurre cuando un alumno tiene razón y el adulto no. Si el error del docente puede reconocerse en público sin que se hunda su autoridad, el mensaje que recibe el grupo es que la verdad importa más que la jerarquía. Si, por el contrario, hay que salvar la cara del adulto a costa de la evidencia, se está enseñando exactamente lo contrario, y se está enseñando bien, porque esa lección no se olvida.

Significa también enseñar explícitamente algo que casi nunca aparece en los currículos: cómo se desobedece bien. La desobediencia responsable no es el capricho ni la insolencia. Exige juicio para distinguir qué merece ser desobedecido, valentía para asumir las consecuencias y habilidad para hacerlo sin destruir la convivencia. Se aprende, como todo, practicando en pequeño: pudiendo discrepar del profesor, defender a un compañero, señalar una injusticia sin ser castigado por ello. Una escuela donde el que protesta siempre pierde enseña a callar. Y quien ha

aprendido a callar en el aula difícilmente hablará cuando lo importante esté en juego.

Pensar por uno mismo, por otra parte, no es una facultad que aparezca espontáneamente cuando se deja de mandar. Se aprende pensando con otros. Matthew Lipman (1923-2010), creador de la filosofía para niños, propuso convertir el aula en una comunidad de indagación: un grupo que parte de las preguntas de los propios alumnos, que razona en voz alta, que pide razones, que examina supuestos y que aprende a cambiar de opinión cuando otro ofrece un argumento mejor (LIPMAN, 1997). Lo que Lipman llamaba pensamiento complejo no era solo un pensamiento crítico, capaz de detectar errores, sino también creativo y cuidadoso, atento a los demás y a lo que está en juego para ellos. Me parece una de las mejores traducciones escolares de aquel diálogo interior del que hablaba Arendt: lo que primero se ensaya en voz alta en el círculo de la clase acaba convirtiéndose en una conversación silenciosa con uno mismo.

Hubo un maestro que llevó esta idea hasta sus últimas consecuencias, y su historia me acompaña desde hace muchos años. Lorenzo Milani (1923-1967), sacerdote florentino desterrado por sus superiores a Barbiana, una aldea perdida en las montañas de la Toscana, abrió allí una escuela para los hijos de campesinos pobres a los que la escuela oficial había suspendido y expulsado. En 1965, cuando un grupo de capellanes militares calificó de cobardes a los objetores de conciencia, Milani respondió con una carta que le costó un proceso judicial y cuyo título resume su pensamiento: la obediencia ya no es una virtud. Sostenía que no se puede educar a los jóvenes en la obediencia ciega cuando el siglo había demostrado adónde conducía, y que la tarea del maestro es formar personas que se sientan responsables de todo. En la pared de su escuela había escrito una expresión en inglés, *I care*, me importa, me concierne, como contrapunto deliberado al lema fascista que significaba me da igual. Sus alumnos escribieron después, en una obra colectiva, una de las denuncias más lúcidas que conozco contra una escuela que selecciona a los ricos y expulsa a los pobres (ESCUELA DE BARBIANA, 1970). Me importa frente a me da igual. No conozco una manera más breve de decir lo que este capítulo intenta decir.

Pongamos un ejemplo que cualquier docente reconocerá. Un alumno sabe que se está acosando a un compañero. Si en su centro contarlo equivale a chivarse, con el desprecio del grupo que esa palabra arrastra, aprenderá a callar. Si contarlo se entiende como proteger a alguien, y el centro responde con seriedad y sin exponerlo, aprenderá que hay situaciones en las que el silencio es complicidad. Lo que está en juego en esa escena cotidiana es exactamente lo mismo que estaba en juego en la Europa de 1942, aunque la escala sea incomparable: si los testigos hablan o callan.

La investigación sobre el acoso escolar confirma esta intuición con datos. La psicóloga finlandesa Christina Salmivalli mostró que el acoso no es un asunto entre dos personas, sino un fenómeno de grupo en el que cada participante ocupa un papel: quien agrede, quienes le ayudan, quienes le refuerzan con risas o con miradas, quienes se mantienen al margen y, a veces, quienes defienden a la víctima (SALMIVALLI, 2010). Lo decisivo es que el comportamiento de los testigos sostiene o desactiva la agresión, porque quien acosa busca sobre todo estatus ante el grupo. Por eso los programas más eficaces no se centran solo en el agresor y en la víctima, sino en enseñar a la mayoría silenciosa a no reír, a no mirar hacia otro lado y a ponerse del lado de quien sufre. Formar defensores es, en pequeño, formar a los que en otra época escondieron a un perseguido.

Añado un matiz que me parece esencial para no ser malinterpretado. Educar en la autonomía no es dejar a los alumnos a su aire ni renunciar a la autoridad del adulto. Los niños necesitan adultos que sostengan, que pongan límites y que ofrezcan referencias. La diferencia está en el tipo de autoridad: la que se ejerce para que el otro crezca y termine no necesitándola, o la que se ejerce para que el otro permanezca sometido. Todo lo que este libro defiende cabe en esa distinción.

Paulo Freire (1921-1997) dedicó su último libro precisamente a esta tensión. Advertía contra dos desviaciones simétricas: el autoritarismo, que ahoga la libertad del educando, y la licencia, que lo abandona a sí mismo bajo apariencia de respeto. Entre ambas proponía una autoridad democrática, segura de sí misma, que no necesita imponerse porque se legitima en su coherencia, en su competencia y en su respeto por la curiosidad del otro (FREIRE, 1997). Para Freire, la autonomía no se enseña con discursos sobre la libertad, sino que va madurando en experiencias de decisión y de responsabilidad, en un proceso que el educador acompaña sin sustituirlo. Es una autoridad que se gana todos los días y que, por eso mismo, no tiene miedo a ser cuestionada.

La evaluación es, en este terreno, más decisiva de lo que parece. Si todo lo que cuenta es la nota, el alumno aprende pronto que lo importante no es lo que piensa, sino lo que el profesor espera oír. Esa es una escuela de conformismo perfectamente eficaz. Una evaluación que valore el razonamiento, que admita respuestas discrepantes bien fundamentadas y que reconozca el error como parte del aprendizaje enseña, en cambio, que pensar merece la pena. Volveré sobre ello al hablar de la evaluación democrática en el volumen 2.

7.3.2.- Educar la sensibilidad, educar la mirada

El segundo criterio deriva del diagnóstico de la frialdad. Si la incapacidad de sentir el dolor ajeno fue la condición de posibilidad del exterminio, entonces educar

la sensibilidad no es una actividad complementaria para las horas sobrantes: es prevención de la barbarie.

La sensibilidad se educa de maneras muy concretas. Se educa cuando en el aula se puede hablar de lo que se siente sin que nadie se ría. Se educa cuando se lee literatura que obliga a habitar durante unas horas la vida de otro, porque la ficción es uno de los pocos ejercicios que nos permiten mirar el mundo desde dentro de una conciencia ajena. Se educa cuando se atiende a lo que ocurre en el patio y no solo a lo que ocurre en la pizarra. Se educa cuando un profesor pide disculpas a un alumno al que ha tratado injustamente, porque en ese gesto el alumno aprende que el reconocimiento del daño es posible.

Sobre el poder de la lectura hay una tesis histórica que me parece muy sugerente. La historiadora Lynn Hunt ha sostenido que la invención de los derechos humanos en el siglo XVIII no fue solo obra de filósofos y juristas, sino también de lectores: las novelas epistolares que conmovieron a toda Europa enseñaron a miles de personas a identificarse con personajes de otra clase social, de otro sexo o de otra condición, y esa nueva capacidad de sentir con el otro preparó el terreno para que la tortura judicial empezara a parecer intolerable y para que se proclamara que todos los seres humanos nacen iguales (HUNT, 2009). Martha Nussbaum ha llegado a una conclusión semejante desde la filosofía, defendiendo que la democracia necesita ciudadanos dotados de imaginación narrativa, capaces de pensarse en el lugar de otro, y que esa capacidad se cultiva sobre todo a través de las humanidades y las artes que hoy se recortan en nombre de la rentabilidad (NUSSBAUM, 2010).

Conviene, sin embargo, no idealizar la empatía. El psicólogo Paul Bloom ha advertido de sus límites: la empatía funciona como un foco que ilumina con intensidad a quien tenemos cerca y se nos parece, y deja en sombra a los lejanos, a los distintos y a los muchos (BLOOM, 2018). Una empatía sin reflexión puede incluso alimentar la venganza contra quienes señalamos como culpables del sufrimiento de los nuestros, y la propaganda de odio sabe explotarla muy bien. Por eso no basta con sentir. La sensibilidad que previene la barbarie es la que se une al juicio, la que se pregunta por las víctimas que no vemos y la que se extiende más allá del propio grupo. A eso la tradición le ha llamado compasión, y no conviene confundirla con una emoción pasajera.

Simone Weil (1909-1943), que fue profesora de filosofía en liceos franceses antes de entrar a trabajar en una fábrica para conocer desde dentro la condición obrera, escribió unas páginas sobre los estudios escolares que nunca he dejado de releer. Sostenía que el verdadero fin de la escuela, más allá de cualquier materia, es educar la atención, y que el esfuerzo por resolver un problema de geometría o por comprender un texto difícil prepara, sin saberlo, para la más alta de las tareas

humanas: ser capaz de mirar a un desdichado y preguntarle de verdad qué le pasa (WEIL, 1993). La atención, decía, es la forma más rara y más pura de la generosidad. Pocas ideas me parecen hoy más contraculturales en un mundo que compite ferozmente por fragmentar nuestra atención y convertirla en mercancía. Cultivar en el aula el silencio, la concentración y la escucha no es un lujo contemplativo. Es la base material de la compasión.

Las artes tienen aquí un papel que la escuela desaprovecha. La música, el teatro, el cine y la poesía permiten acercarse al sufrimiento por una vía que no arrasa, porque la forma estética sostiene lo que el dato desnudo haría insoportable. Un poema de Miguel Hernández, un dibujo hecho por un niño en Terezín o una película pueden abrir una conversación que ninguna estadística abre. Aquellos dibujos existen gracias a una maestra, Friedl Dicker-Brandeis, formada en la Bauhaus, que en el gueto de Terezín enseñó a pintar a cientos de niños como una forma de mantener viva su infancia, y que antes de ser deportada a Auschwitz escondió en dos maletas miles de sus trabajos. Pocas veces la tarea de un docente ha tenido tanto de resistencia. Reducir las artes a un adorno del currículo, o a la primera materia que se recorta cuando faltan horas, tiene consecuencias morales que no solemos calcular.

Y se educa, sobre todo, en la manera de tratar el sufrimiento que aparece en el aula. En cada clase hay un alumno en duelo, otro con una familia que se rompe, otro que pasa hambre, otro al que insultan por su acento o por su cuerpo. Lo que el grupo aprende de cómo el adulto responde a ese sufrimiento concreto vale más que cualquier unidad didáctica sobre derechos humanos. Aquí se juega, día a día, la diferencia entre una escuela que produce frialdad y otra que produce compasión. La filósofa Nel Noddings defendió por ello que el cuidado no debería ser un añadido amable a la tarea escolar, sino su centro organizador: una relación en la que alguien atiende de verdad a otro y en la que el cuidado recibido se aprende como cuidado que puede darse (NODDINGS, 1984). Los niños no aprenden a cuidar escuchando que hay que cuidar. Aprenden a cuidar siendo cuidados.

La sensibilidad se educa también en el encuentro. Ya a mediados del siglo pasado, Gordon Allport mostró que el contacto entre grupos distintos reduce los prejuicios, pero no cualquier contacto, sino aquel que se produce en condiciones de igualdad, con objetivos compartidos, en situaciones de cooperación y con el respaldo de la institución (ALLPORT, 1962). Elliot Aronson tradujo esa idea a una técnica escolar en 1971, cuando las escuelas de Austin, en Texas, recién desegregadas, se habían convertido en escenario de hostilidad entre alumnos blancos, negros y latinos. Su propuesta, el aula rompecabezas, organizaba el trabajo de manera que cada alumno poseía una pieza imprescindible del conocimiento y nadie podía aprender sin escuchar a los demás (ARONSON et al., 1978). Los

resultados fueron notables: disminuyeron los prejuicios y aumentó la autoestima de los alumnos más marginados. El aprendizaje cooperativo, del que hablaremos en el segundo volumen, no es solo una metodología eficaz. Es una forma de deshacer, en la práctica, la distancia moral de la que hablaba Bauman.

También el profesorado necesita cuidado para no enfriarse. Quien atiende durante años situaciones duras sin espacios para hablar de ellas acaba protegiéndose con una coraza, y la coraza que nos defiende del dolor propio nos deja también sordos al ajeno. La llamada fatiga por compasión no es debilidad personal, sino un riesgo profesional reconocido en todas las ocupaciones que cuidan. Prevenirla exige tiempos de supervisión y de encuentro entre colegas que nuestros centros rara vez contemplan. De ello hablaré en el último capítulo del volumen 2.

Educar la mirada tiene además hoy una dimensión que Adorno no pudo prever. Nuestros alumnos ven, cada día, imágenes de sufrimiento real mezcladas con entretenimiento y publicidad, ordenadas por algoritmos que premian la reacción inmediata. Aprender a mirar significa hoy aprender a detenerse ante una imagen, a preguntarse quién la hizo, a quién muestra, quién se beneficia de su difusión y qué le debemos a la persona que aparece en ella. Es una tarea escolar de primer orden, y volveré sobre ella en el capítulo 9.

7.3.3.- Nombrar los mecanismos y practicar la democracia

El tercer criterio es el más concreto y quizá el más útil. Adorno pedía una educación que ilumine los mecanismos, y de eso sí sabemos bastante. Podemos enseñar, con ejemplos históricos y actuales, cómo funciona la deshumanización del lenguaje, cómo se fabrica un chivo expiatorio, cómo la obediencia diluye la responsabilidad, cómo la distancia con la víctima facilita el daño, cómo la propaganda organiza el miedo y cómo el conformismo del grupo silencia a quien duda. Nombrar un mecanismo es empezar a desactivarlo.

Pondré un ejemplo de cómo puede hacerse. Un grupo de cuarto de secundaria recibe un mensaje que circula esos días por las redes: un vídeo breve que atribuye a un colectivo de inmigrantes un delito ocurrido en otra ciudad, acompañado de comentarios que hablan de invasión y de limpieza. En lugar de condenarlo de inmediato, el profesor propone examinarlo como lo haría un historiador. ¿Quién lo publicó primero y con qué intención? ¿Qué palabras se usan para nombrar a las personas y qué palabras se evitan? ¿Se habla de individuos o de categorías? ¿Qué emoción busca provocar y qué acción sugiere? ¿Qué ocurrió realmente, según fuentes contrastadas? Y después, la pregunta decisiva: ¿dónde hemos visto antes estas mismas operaciones? Cuando los alumnos descubren por sí mismos que la

palabra invasión o la imagen de la limpieza ya aparecían en la radio ruandesa o en los periódicos alemanes de los años treinta, la historia deja de ser una asignatura y se convierte en una herramienta para leer el presente. No se les ha dicho qué pensar. Se les ha enseñado a ver.

Ese trabajo tiene un complemento imprescindible: la práctica cotidiana de la democracia en el aula y en el centro. No se aprende a decir que no en una lección teórica sobre el valor de la disidencia; se aprende en asambleas donde las decisiones se discuten de verdad, en normas construidas en común, en conflictos que se afrontan mediante el diálogo y la reparación en lugar del castigo, en delegados que representan algo real. Toda la Parte Sexta del segundo volumen está dedicada a explicar cómo hacerlo. Baste decir aquí que una escuela que enseña democracia sin practicarla está enseñando, en realidad, que la democracia es un discurso que los adultos pronuncian y no cumplen. Es difícil imaginar una lección más peligrosa.

La alternativa que suele ofrecerse, más castigo y más control, tiene a su favor la apariencia de firmeza y casi nada más. Cuando la Asociación Americana de Psicología revisó las políticas de tolerancia cero aplicadas durante años en las escuelas de Estados Unidos, concluyó que no habían mejorado la seguridad ni la convivencia, que las expulsiones recaían de manera desproporcionada sobre los alumnos de minorías y de familias pobres, y que se asociaban a un mayor fracaso y abandono escolar (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION ZERO TOLERANCE TASK FORCE, 2008). El castigo puede imponer silencio, pero no enseña a reparar el daño ni a comprender al otro. Por eso las prácticas restaurativas, que reúnen a quien ha causado el daño y a quien lo ha sufrido para hablar de lo ocurrido, de sus consecuencias y de cómo repararlas, son mucho más que una técnica de resolución de conflictos. Son un aprendizaje de responsabilidad que ninguna sanción proporciona.

John Dewey (1859-1952) lo había advertido hace más de un siglo, cuando escribió que la democracia es algo más que una forma de gobierno: es, ante todo, un modo de vida asociada, una manera de convivir en la que los intereses se comparten y las experiencias se comunican libremente (DEWEY, 1995). Si esto es así, la escuela no prepara para la democracia como quien prepara para un examen futuro; o la vive ahora, o enseña otra cosa. Lawrence Kohlberg, después de décadas estudiando el desarrollo del juicio moral, llegó a una conclusión parecida y la llevó a la práctica en las llamadas comunidades justas, escuelas en las que alumnos y profesores decidían juntos en asamblea, con el mismo voto cada uno, las normas que regían la vida del centro y la manera de resolver sus conflictos (POWER; HIGGINS; KOHLBERG, 1989). Lo que aquellas experiencias mostraron es que el

razonamiento moral crece mucho más en una institución que se gobierna con justicia que en cualquier lección sobre la justicia.

Esa práctica no tiene por qué quedarse dentro de los muros del centro. Francesco Tonucci lleva décadas defendiendo que los niños y niñas sean escuchados también en el gobierno de sus ciudades, y su propuesta de consejos infantiles, en los que los más pequeños dicen a los alcaldes cómo quieren que sean las calles, los parques y los caminos a la escuela, se ha extendido por cientos de municipios de Italia, España y América Latina (TONUCCI, 1997). Lo que se aprende en esos consejos no es una simulación de democracia, sino la experiencia real de que la propia voz puede cambiar algo del mundo común. Y quien ha vivido esa experiencia de niño difícilmente aceptará de adulto que su voz no cuenta.

En consecuencia, aprender a verificar una imagen, a rastrear el origen de una noticia, a reconocer una cuenta automatizada o un vídeo generado por inteligencia artificial forma parte hoy de la defensa contra la propaganda. No basta con advertir a los alumnos de que hay mentiras; hay que enseñarles a comprobar, con herramientas concretas y con práctica repetida, porque el escepticismo sin método acaba en el cinismo de quien cree que nada es verdad, que es justamente lo que buscan quienes fabrican la mentira.

Las investigaciones de Sam Wineburg y Mike Caulfield ofrecen aquí una pista sencilla y muy eficaz. Observaron que estudiantes universitarios e incluso historiadores expertos se dejaban engañar con facilidad por páginas de aspecto profesional, porque las examinaban por dentro, leyendo con detenimiento lo que ellas mismas decían de sí. Los verificadores profesionales, en cambio, hacían algo distinto: salían enseguida de la página y comprobaban en otras fuentes quién estaba detrás y qué se decía de ella. A esa práctica la llamaron lectura lateral, y la condensaron en unos pocos hábitos que pueden enseñarse desde la educación primaria: detenerse antes de compartir, investigar la fuente, buscar coberturas mejores y rastrear el origen de una afirmación (CAULFIELD; WINEBURG, 2023). Detenerse antes de compartir. Pocas instrucciones me parecen hoy más necesarias, ni más difíciles de aprender, en un entorno diseñado precisamente para que no nos detengamos.

Timothy Snyder ha recordado, en un pequeño libro escrito para el presente, que las tiranías del siglo XX no se impusieron de golpe, sino que avanzaron porque la mayoría se adaptó por anticipado, obedeciendo antes incluso de que se lo exigieran (SNYDER, 2017). Entre sus lecciones, casi todas ellas aplicables a la vida de un centro educativo, figuran no obedecer por anticipado, defender las instituciones que nos protegen, cuidar el lenguaje frente a las palabras que todos repiten, creer en la verdad, investigar por uno mismo y no tener miedo a ser

distinto. Esa obediencia anticipada es un hábito, y los hábitos se forman en la infancia y en la adolescencia. También por eso la escuela importa.

Todo esto convierte a la enseñanza de la historia en algo muy distinto de un recorrido por fechas y batallas. Se trata de aprender a trabajar con fuentes, a distinguir un documento de una opinión, a reconocer cómo se construyen los relatos nacionales y a quién sirven, a entender que el pasado pudo haber sido de otra manera porque hubo personas que eligieron. Una historia enseñada así vacuna contra la mitología identitaria mucho mejor que cualquier declaración de principios. Una historia enseñada como épica de la patria hace justamente lo contrario.

Quiero terminar este apartado con una advertencia sobre nosotros mismos. Ninguna de estas propuestas funciona si el profesorado no puede ejercerlas en su propia institución. Un claustro donde no se puede discrepar del equipo directivo, donde las decisiones vienen dadas y donde la burocracia ha sustituido a la deliberación difícilmente formará ciudadanos autónomos. La coherencia entre lo que se enseña y cómo se organiza quien lo enseña no es un detalle: es el currículo más eficaz.

Quiero decirlo con claridad, porque no se trata de cargar sobre los docentes una responsabilidad que corresponde a toda la sociedad. Una escuela no puede compensar por sí sola una cultura que premia el desprecio, unos medios que rentabilizan la indignación y unas políticas que tratan a las personas como cifras. Pedir a los maestros que prevengan la barbarie mientras se les niegan tiempo, formación y condiciones dignas es otra forma de hipocresía institucional. La exigencia de Adorno interpela al aula, pero también, y sobre todo, a quienes deciden cómo son las aulas.

Rita Segato, de quien tomamos la expresión que da título a este libro, ha insistido en que frente a la pedagogía de la crueldad que hoy nos rodea, la que enseña a ver la vida como cosa y a disfrutar con el sufrimiento ajeno, solo cabe oponer contra-pedagogías que restauren el vínculo, la reciprocidad y el arraigo comunitario (SEGATO, 2018). La escuela no es el único lugar donde pueden ensayarse, pero es uno de los pocos espacios públicos por los que todavía pasan todos los niños y niñas de una sociedad. Esa es su fragilidad y también su enorme responsabilidad.

Y, sin embargo, sería injusto terminar con una advertencia. Milani en su aldea de montaña, Korczak en su orfanato, Friedl Dicker-Brandeis en Terezín o Antoni Benaiges en su escuela de Burgos trabajaron en condiciones infinitamente peores que las nuestras, y no esperaron a que el mundo cambiara para empezar a educar de otra manera. No impidieron la barbarie de su tiempo; nadie podía hacerlo solo.

Pero dejaron en sus alumnos algo que la barbarie no pudo arrancar: la experiencia de haber sido tratados como personas, la certeza de que otra escuela era posible. Autonomía, sensibilidad y democracia vivida no son una garantía. Son una semilla. Y la tarea de quienes educamos no es asegurar la cosecha, sino no dejar de sembrar.

7.4.- Una pregunta que sigue abierta

Han pasado casi sesenta años desde la conferencia de Adorno y ochenta desde la liberación de los campos. Los últimos supervivientes están muriendo, y con ellos se cierra la era del testimonio directo. La memoria queda en manos de la escuela, de los archivos y de los museos, es decir, en manos frágiles. Y ocurre precisamente cuando el negacionismo, la relativización y el uso partidista de la historia vuelven a crecer, y cuando en varios países europeos gobiernan o condicionan gobiernos fuerzas que hunden sus raíces en aquella tradición. La Parte Sexta del segundo volumen se ocupará de ello con detalle.

El propio Adorno volvió sobre la cuestión en su obra filosófica más densa, publicada aquel mismo año de 1966. Allí escribió que Hitler había impuesto a la humanidad un nuevo imperativo categórico: orientar el pensamiento y la acción de tal manera que Auschwitz no se repita, que no vuelva a ocurrir nada semejante (ADORNO, 1975). Y añadía que ese imperativo resiste a toda fundamentación, porque es tan inmediato como el horror físico ante el dolor de un cuerpo torturado. Me parece importante subrayarlo. La primera exigencia de la educación no nace de una teoría, sino de una herida. No necesita demostrarse; necesita no olvidarse.

No quiero terminar con una sensación de fatalidad, porque no la siento. El siglo XX no solo produjo Auschwitz; produjo también la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, los tribunales internacionales, los movimientos de descolonización, el feminismo y una conciencia global del sufrimiento ajeno que antes no existía. Todo eso también es humano. Somos, como recordaba el Preludio, *sapiens* y *demens* a la vez, y por eso Edgar Morin insiste en que una educación para el futuro tiene que enseñar la condición humana en toda su ambivalencia, sin ocultar ni su grandeza ni su capacidad de destrucción (MORIN, 1999).

Hannah Arendt, que conoció como pocos el abismo del que hemos hablado en este capítulo, dejó escrita también la razón más honda para no rendirse. Frente a la lógica de los procesos que parecen inevitables, sostuvo que cada nacimiento introduce en el mundo la posibilidad de algo nuevo, de un comienzo que nadie puede prever, y llamó natalidad a esa capacidad de comenzar que define a los seres humanos (ARENDT, 1993). Siempre he pensado que esa es, en el fondo, la razón de

ser del oficio de educar. Cada curso llegan a las aulas niños y niñas que todavía no han decidido quiénes van a ser. Nada está escrito en ellos. Ni la crueldad ni la compasión. Por eso la educación no es nunca una causa perdida.

Conviene recordar, además, que la exigencia de Adorno ha tenido consecuencias concretas. La educación en derechos humanos, la enseñanza del Holocausto en los currículos europeos, los programas de memoria, los intercambios escolares entre países que se habían hecho la guerra o el trabajo de asociaciones de víctimas en las aulas han transformado silenciosamente a varias generaciones. No es poco. Lo que ninguna de esas iniciativas garantiza es la permanencia: lo aprendido se pierde si no se vuelve a enseñar, y cada generación tiene que hacer suya la pregunta.

Hay un ejemplo que me conmueve especialmente por su sencillez. Desde comienzos de los años noventa, el artista alemán Gunter Demnig ha ido incrustando en las aceras de cientos de ciudades europeas unas pequeñas placas de latón, del tamaño aproximado de un adoquín, frente a las casas donde vivieron personas perseguidas, deportadas y asesinadas por el nazismo. Cada una lleva un nombre, una fecha de nacimiento y algunos datos esenciales de su persecución, deportación y muerte o liberación. Son ya más de cien mil en Europa y también están presentes en numerosas localidades españolas. En España, muchas de ellas recuerdan a republicanos que, después de la derrota de la República y del exilio, fueron deportados a Mauthausen y a otros campos de concentración nazis. Las primeras se colocaron en Navàs, Cataluña, en 2015, y desde entonces el proyecto se ha extendido por Madrid, Andalucía, Baleares y muchas otras comunidades y localidades. En algunos lugares, además, su instalación ha contado con la participación de centros educativos y de estudiantes que previamente investigaron la vida de las personas a las que aquellas pequeñas placas devuelven un nombre y un rostro. Es una memoria que no está encerrada en un museo, sino incorporada al camino cotidiano, a la altura de los pies, obligando a detenerse, inclinarse y leer un nombre. No conozco una imagen mejor de lo que debería ser la educación de la memoria: devolver a cada víctima un nombre, una historia y un lugar en el mundo común.

Pero sí quiero terminar con una inquietud, la misma que a Adorno le hizo hablar por la radio aquel día de 1966. Él sostenía que las condiciones sociales y psicológicas que hicieron posible el horror seguían en pie, y que por eso la exigencia no había caducado. Si mirásemos hoy la competitividad extrema, la frialdad convertida en estilo, el desprecio al débil elevado a espectáculo y la facilidad con que amplias mayorías aceptan que unas vidas valgan menos que otras, tendríamos que darle la razón.

Entre la fatalidad y la ingenuidad hay un camino estrecho, y Paulo Freire le dio nombre. La esperanza, decía, es una necesidad ontológica de los seres humanos, pero no es la esperanza del puro esperar, de quien se sienta a aguardar que las cosas cambien por sí solas (FREIRE, 1993). Es una esperanza crítica, que se apoya en el conocimiento de la realidad, que no ignora los motivos para desesperar y que, precisamente por eso, se traduce en práctica. Sin esperanza no hay lucha posible; pero la esperanza sola, sin compromiso, se convierte en desesperanza disfrazada. Esa es la esperanza que necesita la educación después de Auschwitz: una esperanza con los ojos abiertos.

Pienso a menudo en Etty Hillesum (1914-1943), una joven judía de Ámsterdam que escribió un diario extraordinario durante los años de la ocupación y que eligió acompañar a los suyos en el campo de tránsito de Westerbork antes de morir en Auschwitz (HILLESUM, 2007). En medio del cerco, se negó a dejar que el odio se instalara en ella, convencida de que cada persona tiene que erradicar primero en sí misma aquello que pretende combatir en los demás. No era resignación ni pasividad. Era una forma de resistencia interior que la barbarie no pudo alcanzar. Su testimonio me recuerda que la prevención de la crueldad no es solo una tarea de estructuras, de leyes y de currículos, aunque los necesite todos. Es también una tarea de conciencia, un trabajo paciente sobre uno mismo que ningún sistema puede hacer por nosotros. Sobre ese trabajo interior, que la tradición llamó cultivo de las virtudes, volveremos al final del segundo volumen.

La pregunta, por tanto, sigue abierta. No se responde con una unidad didáctica ni con una efeméride en el calendario escolar. Se responde, si acaso, con el tipo de relación que cada día establecemos con nuestros alumnos, con lo que permitimos que ocurra en nuestras aulas y con lo que enseñamos a sentir ante el dolor de quien no es de los nuestros. Con esta convicción se cierra la Parte Tercera y su memoria de la escuela que hirió. La Parte Cuarta nos llevará al presente, a los escenarios contemporáneos donde la crueldad sigue enseñándose: la escuela que clasifica, el patio y la pantalla, el cuerpo de las mujeres y las vidas que hemos aprendido a considerar desechables.

Y porque sigue abierta, la exigencia de Adorno puede leerse también como un consuelo severo. Nos dice que lo que hacemos importa. Que en el modo en que corregimos un examen, resolvemos un conflicto en el patio o hablamos del extranjero que acaba de llegar se juega algo más grande que nosotros. No es poca responsabilidad, pero tampoco es poca dignidad para un oficio al que se le pide todo y se le reconoce tan poco.

Referencias

ADORNO, Theodor W. **Dialéctica negativa**. Madrid: Taurus, 1975.

ADORNO, Theodor W. **Educación para la emancipación**: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Madrid: Morata, 1998.

ADORNO, Theodor W.; FRENKEL-BRUNSWIK, Else; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. **The authoritarian personality**. New York: Harper & Brothers, 1950.

ALLPORT, Gordon W. **La naturaleza del prejuicio**. Buenos Aires: Eudeba, 1962.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION ZERO TOLERANCE TASK FORCE. Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. **American Psychologist**, v. 63, n. 9, p. 852-862, 2008. DOI: 10.1037/0003-066X.63.9.852.

ARENDT, Hannah. **Los orígenes del totalitarismo**. Madrid: Taurus, 1974.

ARENDT, Hannah. **La condición humana**. Barcelona: Paidós, 1993.

ARENDT, Hannah. **Eichmann en Jerusalén**: un estudio sobre la banalidad del mal. Barcelona: Lumen, 2003.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidad y juicio**. Barcelona: Paidós, 2007.

ARONSON, Elliot; BLANEY, Nancy; STEPHAN, Cookie; SIKES, Jev; SNAPP, Matthew. **The jigsaw classroom**. Beverly Hills: Sage, 1978.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad y Holocausto**. Madrid: Sequitur, 1997.

BIESTA, Gert. **El bello riesgo de educar**: cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Madrid: SM, 2017.

BLOOM, Paul. **Contra la empatía**: argumentos para una compasión racional. Barcelona: Taurus, 2018.

BROWNING, Christopher R. **Aquellos hombres grises**: el Batallón 101 y la Solución Final en Polonia. Barcelona: Edhasa, 2002.

BUTLER, Judith. **Marcos de guerra**: las vidas lloradas. Barcelona: Paidós, 2010.

CAULFIELD, Mike; WINEBURG, Sam. **Verified**: how to think straight, get duped less, and make better decisions about what to believe online. Chicago: University of Chicago Press, 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: Akal, 2006.

CHANDLER, David. **Voices from S-21**: terror and history in Pol Pot's secret prison. Berkeley: University of California Press, 1999.

DEWEY, John. **Democracia y educación**: una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata, 1995.

DUSSEL, Enrique. **1492**: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural Editores; UMSA, 1994.

ELLACURÍA, Ignacio. El pueblo crucificado: ensayo de soteriología histórica. In: ELLACURÍA, Ignacio; SOBRINO, Jon (org.). **Mysterium liberationis**: conceptos fundamentales de la teología de la liberación. Madrid: Trotta, 1990. t. II, p. 189-216.

ESCUELA DE BARBIANA. **Carta a una maestra**. Barcelona: Nova Terra, 1970.

ESPAÑA. Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 252, 20 oct. 2022.

FELMAN, Shoshana; LAUB, Dori. **Testimony**: crises of witnessing in literature, psychoanalysis, and history. New York: Routledge, 1992.

FERRÁNDIZ, Francisco. **El pasado bajo tierra**: exhumaciones contemporáneas de la Guerra Civil. Barcelona: Anthropos, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza**: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía**: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI, 1997.

HASLAM, S. Alexander; REICHER, Stephen D. Contesting the "nature" of conformity: what Milgram and Zimbardo's studies really show. **PLoS Biology**, v. 10, n. 11, e1001426, 2012. DOI: 10.1371/journal.pbio.1001426.

HATZFELD, Jean. **Una temporada de machetes**. Barcelona: Anagrama, 2004.

HILBERG, Raul. **La destrucción de los judíos europeos**. Madrid: Akal, 2005.

HILLESUM, Etty. **Una vida conmocionada**: diario 1941-1943. Barcelona: Anthropos, 2007.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialéctica de la Ilustración**: fragmentos filosóficos. Madrid: Trotta, 1994.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Leave none to tell the story**: genocide in Rwanda. New York: Human Rights Watch, 1999.

HUNT, Lynn. **La invención de los derechos humanos**. Barcelona: Tusquets, 2009.

KANT, Immanuel. **¿Qué es la Ilustración?** Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia. Edición de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza, 2004.

KLEMPERER, Victor. **LTI**: la lengua del Tercer Reich: apuntes de un filólogo. Barcelona: Minúscula, 2001.

LAS CASAS, Bartolomé de. **Brevísima relación de la destrucción de las Indias**. Edición de André Saint-Lu. Madrid: Cátedra, 1982.

LEMKIN, Raphael. **El dominio del Eje en la Europa ocupada**. Buenos Aires: Prometeo, 2009.

LEVI, Primo. **Si esto es un hombre**. Barcelona: Muchnik, 1987.

LEVI, Primo. **Los hundidos y los salvados**. Barcelona: Muchnik, 1989.

LIPMAN, Matthew. **Pensamiento complejo y educación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1997.

MAMDANI, Mahmood. **When victims become killers**: colonialism, nativism, and the genocide in Rwanda. Princeton: Princeton University Press, 2001.

MATE, Reyes. **Memoria de Auschwitz**: actualidad moral y política. Madrid: Trotta, 2003.

MÈLICH, Joan-Carles. **La lección de Auschwitz**. Barcelona: Herder, 2004.

MÈLICH, Joan-Carles. **Ética de la compasión**. Barcelona: Herder, 2010.

METZ, Johann Baptist. **Memoria passionis**: una evocación provocadora en una sociedad pluralista. Santander: Sal Terrae, 2007.

MILGRAM, Stanley. **Obediencia a la autoridad**: un punto de vista experimental. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1980.

MORENTE VALERO, Francisco. **La escuela y el Estado Nuevo**: la depuración del magisterio nacional (1936-1943). Valladolid: Ámbito, 1997.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO, 1999.

NACIONES UNIDAS. **Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio**. Resolución 260 A (III) de la Asamblea General, de 9 de diciembre de 1948. Nueva York: ONU, 1948.

NODDINGS, Nel. **Caring**: a feminine approach to ethics and moral education. Berkeley: University of California Press, 1984.

NUSSBAUM, Martha C. **Sin fines de lucro**: por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz, 2010.

ODHAG – OFICINA DE DERECHOS HUMANOS DEL ARZOBISPADO DE GUATEMALA. **Guatemala**: nunca más: informe del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica. Guatemala: ODHAG, 1998.

OLINER, Samuel P.; OLINER, Pearl M. **The altruistic personality**: rescuers of Jews in Nazi Europe. New York: Free Press, 1988.

OLUSOGA, David; ERICHSEN, Casper W. **The Kaiser's holocaust**: Germany's forgotten genocide and the colonial roots of Nazism. London: Faber and Faber, 2010.

PANH, Rithy; BATAILLE, Christophe. **La eliminación**. Barcelona: Anagrama, 2013.

PERRY, Gina. **Behind the shock machine**: the untold story of the notorious Milgram psychology experiments. New York: The New Press, 2013.

PINE, Lisa. **Education in Nazi Germany**. Oxford: Berg, 2010.

POWER, F. Clark; HIGGINS, Ann; KOHLBERG, Lawrence. **Lawrence Kohlberg's approach to moral education**. New York: Columbia University Press, 1989.

SALMIVALLI, Christina. Bullying and the peer group: a review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 15, n. 2, p. 112-120, 2010. DOI: 10.1016/j.avb.2009.08.007.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SEMPRÚN, Jorge. **La escritura o la vida**. Barcelona: Tusquets, 1995.

SNYDER, Timothy. **Sobre la tiranía**: veinte lecciones que aprender del siglo XX. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2017.

SOBRINO, Jon. **El principio-misericordia**: bajar de la cruz a los pueblos crucificados. Santander: Sal Terrae, 1992.

STANGNETH, Bettina. **Eichmann before Jerusalem**: the unexamined life of a mass murderer. New York: Alfred A. Knopf, 2014.

STAUB, Ervin. **The roots of evil**: the origins of genocide and other group violence. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TODOROV, Tzvetan. **Frente al límite**. México: Siglo XXI, 1993.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Paidós, 2000.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños**: un modo nuevo de pensar la ciudad. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

UNESCO. **Education about the Holocaust and preventing genocide**: a policy guide. Paris: UNESCO, 2017.

WEIL, Simone. **A la espera de Dios**. Madrid: Trotta, 1993.

IV

PARTE CUARTA

LA CRUELDAD HOY

Escenarios contemporáneos

Esta parte baja al presente y recorre los lugares donde hoy se aprende a hacer daño: la escuela que clasifica, el patio y la pantalla, el cuerpo de las mujeres y las vidas tratadas como desechables. La crueldad ya no necesita verdugos visibles: le basta nuestra indiferencia.

4ª Parte. La crueldad hoy. Escenarios contemporáneos

La Parte Tercera terminó con una exigencia: tomar la escuela tan en serio como para pedirle que no vuelva a herir. Esa exigencia quedaría incompleta, y sería incluso engañosa, si nos dejara creer que la crueldad educativa pertenece a un tiempo ya superado, el de la palmeta, el silencio impuesto y el miedo al maestro. Resulta tentador pensar que, una vez desaparecidos los castigos físicos y proclamados los derechos de la infancia, la crueldad quedó atrás. Ojalá fuera así. Lo que ha ocurrido es que ha cambiado de escenario, de vestuario y de lenguaje. Ya no grita tanto. Ahora administra, clasifica, entretiene, viraliza y expulsa. Ya no necesita siempre una mano que golpee, porque le basta un sistema que funcione.

Esta parte baja, pues, al presente. Y lo hace desde una convicción que he ido madurando en muchos años de oficio: la escuela no es una isla. Por mucho que cerremos la puerta del aula, el mundo entra en ella cada mañana. Entra con la niña que no ha desayunado porque en su casa el sueldo ya no llega a fin de mes. Entra con el chico que ha pasado la noche leyendo en el móvil lo que dicen de él. Entra con la alumna que aprendió demasiado pronto que su cuerpo es un territorio vigilado, con el compañero que llegó hace unos meses de un país en guerra y todavía no habla de lo que vio, y con el calor de unos veranos que ya no son los de antes. Todo eso se sienta en los pupitres, y todo eso también educa.

¿Por qué hablar de escenarios?

He elegido la palabra *escenario* con intención. Un escenario es un lugar donde algo se representa ante alguien. La crueldad contemporánea tiene precisamente esa doble condición: se ejerce y, al mismo tiempo, se exhibe. Nunca había estado tan a la vista de niños, niñas y jóvenes, ni se había presentado con tanta naturalidad. Lo que ven, lo que escuchan y lo que se les muestra como normal, gracioso, inevitable o merecido les está enseñando algo. Esa es la lección más profunda de lo que Rita Laura Segato llamó pedagogía de la crueldad: no solo hiere a quien la sufre, sino que acostumbra a quien la contempla a no conmoverse.

Hablar de escenarios significa también reconocer que la crueldad no flota en el vacío. Ocurre en lugares concretos, con actores, guiones y públicos. Y un escenario, como todo lo que ha sido construido, puede desmontarse.

Cuatro razones que hacen necesaria esta parte

1. *Una razón de lucidez: nombrar lo que se ha vuelto invisible.* La crueldad más difícil de reconocer es aquella dentro de la cual vivimos. Cuando algo se repite a diario, deja de parecernos daño y empieza a parecernos paisaje. ¿Cuándo dejamos de sorprendernos ante un niño etiquetado como fracaso a los diez años? ¿En qué momento empezamos a llamar «bromas» a lo que en otro contexto llamaríamos humillación? ¿Desde cuándo las imágenes de cuerpos infantiles bajo los escombros caben entre un anuncio y otro? Desnaturalizar el presente es tan necesario como historizar el pasado, y seguramente más difícil.

2. *Una razón de protección: la infancia como destinataria.* La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por Naciones Unidas en 1989, obliga a los Estados a proteger a la infancia frente a toda forma de perjuicio, abuso o violencia, física o mental. Pocas normas han sido tan ampliamente ratificadas, y pocas tan ampliamente incumplidas. Los escenarios que recorre esta parte no afectan a la infancia de rebote, como daño colateral de un mundo adulto. La tienen a menudo como primera destinataria: se dirigen a su atención, modelan su deseo, ocupan su imaginación y, en demasiados lugares, ponen en peligro su vida.

3. *Una razón de complejidad: nada ocurre por separado.* Las formas de crueldad que aquí se denuncian, económicas e institucionales, relacionales y mediáticas, patriarcales, fronterizas, bélicas y ecológicas, podrían estudiarse en compartimentos estancos, cada una con su especialista y su jerga. Sería un error. Se alimentan entre sí, comparten lógicas y se refuerzan mutuamente. La precariedad agrava la violencia en los vínculos, la pantalla amplifica el odio, el patriarcado se entrelaza con la guerra y la guerra con el expolio de la tierra. Solo una mirada que sepa ver las conexiones, una mirada compleja y transdisciplinar, puede comprender lo que está pasando.

4. *Una razón decolonial: mirar desde las vidas que no cuentan.* Los escenarios de la crueldad no son iguales en todas partes. Una misma infancia contemporánea incluye al adolescente europeo atrapado en la comparación permanente de las redes y a la niña que cruza un desierto o un mar sin saber si llegará. Fiel al criterio que abrió este libro, no escribo desde la supuesta centralidad del Norte, como si sus problemas fueran la medida de todos los demás. Al contrario: muchas de las crueldades que hoy se viven en las aulas del Norte son ecos lejanos de las que el Sur padece en

su forma más brutal. Mirar desde abajo y desde los márgenes no es una concesión ideológica. Es la única manera de ver el cuadro completo.

Tres cautelas

La primera: *no es catastrofismo.* No pretendo dibujar una juventud perdida ni un presente sin salida. Sería falso y, además, paralizante. Los mismos jóvenes a quienes alcanzan estas crueldades protagonizan algunas de las resistencias más lúcidas de nuestro tiempo. Defienden la tierra, sostienen redes de apoyo entre iguales y se niegan a aceptar como normal lo que sus mayores ya habíamos dejado de mirar. Denunciar no es desesperar.

La segunda: *no se buscan chivos expiatorios.* Resulta cómodo culpar de todo a las pantallas, a las familias, a «la juventud de hoy» o a un profesorado desbordado. Esas explicaciones tranquilizan porque sitúan el problema en otro lugar. Lo que aquí se examina son sistemas, lógicas y estructuras que atraviesan a todos esos actores, y que muchas veces los convierten a la vez en víctimas y en transmisores.

La tercera: *no es una denuncia desde fuera.* Quien escribe y quien lee forma parte del público de estos escenarios. Consumimos, votamos, callamos, desviamos la mirada. La crueldad contemporánea ya no necesita verdugos visibles, porque le basta con nuestra indiferencia. Por eso esta parte no pide solo indignación. Pide examen de conciencia.

Cuatro escenarios, una misma lógica

Los cuatro capítulos que siguen dibujan círculos concéntricos que van del aula al planeta. El primero se detiene en la propia institución y en la economía que la atraviesa, allí donde se ordena, se mide y se separa. El segundo recorre la trama de los vínculos, el patio y la pantalla, donde la crueldad se vuelve relación y espectáculo. El tercero se detiene en el cuerpo de las mujeres y las niñas, primer territorio sobre el que se ensaya toda dominación. El cuarto abre la mirada hasta las fronteras, las guerras y la tierra herida, donde hay vidas que se tratan como desechables.

Son escenarios distintos, pero en todos ellos se repite la misma operación de fondo: convertir a un ser humano, o a un ser vivo, en cosa. En cosa que se clasifica, que se usa, que se posee o que se descarta. Comprender por qué esa operación resulta hoy tan eficaz y tan aceptada exigirá, en la Parte Quinta, descender a raíces más hondas. Antes hay que mirar de frente lo que tenemos delante.

Esta parte no quiere asustar a nadie. Quiere despertar. Porque una escuela que no se atreve a mirar el mundo en que viven sus alumnos acaba educándolos para soportarlo, cuando su tarea es enseñarles a transformarlo.

8.- La escuela que clasifica

De la selección de los mejores a la dignidad de todos

> *«…Tendemos a mirar la escuela desde un punto de vista individualista, como algo que sucede entre el maestro y el alumno, o entre el maestro y los padres. Lo que más nos interesa es, naturalmente, el progreso del niño concreto al que conocemos […]; con criterios como estos juzgamos el trabajo de la escuela. Y con razón. Pero es preciso ensanchar la mirada. Lo que el mejor y más sabio de los padres quiere para su propio hijo, eso debe quererlo la comunidad para todos sus niños. Cualquier otro ideal para nuestras escuelas es estrecho y mezquino; llevado a la práctica, destruye nuestra democracia…»*
>
> John Dewey (1859-1952),
> ***The school and society*** (1899, p. 3).
> Traducción propia.

> *«El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. […] El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje […], el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda "ponerse en su lugar" […], transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia.»*
>
> Paulo Freire (1921-1997)
> ***Pedagogía de la autonomía*** (1997)

Hay una escena que se repite cada junio en miles de centros educativos y que casi nadie considera cruel. Es la sesión de evaluación final. Un grupo de docentes cansados, con la luz de la tarde entrando por las ventanas de la sala, repasa una lista de nombres. Cada nombre ocupa apenas unos minutos. Se proyectan las notas, se comentan las faltas de asistencia, se recuerda algún incidente, se oye un «este no da

más de sí» o un «con esta familia poco se puede hacer», y se decide. Promociona. Repite. Se propone para un programa de diversificación. Se deriva a orientación. Luego se pasa al siguiente nombre, porque son muchos y la sesión ya va con retraso. He asistido a tantas sesiones así, en forma distinta y en centros diferentes, que sé bien que casi nunca hay mala voluntad en ellas. Hay prisa, hay cansancio, hay normas que cumplir. Y, sin embargo, en esos minutos se escribe una línea decisiva en la biografía de un adolescente que no está presente, que no puede explicarse y que se enterará después, por un boletín o por una plataforma digital, de lo que otros han decidido sobre él.

En el capítulo anterior recordábamos, con Zygmunt Bauman, una advertencia que conviene no olvidar: la barbarie moderna no necesitó monstruos, le bastó una maquinaria bien organizada en la que cada cual hacía su parte sin mirar el conjunto. No pretendo, desde luego, comparar una sesión de evaluación con aquel horror. Sería una frivolidad intolerable. Pero la lección de fondo sí nos sirve. Hay daños que no tienen un autor reconocible, que se producen a través de procedimientos, formularios, rankings y decisiones técnicas, y que por eso mismo resultan tan difíciles de ver y de nombrar. Son crueldades sin verdugo. Y la escuela contemporánea, atravesada por la lógica del mercado y por una burocracia cada vez más densa, se ha convertido en uno de sus escenarios privilegiados.

Con este capítulo se abre la Parte Cuarta del libro, dedicada a los escenarios contemporáneos de la crueldad. Empiezo por la escuela porque es el lugar que mejor conozco y porque es, también, el lugar donde la infancia aprende por primera vez cuánto vale a ojos de la sociedad. La tesis que quiero sostener es sencilla de enunciar y dolorosa de comprobar: una escuela organizada para clasificar, competir y rendir cuentas produce heridas que nadie firma, y esas heridas acaban volviéndose contra quienes las sufren, que aprenden a culparse de lo que en realidad es una injusticia. Recorreré ese camino en cuatro momentos: la conversión de la educación en mercancía, la tiranía del mérito, las crueldades institucionales que nadie decide y, finalmente, lo que podemos hacer para romper la maquinaria.

8.1.- La escuela no es una empresa

Durante las últimas cuatro décadas, el lenguaje de la escuela ha cambiado sin que apenas nos diéramos cuenta. Donde antes se hablaba de alumnos, maestros, saberes y formación, ahora se habla con naturalidad de usuarios, clientes, competencias, rendimiento, eficacia, excelencia, calidad, indicadores, resultados y rendición de cuentas. Las palabras nunca son inocentes. Cuando una institución adopta el vocabulario de otra, termina adoptando también sus fines. Y los fines de la empresa, por respetables que sean en su ámbito, no son los fines de la educación.

8.1.1.- Mercantilizar la educación

El sociólogo francés Christian Laval lo advirtió con claridad a comienzos de este siglo en un libro cuyo título es ya todo un programa: *La escuela no es una empresa* (LAVAL, 2004). Laval mostró cómo, desde los años ochenta, organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la Comisión Europea fueron difundiendo un nuevo modelo educativo fundado en el sometimiento de la escuela a la razón económica. La educación empezó a pensarse como inversión en capital humano, el conocimiento como un recurso para la competitividad y el centro escolar como una unidad de producción que debía demostrar su eficiencia. La vieja escuela pública, que pretendía transmitir una cultura común y formar ciudadanos, fue presentada como rígida, costosa y anticuada frente a una escuela flexible, orientada al empleo y sensible a las demandas del mercado.

Lo más inquietante del análisis de Laval no es la denuncia de la privatización directa, que existe, sino la descripción de una privatización más profunda: la del sentido. Una escuela puede seguir siendo pública en su titularidad y haberse vuelto empresarial en su alma. Ocurre cuando los centros compiten entre sí por atraer a las familias con mejores expectativas, cuando se diseñan proyectos para aparecer bien en los rankings más que para responder a las necesidades del barrio, cuando la dirección se entiende como gerencia y el claustro como plantilla, cuando la innovación se convierte en escaparate y la memoria anual en un documento de marketing. Nadie lo ha decidido en un momento concreto. Simplemente ha ido sucediendo, como sucede el agua que empapa una pared.

Pierre Dardot y el propio Laval ampliaron después este diagnóstico en *La nueva razón del mundo*, donde describieron el neoliberalismo no solo como una política económica, sino como una racionalidad que aspira a gobernar todas las esferas de la vida y a fabricar un nuevo tipo de sujeto: el individuo que se concibe a sí mismo como una empresa, que gestiona su vida como un capital y que se hace plenamente responsable de su éxito y de su fracaso (DARDOT; LAVAL, 2013). Retengamos esta idea, porque es la clave de todo el capítulo. La escuela empresarial no solo organiza de otro modo la enseñanza. Enseña a niñas, niños y jóvenes a verse a sí mismos como empresarios de sí mismos. Y ese aprendizaje, como veremos, tiene un precio altísimo.

¿Cómo se nota esa lógica en la vida diaria de un centro? En detalles pequeños que, sumados, dibujan una atmósfera. En la obsesión por las notas medias que permiten acceder a determinados estudios, convertidas desde muy pronto en la moneda con la que se mide a cada alumno. En la proliferación de programas bilingües, de excelencia o de altas capacidades que, con intenciones a veces loables,

acaban separando a quienes llegan con ventaja de quienes no. En las familias que eligen colegio consultando clasificaciones como quien compara hoteles, y en los centros que, a su vez, seleccionan discretamente a su clientela mediante cuotas, uniformes, actividades extraescolares o simple reputación. En la publicidad escolar que exhibe los resultados de selectividad como trofeos. En todo ello late la misma convicción: que la educación es un bien privado que cada cual debe procurarse en competencia con los demás, y no un derecho común que nos debemos unos a otros.

No quiero caer en la caricatura. Rendir cuentas del uso de los recursos públicos es una exigencia democrática, y preocuparse por que el alumnado aprenda de verdad es una obligación moral de cualquier docente. El problema no es medir, sino medir solo lo que se deja medir y acabar valorando únicamente lo medido. El problema no es mejorar, sino confundir la mejora con la victoria sobre otros. Cuando la escuela olvida que su tarea es que todos aprendan y se conforma con que algunos destaquen, deja de ser una institución de justicia y se convierte en un mecanismo de selección. Y un mecanismo de selección, por eficiente que sea, no educa: tría, es decir, selecciona, separa y descarta.

8.1.2.- Rankings y estándares

En 1976, el psicólogo social Donald T. Campbell (1916-1996) formuló una observación que hoy se conoce como ley de Campbell. Venía a decir que cuanto más se utiliza un indicador cuantitativo para tomar decisiones sociales, más se expone ese indicador a presiones que lo corrompen y más tiende a distorsionar los procesos que pretendía vigilar (CAMPBELL, 1979). Campbell puso como ejemplo precisamente la educación: cuando las calificaciones en pruebas estandarizadas se convierten en el objetivo, la enseñanza se reorganiza para producir buenas calificaciones, aunque eso signifique enseñar peor. La medida deja de reflejar la realidad para empezar a fabricarla.

Pocas voces lo han comprobado con tanta honestidad como la de Diane Ravitch, historiadora de la educación estadounidense que había defendido con entusiasmo las políticas de estándares, exámenes externos y libre elección de centro, y que años después, a la vista de sus efectos, tuvo el valor de rectificar públicamente (RAVITCH, 2010). Ravitch documentó cómo aquellas reformas estrecharon el currículo hasta reducirlo a lo examinable, empujaron a muchos centros a enseñar para el examen, alentaron prácticas fraudulentas, cerraron escuelas en los barrios más pobres y culpabilizaron al profesorado de problemas que tenían su raíz en la desigualdad social. Es admirable que una autora cambie de opinión cuando la realidad la desmiente. Es inquietante que tantos responsables políticos sigan sin hacerlo.

En España no hemos llegado a esos extremos, pero conocemos bien la tentación. Cada vez que se publican los resultados de PISA, el debate público se convierte durante unos días en una tabla clasificatoria de países y comunidades autónomas, se reparten culpas y se anuncian reformas urgentes, y a las pocas semanas todo vuelve a su lugar. Algunas administraciones han llegado a publicar o a dejar publicar clasificaciones de centros según los resultados de pruebas externas, como si la calidad de una escuela pudiera leerse en una cifra sin considerar a quién acoge, en qué barrio trabaja y con qué recursos cuenta. Una escuela que recibe a los hijos de familias universitarias y otra que acoge a niñas y niños recién llegados, en situación de pobreza o con necesidades específicas, no pueden compararse con la misma vara sin cometer una injusticia. Hacerlo es castigar a quienes hacen el trabajo más difícil.

Pero la clasificación no ocurre solo entre países o entre centros. Ocurre, sobre todo, dentro de cada aula. Juan Manuel Álvarez Méndez resumió esta cuestión en un título que no me canso de recordar a quienes se forman como docentes: *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001). La evaluación, tal como él la entendía, es un acto de conocimiento al servicio del aprendizaje: sirve para saber qué ha comprendido cada alumno, dónde encuentra dificultades y qué necesita para seguir avanzando. El examen, en su versión selectiva, es otra cosa: un dispositivo para ordenar, jerarquizar y separar. Cuando la evaluación se reduce al examen, el docente deja de ser alguien que acompaña para convertirse en alguien que dictamina.

Pensemos en cómo vive un niño de nueve años esa diferencia. Si se equivoca en un ejercicio y alguien se sienta a su lado para entender por qué, el error se convierte en una puerta. Si se equivoca y recibe un número en rojo al final del trimestre, el error se convierte en un veredicto. Lo primero le enseña que aprender consiste en arriesgarse y corregir. Lo segundo le enseña que equivocarse es peligroso y que lo prudente es no intentarlo. Una escuela que clasifica en lugar de acompañar produce, sin quererlo, alumnos que tienen miedo a pensar. Y el miedo es mal compañero de cualquier aprendizaje que merezca ese nombre.

Hay además una crueldad específica en la publicidad de la clasificación. Las notas expuestas, las comparaciones en voz alta, los cuadros de honor, los premios a los mejores expedientes, los grupos organizados por niveles que todo el mundo sabe descifrar, aunque lleven nombres neutros. Cada vez que se celebra públicamente a los primeros, se señala en silencio a los últimos. El niño que nunca aparece en ninguna lista aprende algo muy preciso sobre su lugar en el mundo, aunque nadie se lo haya dicho con palabras.

8.2.- La tiranía del mérito

Si la escuela empresarial clasifica, la ideología del mérito es la que da a esa clasificación su aura de justicia. Es una ideología poderosa porque parece evidente y hasta generosa. ¿Quién podría oponerse a que cada cual llegue tan lejos como le permitan su talento y su esfuerzo? ¿No es acaso el mérito lo contrario del privilegio heredado, del enchufe y del apellido? Precisamente por eso conviene examinarla con cuidado. Las ideas que parecen indiscutibles son las que más daño pueden hacer cuando se equivocan.

8.2.1.- Ganadores humillantes y perdedores culpables

La palabra *meritocracia* nació como una sátira, no como un ideal. La acuñó el sociólogo británico Michael Young (1915-2002) en 1958, en una novela de anticipación titulada *The rise of the meritocracy*, (El ascenso de la meritocracia) donde imaginaba una sociedad futura en la que el poder se distribuía según el cociente intelectual más el esfuerzo (YOUNG, 1958). Lejos de celebrarla, Young la describía como una distopía: una sociedad en la que los triunfadores, convencidos de merecer su posición, despreciaban a los de abajo, y en la que los de abajo, privados incluso del consuelo de sentirse víctimas de una injusticia, se hundían en la humillación. La novela terminaba con una revuelta. Young vivió lo suficiente para ver cómo su palabra se convertía en eslogan de gobiernos que no habían entendido su advertencia.

Michael J. Sandel ha retomado esa advertencia en *La tiranía del mérito* con una precisión que debería leerse en todas las facultades de Educación (SANDEL, 2020). Sandel sostiene que la meritocracia contemporánea produce dos actitudes morales corrosivas. En los ganadores genera soberbia: la convicción de que su éxito es obra exclusiva suya y de que, por tanto, lo merecen todo y no deben nada a nadie. En los perdedores genera humillación: la sospecha de que, si no han llegado, es porque no valían o no se esforzaron lo suficiente. La retórica del ascenso, que promete que quien se esfuerza llega, contiene una cara oculta muy dura, porque implica que quien no llega es culpable de no haberlo hecho.

Sandel señala algo que cualquier docente con años de oficio puede confirmar: el talento y el esfuerzo no caen del cielo. Dependen de la familia en que se nace, de los libros que había en casa, de la tranquilidad o la angustia con que se hacían los deberes, de si alguien podía pagar unas clases particulares, de si el barrio ofrecía bibliotecas o solo esquinas. Incluso la capacidad de esforzarse, que tendemos a considerar el mérito más personal de todos, se cultiva en condiciones que nadie

elige. Cuando la escuela premia el mérito como si fuera un logro puramente individual, está convirtiendo en virtud una suerte, y en culpa una desventaja. Es la misma operación que Bourdieu y Passeron describieron hace más de medio siglo y que ya vimos en el capítulo 6, ahora revestida con el lenguaje amable de la igualdad de oportunidades.

François Dubet, que ha dedicado buena parte de su obra a preguntarse qué sería una escuela justa, llegó a una conclusión incómoda: la igualdad meritocrática de oportunidades es un principio necesario, pero si se convierte en el único, produce una escuela implacable con los vencidos (DUBET, 2005). En una competición supuestamente limpia, quien pierde ya no puede quejarse de nada. Por eso Dubet defendía que una escuela justa debe garantizar también un bien común para todos, una cultura y unas capacidades básicas que nadie puede quedarse sin recibir, y debe cuidar especialmente la dignidad de quienes no ganan. Una escuela que solo se preocupa de que la carrera sea limpia, y no de que todos lleguen a alguna parte, termina bendiciendo el abandono de los más débiles.

Lo he visto de cerca muchas veces. El adolescente que, tras años de suspensos, dice con una calma que asusta que él «no vale para estudiar». La madre que se disculpa ante el tutor porque su hijo «no es como su hermana». El chico brillante que no se permite un error porque su identidad entera descansa en ser el mejor. Unos y otros son víctimas de la misma creencia. A los primeros les quita la esperanza; al último, la libertad. La meritocracia no reparte felicidad entre ganadores y desdicha entre perdedores. Reparte angustia entre todos, aunque de formas distintas.

Hay además una dimensión política en todo esto que no podemos ignorar. Sandel relaciona la humillación experimentada por quienes se sienten despreciados por las élites meritocráticas con el resentimiento que alimenta determinadas formas de populismo autoritario de nuestro tiempo. Es una tesis discutible en sus detalles y que no permite establecer una relación mecánica entre fracaso escolar, frustración social y adhesión política, pero plantea una cuestión de enorme importancia educativa: ¿qué ocurre en una sociedad cuando millones de personas han aprendido en la escuela que su posición social es el resultado casi exclusivo de su talento, de su esfuerzo y de sus elecciones personales? ¿Qué ocurre cuando, paralelamente, se les transmite que quienes ocupan las posiciones superiores están allí porque lo merecen y que quienes quedan atrás deben asumir individualmente la responsabilidad de su fracaso? La cuestión deja entonces de ser

exclusivamente pedagógica. Se convierte en una cuestión de justicia, de dignidad y, finalmente, de democracia.

La escuela meritocrática puede producir así una paradoja profundamente inquietante. En nombre de la igualdad de oportunidades, ofrece a todos la posibilidad formal de competir, pero al mismo tiempo puede convertir el resultado de esa competencia en un juicio sobre el valor de cada persona. El éxito deja de aparecer como el resultado complejo de capacidades, circunstancias, oportunidades, apoyos familiares, condiciones sociales, azar y estructuras económicas, y comienza a interpretarse como prueba de mérito personal. Del mismo modo, el fracaso escolar corre el riesgo de convertirse en una forma de fracaso moral: quien no alcanza determinados resultados puede terminar creyendo que no se ha esforzado lo suficiente, que no posee las capacidades necesarias o, sencillamente, que vale menos que quienes han triunfado. François Dubet ha advertido precisamente sobre esta dimensión de la justicia escolar: una escuela puede ampliar el acceso y, sin embargo, mantener en su interior mecanismos de clasificación, jerarquización y selección que producen vencedores y vencidos y hacen recaer sobre estos últimos la responsabilidad de su propia derrota.

Pero hay algo todavía más profundo. Cuando la escuela transforma las desigualdades de resultados en diferencias aparentemente legítimas de mérito, no solamente distribuye oportunidades: también produce determinadas representaciones de uno mismo y de los demás. Enseña, explícita o implícitamente, quién merece reconocimiento, quién puede hablar, quién posee capacidades valiosas y quién debe conformarse con ocupar posiciones subordinadas. De este modo, la desigualdad social puede terminar siendo percibida como una desigualdad naturalizada y moralmente justificada. La humillación de quienes quedan abajo no procede únicamente de tener menos recursos o menos oportunidades; procede también de sentirse públicamente reconocidos como «los que no llegaron», «los que no pudieron» o «los que no valieron lo suficiente». Y cuando una sociedad acumula grandes cantidades de esta experiencia de desvalorización, no debería sorprendernos que aparezcan discursos políticos capaces de convertir la frustración en resentimiento y el resentimiento en hostilidad hacia determinados grupos considerados responsables de todos los males.

Aquí adquiere especial importancia la diferencia entre una escuela que selecciona y una escuela que educa democráticamente. Una escuela justa no puede limitarse a garantizar que todos entren en la misma carrera y después considerar justo cualquier resultado porque todos, aparentemente, partieron desde la misma línea. La justicia educativa exige preguntarse también por las condiciones reales de partida, por los recursos disponibles, por las desigualdades sociales y culturales,

por las expectativas que pesan sobre cada estudiante y, sobre todo, por lo que la propia institución hace con quienes no alcanzan los estándares establecidos. La equidad educativa, como ha señalado la OCDE, implica precisamente reducir el peso que tienen sobre los aprendizajes y las trayectorias educativas aquellas circunstancias socioeconómicas que están fuera del control de los estudiantes.

Por eso, el problema no consiste en abandonar toda idea de esfuerzo, responsabilidad o excelencia, sino en impedir que estos valores sean utilizados para justificar la desigualdad humana. Una escuela democrática debe enseñar que esforzarse importa, pero también que nadie se construye a sí mismo en soledad; que la responsabilidad personal existe, pero siempre se ejerce dentro de condiciones sociales concretas; que las capacidades individuales merecen ser cultivadas, pero no deben convertirse en títulos de superioridad moral; y que el éxito de uno no necesita construirse sobre la humillación del otro. La excelencia, en una escuela democrática, no debería consistir en llegar más alto que los demás, sino en desarrollar las propias posibilidades contribuyendo al desarrollo de la comunidad.

Aquí vuelve a aparecer John Dewey: la democracia no es solamente un procedimiento para elegir gobernantes, sino una forma de vida asociada, de comunicación, cooperación y experiencia compartida. Por eso una escuela democrática no puede limitarse a enseñar democracia como contenido curricular; tiene que constituirse ella misma como una experiencia democrática. El alumnado debe aprender a participar, deliberar, escuchar, disentir, argumentar, cooperar, asumir responsabilidades y reconocer la dignidad de quienes piensan o viven de manera diferente. La justicia escolar no se juega únicamente en los resultados académicos, sino también en la distribución de la palabra, del reconocimiento, de las expectativas, de las oportunidades de participación y de la posibilidad efectiva de sentirse miembro valioso de una comunidad.

Desde esta perspectiva, la escuela puede desempeñar una función decisiva frente a la pedagogía de la crueldad que atraviesa nuestras sociedades. Puede reproducir la lógica de la competición permanente, de la comparación, de la clasificación y de la exclusión; o puede convertirse en uno de los pocos espacios sociales en los que niños y jóvenes experimenten que las diferencias no tienen por qué transformarse en jerarquías, que el conflicto no conduce necesariamente a la violencia y que la libertad individual solo adquiere pleno sentido cuando se articula con la responsabilidad hacia los demás. Henry Giroux ha insistido precisamente en esta concepción de la escuela como esfera pública democrática: un lugar donde aprender no significa únicamente adquirir competencias para el mercado, sino

desarrollar las capacidades críticas necesarias para participar en la vida común y hacer responsables del poder a quienes lo ejercen (GIROUX, 1993).

La cuestión adquiere todavía mayor relevancia en un contexto de creciente desinformación, polarización y debilitamiento de los vínculos democráticos. Una escuela que enseña únicamente a competir puede producir individuos eficaces; una escuela que enseña a convivir, deliberar y cuidar puede producir ciudadanos. La UNESCO ha situado precisamente los derechos humanos y la participación democrática entre los pilares de una educación capaz de transformar las personas y el mundo, y propone escuelas concebidas como espacios de inclusión, equidad, colaboración y construcción de capacidades colectivas.

La alternativa, por tanto, no es sustituir una élite por otra ni eliminar toda forma de reconocimiento del esfuerzo. Es cambiar radicalmente la pregunta que organiza la experiencia escolar. No se trata solamente de averiguar quién merece subir y quién merece quedarse abajo, sino de preguntarnos qué necesita cada persona para desarrollar plenamente sus posibilidades y qué podemos construir juntos con esas posibilidades. Esta perspectiva no pertenece únicamente al terreno de los principios pedagógicos; tiene también antecedentes concretos en experiencias históricas de renovación educativa. Un ejemplo particularmente significativo lo encontramos en la reforma educativa desarrollada en la SAFA de Riotinto durante los primeros años de la década de 1970, experiencia que constituyó precisamente un intento de desplazar el centro de gravedad de la institución escolar desde la selección y la clasificación hacia el desarrollo integral de las personas, la participación, la cooperación y la vinculación de la escuela con su realidad social.

En aquella experiencia, que estudié en mi tesis doctoral, la cuestión educativa dejó de formularse prioritariamente en términos de cómo seleccionar a los mejores para comenzar a plantearse en términos de cómo crear las condiciones pedagógicas que permitieran a cada alumno desarrollar sus posibilidades. El cambio no era meramente metodológico. Afectaba a la propia concepción de la escuela, del conocimiento, del profesorado y del alumnado. El estudiante dejaba de ser considerado únicamente como receptor de contenidos o como objeto de evaluación y pasaba a ser entendido como sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje; el conocimiento dejaba de aparecer como un conjunto fragmentado de saberes escolares para relacionarse con la experiencia, el entorno y los problemas reales; y el profesorado asumía una función que desbordaba la transmisión de información

para convertirse en acompañante, orientador y mediador de procesos de aprendizaje y de convivencia.

La experiencia de Riotinto resulta especialmente significativa porque muestra que personalización y democratización no son procesos contrapuestos. Atender a cada persona en su singularidad no significa aislarla ni favorecer una competición individualizada entre alumnos; significa crear las condiciones para que las diferencias puedan convertirse en posibilidades de aprendizaje compartido. De ahí la importancia que adquirieron en aquella reforma el trabajo cooperativo, la investigación del entorno, la integración de los conocimientos, la participación del alumnado y la apertura de la institución educativa a la realidad social en la que estaba inserta. El propósito no consistía simplemente en conseguir mejores resultados individuales, sino en construir una comunidad educativa capaz de aprender colectivamente de su propia experiencia.

Vista desde la perspectiva de la escuela democrática y justa, aquella experiencia contiene una enseñanza de extraordinaria actualidad. Una escuela justa no es aquella que trata a todos exactamente de la misma manera, sino aquella que se pregunta qué necesita cada persona para poder participar, aprender y desarrollar sus capacidades en condiciones de dignidad. La igualdad deja así de confundirse con uniformidad. Reconocer las diferencias de partida, las necesidades, los ritmos, las capacidades y las circunstancias de cada estudiante no significa renunciar a la exigencia; significa hacer posible que la exigencia deje de funcionar como mecanismo de exclusión. En este sentido, la experiencia de la SAFA de Riotinto anticipaba una idea que hoy resulta fundamental: la equidad educativa exige proporcionar respuestas diferentes ante necesidades diferentes para hacer posible una participación común.

Pero hay todavía algo más profundo. La pregunta «¿qué necesita cada persona para desarrollar plenamente sus posibilidades?» conduce inevitablemente a una segunda pregunta: ¿qué podemos construir juntos con esas posibilidades? Y aquí se produce el tránsito desde una pedagogía centrada exclusivamente en el individuo hacia una pedagogía de la comunidad. Porque educar no consiste solamente en ayudar a cada alumno a llegar tan lejos como pueda; consiste también en enseñarle que sus capacidades adquieren sentido cuando pueden ponerse al servicio de los demás y de la construcción de un mundo compartido. La experiencia de Riotinto permite leer así la educación como un proceso simultáneamente

personalizador, socializador y democratizador: desarrollar la singularidad de cada persona sin romper los vínculos que hacen posible la vida colectiva.

Esta es, en último término, una de las diferencias fundamentales entre una escuela orientada por la lógica de la selección y una escuela orientada por la lógica de la educación. La primera pregunta quién está preparado para avanzar y quién debe quedar atrás; la segunda se pregunta qué obstáculos están impidiendo que cada persona pueda avanzar y qué responsabilidad tiene la comunidad educativa en la eliminación de esos obstáculos. La primera convierte las diferencias en clasificaciones; la segunda intenta convertirlas en oportunidades de aprendizaje y enriquecimiento mutuo. La primera produce vencedores y vencidos; la segunda trata de construir una comunidad en la que el progreso de uno no necesite producir la humillación de otro.

Por eso, recuperar hoy experiencias como la reforma de la SAFA de Riotinto no significa idealizar el pasado ni afirmar que aquellas prácticas puedan trasladarse mecánicamente al presente. Significa reconocer que, en determinados momentos de nuestra historia educativa, hubo comunidades escolares que intentaron responder a una pregunta diferente de la que domina las pedagogías selectivas: no cómo ordenar a las personas según su rendimiento, sino cómo organizar la escuela para que todas puedan crecer y para que ese crecimiento contribuya al crecimiento de los demás. En esa inversión de la pregunta reside, quizá, una de las claves más profundas para pensar una escuela verdaderamente democrática y justa.

En consecuencia, una escuela democrática y justa no niega las diferencias; se niega a convertirlas en desigualdades de dignidad. No elimina la evaluación; evita que la evaluación se convierta en una sentencia sobre el valor de la persona. No renuncia a la excelencia; libera la excelencia de la lógica de la competición destructiva. Y, sobre todo, no enseña a los perdedores a odiarse a sí mismos ni a buscar culpables entre los más vulnerables. Les enseña a comprender las condiciones que producen la desigualdad, a reclamar justicia sin despreciar a nadie y a participar en la transformación de aquello que puede y debe ser transformado.

Porque la humillación acumulada no desaparece. Puede convertirse en apatía, retraimiento, violencia, resentimiento o búsqueda de chivos expiatorios. Y ahí aparecen los mercaderes del odio, siempre dispuestos a transformar una herida social en una identidad contra alguien. La respuesta educativa a esa deriva no puede consistir únicamente en combatir los discursos de odio cuando ya han arraigado. Tiene que comenzar mucho antes: construyendo escuelas en las que ningún niño aprenda que su dignidad depende de su posición en una clasificación, que su fracaso lo convierte en culpable y que el éxito de otro constituye

necesariamente su derrota. Una escuela democrática y justa debería enseñar algo mucho más radical: que nadie pierde su dignidad por no alcanzar el primer puesto y que una sociedad verdaderamente democrática no necesita vencedores y vencidos para reconocerse como justa.

8.2.2.- La sociedad del cansancio

El filósofo surcoreano Byung-Chul Han, afincado en Alemania, dio en 2010 un nombre a la atmósfera en que vivimos: *La sociedad del cansancio* (HAN, 2012). Según Han, hemos pasado de una sociedad disciplinaria, la que describió Foucault, hecha de prohibiciones, mandatos y vigilancias externas, a una sociedad del rendimiento, cuyo verbo no es el «debes» sino el «puedes». Ya no hace falta un amo que nos obligue a trabajar. Nos obligamos nosotros mismos, persiguiendo un ideal de optimización que nunca termina. El sujeto del rendimiento se cree libre, pero es a la vez verdugo y víctima de sí mismo. Se explota voluntariamente y, cuando se derrumba, no tiene a quién culpar más que a su propia insuficiencia.

Han habla de una violencia que no procede de fuera, sino de un exceso de positividad: demasiadas posibilidades, demasiados estímulos, demasiadas exigencias de ser más, hacer más, mostrar más. Esa violencia no deja moratones, sino agotamiento, depresión, sensación de vacío y un tipo particular de desgaste que él relaciona con lo que se ha llamado síndrome de estar quemado. No es preciso compartir todas las tesis de Han para reconocer en ellas algo verdadero sobre nuestras aulas. Muchos adolescentes de hoy no sufren tanto por un profesor que les prohíbe como por un sistema que les exige ser siempre excelentes, estar siempre disponibles, construir desde muy pronto un currículo que les haga competitivos y sentirse fracasados si no lo consiguen.

Conozco a estudiantes de bachillerato que duermen cinco horas, que calculan cada décima de su nota media con la angustia de un opositor y que viven cada examen como si en él se jugara su vida entera. Nadie les ha puesto una vara encima. Nadie les ha gritado. Se castigan solos, con una disciplina interior que ni el más severo de los maestros de antaño habría conseguido imponer. Es la culminación perversa de la pedagogía negra que vimos en el capítulo 6: aquella quería quebrar la voluntad del niño desde fuera; esta consigue que la propia voluntad se vuelva contra sí. La crueldad ha encontrado por fin el modo de ejercerse sin que nadie tenga que ejercerla.

La escuela contribuye a este fenómeno cuando multiplica las tareas, los proyectos, las evaluaciones y las plataformas sin preguntarse por el tiempo y la salud de quienes deben cumplirlos. Cuando confunde exigencia con acumulación.

Cuando convierte la innovación en una carrera de novedades que agota a alumnos y docentes. Cuando olvida que el aprendizaje profundo necesita pausa, silencio, lentitud y juego, precisamente lo que la sociedad del rendimiento considera tiempo perdido. Han reivindica una pedagogía del mirar, capaz de demorarse en las cosas en lugar de saltar de un estímulo a otro. Educar la atención, enseñar a detenerse y aprender a decir no a la sobreexigencia son hoy tareas pedagógicas de primer orden, y también formas de resistencia.

8.2.3.- Ansiedad y fracaso vivido como culpa

Las advertencias de los filósofos encuentran confirmación en los datos, aunque conviene manejarlos con prudencia y sin alarmismos. En 2021, UNICEF dedicó su informe anual sobre el estado mundial de la infancia a la salud mental de niños, niñas y adolescentes. Según sus estimaciones, más de uno de cada siete adolescentes de entre diez y diecinueve años vive en el mundo con un trastorno mental diagnosticado, y cerca de cuarenta y seis mil adolescentes mueren cada año por suicidio, que se sitúa entre las cinco primeras causas de muerte de ese grupo de edad (UNICEF, 2021). El mismo informe subrayaba que, en promedio, los gobiernos destinan a la salud mental apenas un dos por ciento de su gasto sanitario. Detrás de cada una de esas cifras hay nombres, familias y aulas.

No todo ese malestar procede de la escuela, desde luego. Intervienen la precariedad, las rupturas familiares, la soledad, la pandemia, el acoso, las pantallas y muchas otras causas que este libro examinará en los capítulos siguientes. Pero la escuela ocupa un lugar central en la vida adolescente y no puede considerarse ajena. Las evaluaciones internacionales ofrecen algunas pistas. El estudio PISA de 2022 mostró que, en el conjunto de los países de la OCDE, la proporción de estudiantes de quince años que afirmaban ponerse muy nerviosos al resolver problemas de matemáticas había pasado de alrededor de un tercio en 2012 a casi cuatro de cada diez una década más tarde, y que una amplia mayoría se preocupaba por sacar malas notas en esa materia (OECD, 2024). La ansiedad escolar no es una exageración de padres sobreprotectores. Es un fenómeno medido, creciente y asociado, además, a peores aprendizajes.

Más reveladora que las cifras es la forma en que se vive el fracaso. Cuando un adolescente suspende en una sociedad que le ha repetido que todo depende de su esfuerzo, no interpreta su suspenso como el resultado de unas condiciones, de una enseñanza inadecuada o de una desventaja de partida. Lo interpreta como una prueba de su falta de valor. El fracaso deja de ser un acontecimiento y se convierte en una identidad. «Soy un fracasado», dice, y esa frase es mucho más grave que «he suspendido», porque ya no deja espacio para el cambio. Es exactamente la

operación que Sandel y Han describen desde perspectivas distintas: la conversión de una injusticia estructural en culpa personal.

Quiero detenerme aquí con cuidado, porque tocamos un terreno sensible. No se trata de convertir cada tristeza adolescente en un trastorno ni cada dificultad escolar en un drama. La frustración forma parte de la vida y aprender a atravesarla es parte de crecer. De lo que se trata es de no añadir, a la frustración inevitable, el peso evitable de la humillación. De no enseñar a los jóvenes que valen lo que valen sus notas. De estar atentos a las señales de sufrimiento que a menudo se expresan en el aula antes que en ningún otro lugar: el aislamiento, el abandono repentino, la irritabilidad, el perfeccionismo extremo, la frase lanzada como quien no quiere la cosa. Y de saber que ante esas señales la respuesta adecuada no es un parte ni una nota, sino una conversación y, cuando haga falta, una ayuda profesional.

Una escuela que tome en serio el malestar juvenil no necesita convertirse en un gabinete psicológico. Necesita, sobre todo, revisar su propia contribución a ese malestar. Preguntarse cuántos exámenes caben razonablemente en una semana. Qué mensajes transmite cuando habla de futuro, de nota de corte, de competencia. Qué lugar ocupan en su tiempo la conversación, el juego, el arte, la naturaleza y la amistad. Si ofrece a cada alumno al menos un adulto con quien pueda hablar sin miedo. La salud mental de la infancia no se protege solo con protocolos, sino con climas. Y el clima de una escuela lo crean, día a día, las pequeñas decisiones de quienes la habitan.

8.3.- Crueldad sin verdugo

Hasta aquí he hablado de ideologías y de atmósferas. Ahora quiero descender a los mecanismos concretos. Porque la crueldad institucional no flota en el aire; se materializa en decisiones, normas, trámites y rutinas. Lo que tienen en común es que nadie las vive como crueles. Cada persona que interviene en ellas cumple con su función, aplica un criterio, rellena un formulario. El daño resulta de la suma, no de la intención. Y precisamente por eso resulta tan difícil de combatir: no hay a quién señalar, ni siquiera a uno mismo.

8.3.1.- Segregar y hacer repetir

La repetición de curso es quizá el mejor ejemplo de una decisión técnica con consecuencias biográficas. En España forma parte de la cultura escolar hasta tal punto que muchas familias y docentes la consideran una medida natural, incluso benévola: se repite «para madurar», «para afianzar», «para que no se pierda». Los datos cuentan otra historia. Según el análisis de los microdatos de PISA 2025

publicado el pasado mes de septiembre de 2026 por EsadeEcPol y Save the Children, el veintidós por ciento del alumnado español de quince años ha repetido al menos un curso, más del doble que el promedio de la OCDE, lo que sitúa a España entre los tres países de la organización donde más se repite (ESADEECPOL; SAVE THE CHILDREN, 2026). La tendencia a la baja de los años anteriores se ha detenido.

Lo más grave no es la cantidad, sino a quién afecta. El mismo estudio muestra que entre el alumnado del cuartil socioeconómico más alto repite alrededor del siete por ciento, una cifra similar a la de otros países, mientras que en el cuartil más bajo la proporción asciende al cuarenta por ciento. Y, lo que resulta todavía más revelador, a igualdad de competencias, un estudiante de origen desfavorecido tiene unas cinco veces más probabilidades de haber repetido que uno acomodado (ESADEECPOL; SAVE THE CHILDREN, 2026). Es decir, no repiten simplemente quienes menos saben, sino quienes menos tienen. La repetición funciona, en la práctica, como un filtro social disfrazado de decisión pedagógica.

¿Sirve al menos para algo? La investigación internacional acumulada durante décadas es bastante clara. Un conocido metaanálisis de Shane Jimerson, que revisó los estudios publicados durante el último cuarto del siglo XX, concluyó que la repetición no ofrece beneficios académicos consistentes y se asocia con peores resultados socioemocionales y con una mayor probabilidad de abandono escolar posterior (JIMERSON, 2001). Repetir significa, para muchos adolescentes, separarse de su grupo de amigos, sentarse junto a compañeros más pequeños, cargar con una etiqueta visible y volver a hacer lo mismo que ya no funcionó la primera vez. No es extraño que tantos repetidores terminen abandonando. La escuela les ha dicho, con el lenguaje de los hechos, que no hay sitio para ellos.

La legislación educativa vigente en España reconoce ya este problema. La Ley Orgánica 3/2020, conocida como LOMLOE, establece que la permanencia en el mismo curso debe considerarse una medida excepcional, adoptada tras haber agotado otras medidas de apoyo (ESPAÑA, 2020). Pero las leyes cambian más deprisa que las culturas. Mientras en los claustros siga viva la convicción de que repetir es una oportunidad y no un fracaso del sistema, la norma se aplicará con resignación y la práctica apenas variará. El cambio exige algo más difícil que un artículo legal: exige que cada equipo docente se pregunte qué ha hecho, qué ha dejado de hacer y qué haría falta hacer para que ese alumno aprenda sin ser apartado.

A la repetición se suman otras formas de separación. La segregación escolar por origen social, que concentra al alumnado vulnerable en determinados centros mientras otros lo esquivan; los agrupamientos por niveles dentro de un mismo colegio, que fijan desde muy pronto trayectorias de primera y de segunda; los

itinerarios que orientan precozmente a unos hacia el bachillerato y a otros hacia salidas consideradas menores. Cada una de estas medidas puede justificarse técnicamente. Todas ellas, sin embargo, comparten un efecto: separan a quienes más necesitarían convivir, y enseñan a unos y a otros que pertenecen a mundos distintos. Una sociedad que segrega a sus niños en la escuela no debería sorprenderse después de ser una sociedad fracturada.

8.3.2.- Exclusiones silenciosas

Hay niñas y niños a los que la escuela excluye sin expulsarlos. Están matriculados, figuran en las listas, tienen un pupitre asignado, pero no forman parte de verdad de la vida del aula. Pasan buena parte de la jornada fuera de su grupo, en un aula aparte o con un profesional de apoyo, realizan tareas distintas de las de sus compañeros, no participan en las excursiones porque «es complicado», no son invitados a los cumpleaños. Nadie los ha rechazado formalmente. Simplemente, poco a poco, han ido quedando al margen. Es la exclusión más difícil de denunciar, porque se presenta con el rostro amable de la atención especializada.

En 2018, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas publicó un informe tras investigar la situación de la educación del alumnado con discapacidad en España. Su conclusión fue muy dura: la exclusión estructural y la segregación de ese alumnado del sistema educativo ordinario por motivo de su discapacidad constituían violaciones graves o sistemáticas del derecho a la educación inclusiva reconocido por la Convención (NACIONES UNIDAS. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2018). Dos años después, el mismo Comité resolvió el caso de Rubén, un niño con síndrome de Down de León que había sido escolarizado en un centro de educación especial en contra de la voluntad de sus padres, tras denunciarse malos tratos por parte de un docente, y cuyos padres llegaron a enfrentarse a acusaciones penales por negarse a llevarlo a ese centro. El Comité concluyó que España no había evaluado adecuadamente sus necesidades ni había realizado los ajustes razonables que le habrían permitido seguir en la escuela ordinaria (NACIONES UNIDAS. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2020).

La historia de Rubén merece ser recordada no para demonizar a nadie, sino para comprender cómo funciona la crueldad institucional. Probablemente cada profesional que intervino en su caso creyó estar actuando por su bien. Hubo informes, dictámenes, protocolos, resoluciones administrativas. Y, sin embargo, el resultado fue un niño apartado de sus compañeros, una familia tratada como sospechosa y años de sufrimiento que solo un organismo internacional se atrevió a llamar por su nombre. Es la misma lógica que Alice Miller denunciaba con aquel

«por tu propio bien»: cuando la institución está convencida de su bondad, deja de escuchar a quienes sufren sus decisiones.

Las exclusiones silenciosas no afectan solo al alumnado con discapacidad. Afectan también a los niños gitanos que siguen concentrados en determinados centros y abandonan la escuela en proporciones que deberían avergonzarnos; a los adolescentes recién llegados de otros países que pasan meses en aulas de acogida sin que nadie aprenda su nombre; a quienes viven en pobreza y no pueden pagar el material, las salidas o el viaje de fin de curso; a los que tienen un diagnóstico que los precede en cada cambio de etapa. Todos ellos aprenden que la escuela es un lugar al que se asiste, pero al que no se pertenece. Y la diferencia entre asistir y pertenecer es, a menudo, la diferencia entre quedarse y marcharse.

La educación inclusiva no es una técnica ni un recurso adicional. Es una manera de entender la escuela según la cual el problema nunca es el niño que no encaja, sino la escuela que no sabe acogerlo. Implica pasar de la pregunta «¿dónde ponemos a este alumno?» a la pregunta «¿qué tenemos que cambiar para que este alumno aprenda aquí, con los demás?». Es una pregunta exigente, que requiere recursos, formación y tiempo. Pero es la única que respeta la dignidad de todos, y es también la única que enseña a los demás alumnos lo que significa vivir en una comunidad donde nadie sobra.

8.3.3.- Violencia burocrática sobre las familias

Pensemos en una madre, llamémosla Rosario, aunque podría tener cualquier otro nombre, porque la escena se repite en muchos lugares. Trabaja limpiando oficinas desde muy temprano, no tiene ordenador en casa y maneja con dificultad el teléfono móvil. Su hijo necesita una beca de comedor, una evaluación psicopedagógica y un cambio de centro por motivos que ella no sabe explicar con el vocabulario adecuado. Durante semanas recorre ventanillas, descarga formularios que no entiende, pide certificados que otra administración tarda en expedir, descubre que el plazo terminó el viernes anterior, recibe un requerimiento de subsanación redactado en un lenguaje que parece escrito para que nadie lo comprenda. En alguna ocasión alguien le responde con impaciencia o con ese tono ligeramente condescendiente que las personas humildes conocen tan bien. Al final, cansada y avergonzada, renuncia. En los registros constará que no presentó la documentación en plazo.

El antropólogo David Graeber (1961-2020) dedicó uno de sus últimos libros a lo que llamó la *utopía de las normas*, y en él propuso una idea que me parece esencial para comprender este tipo de situaciones: la burocracia es una forma de violencia

estructural, porque obliga a los más débiles a hacer todo el trabajo interpretativo de entender a los poderosos, mientras los poderosos no necesitan entender nada de ellos (GRAEBER, 2015). Rosario tiene que aprender el lenguaje de la administración; la administración no tiene que aprender nada de la vida de Rosario. Esa asimetría, que parece un simple problema de gestión, es en realidad una relación de poder. Y como toda relación de poder desigual, tiene sus víctimas.

Michael Lipsky estudió hace ya décadas a quienes llamó burócratas de ventanilla o de nivel de calle: maestros, trabajadores sociales, policías, funcionarios que tratan directamente con la ciudadanía y que, en la práctica, deciden cómo se aplican las políticas públicas (LIPSKY, 1980). Lipsky mostró que estas personas trabajan casi siempre con recursos insuficientes y demandas excesivas, y que para sobrevivir desarrollan rutinas que simplifican su tarea pero que a menudo deshumanizan a quienes atienden. Cuando un docente, una orientadora o un administrativo escolar dispone de diez minutos para cada familia, es muy fácil que la familia se convierta en un expediente. No hace falta mala fe. Basta con la prisa.

La escuela ejerce sobre las familias formas de violencia burocrática que rara vez reconocemos. Los procesos de admisión que penalizan a quienes no conocen sus reglas. Las plataformas digitales obligatorias para comunicarse, justificar faltas o consultar notas, que dan por supuesto que todos disponen de conexión, de dispositivos y de competencias digitales. Las reuniones convocadas en horario laboral, que excluyen de hecho a quienes no pueden pedir permiso en su trabajo. Los informes escritos en jerga técnica. Las citaciones que solo se producen para comunicar problemas. La sospecha implícita hacia las familias pobres, migrantes o gitanas, a las que se atribuye con facilidad desinterés cuando lo que hay es imposibilidad o miedo. Y ese desprecio sutil que se cuela en las conversaciones de pasillo: «con estos padres, qué quieres».

Todo ello tiene consecuencias educativas directas. Una familia humillada por la institución transmite a sus hijos desconfianza hacia la escuela, y un niño que percibe esa desconfianza aprende que aquel no es su lugar. Lo contrario también es cierto: pocas cosas transforman tanto la trayectoria escolar de un niño como una familia que se siente acogida, escuchada y respetada. Las experiencias de comunidades de aprendizaje y de escuelas abiertas a los barrios lo han mostrado con creces. Simplificar un trámite, traducir un documento, llamar por teléfono en lugar de enviar un requerimiento, acompañar a una madre en una gestión o convocar una reunión a la hora en que ella puede asistir no son gestos menores. Son actos de justicia.

8.3.4.- Desgaste docente

Sería profundamente injusto terminar este recorrido por las crueldades institucionales sin mirar al profesorado. Porque la maquinaria que clasifica al alumnado también tritura a quienes enseñan. Muchas de las prácticas que he descrito en este capítulo no nacen de la dureza de corazón de los docentes, sino de las condiciones imposibles en que se ven obligados a trabajar. Y esas condiciones son, a su vez, una forma de crueldad institucional que tiende a volverse contra ellos mismos.

El sociólogo británico Stephen J. Ball describió este fenómeno con una expresión certera: *los terrores de la performatividad* (BALL, 2003). Con ella se refería a la experiencia de docentes sometidos a una cultura de indicadores, auditorías, evaluaciones externas y rendición constante de cuentas, en la que su valor profesional se mide por su capacidad de producir resultados visibles. Ball observó que esa cultura no solo añade trabajo, sino que transforma la identidad del docente. Lo obliga a actuar para ser visto, a fabricar evidencias de su propia eficacia y a sentir una culpa difusa por no llegar nunca a todo. Muchos profesores le confesaban una sensación de extrañamiento: ya no sabían si lo que hacían tenía sentido educativo o solo servía para cumplir un requisito.

Andy Hargreaves había advertido algo semejante al hablar de la intensificación del trabajo docente: cada vez más tareas, menos tiempo para realizarlas, menos tiempo para pensar, para descansar y para colaborar con los colegas (HARGREAVES, 1996). La intensificación favorece el aislamiento, porque quien va desbordado no tiene tiempo de compartir, y alimenta la desprofesionalización, porque reduce al docente a ejecutor de programas y procedimientos diseñados por otros. El maestro que antes pensaba su clase pasa a rellenar plantillas. La maestra que antes conversaba con sus alumnos pasa a introducir datos en una plataforma.

Los datos más recientes confirman que no se trata de una percepción subjetiva. Según el informe español del estudio internacional TALIS de 2024, en torno a seis de cada diez docentes españoles de primaria y de secundaria afirman tener demasiado trabajo administrativo, la carga burocrática y la corrección figuran entre las principales fuentes de estrés, y cerca de un tercio del profesorado tiene un contrato temporal, una proporción muy superior a la media de la OCDE (ESPAÑA. Ministerio de Educación, 2025). Llama la atención, sin embargo, que el mismo estudio refleje una satisfacción profesional muy alta. Es una paradoja reveladora: el profesorado español sigue queriendo su oficio, pero se siente sobrepasado por todo lo que le impide ejercerlo. Lo que desgasta no es enseñar, sino todo lo que se interpone entre el docente y sus alumnos.

Y aquí se cierra el círculo del que hablaba al comienzo. Porque el docente agotado, solo y desbordado tiende, sin quererlo, a reproducir la crueldad que sufre. Tiene menos paciencia, menos tiempo para escuchar, más necesidad de controlar, más tentación de etiquetar y de derivar. No es una excusa, sino una explicación. La soledad del profesorado es una de las raíces menos visibles de la crueldad escolar. Y, como en el caso del alumnado, el sistema le ofrece una salida engañosa: culparse a sí mismo. Muchos docentes viven su cansancio como una prueba de su insuficiencia personal, cuando en realidad es el síntoma de una organización que no cuida a quienes cuidan. La autoexplotación de la que habla Han no es solo cosa de estudiantes. Está también en las salas de profesores, a las diez de la noche, frente a una pantalla llena de rúbricas.

8.4.- Romper la maquinaria

Después de este recorrido, alguien podría pensar que no hay salida. Que la lógica del mercado, la ideología del mérito y la inercia burocrática son fuerzas tan grandes que nada puede hacerse desde un aula. Yo no lo creo. Las maquinarias están hechas de personas, y cada persona conserva un margen de libertad, pequeño o grande, para decidir cómo mira, cómo nombra y cómo trata a quienes tiene delante. Ese margen no basta para cambiar el sistema, pero basta para cambiar la experiencia de un niño. Y a veces, sumado al de otros, basta también para empezar a cambiar el sistema.

8.4.1.- Otras medidas del valor

La primera tarea es conceptual y, a la vez, profundamente práctica: preguntarnos qué significa que a alguien le vaya bien en la escuela. Si la respuesta es sacar buenas notas, obtener un buen puesto en la clasificación y acceder a los estudios más cotizados, habremos aceptado sin darnos cuenta la lógica que este capítulo denuncia. Pero hay otras respuestas posibles. A un niño le va bien en la escuela cuando aprende a leer el mundo y a leerse a sí mismo, cuando descubre algo que le apasiona, cuando aprende a convivir con quienes son distintos, cuando es capaz de pedir ayuda y de ofrecerla, cuando se siente seguro para equivocarse, cuando alguien lo reconoce por lo que es y no solo por lo que rinde.

Martha C. Nussbaum ha defendido con vigor que la educación no puede reducirse a la formación para el crecimiento económico sin poner en peligro la democracia misma (NUSSBAUM, 2010). Una educación orientada solo a la rentabilidad descuida precisamente las capacidades que una sociedad democrática necesita: el pensamiento crítico, la imaginación que permite ponerse en el lugar del

otro, la comprensión de otras culturas, el cultivo de las artes y de las humanidades. Nussbaum nos recuerda que hay cosas valiosas que no se dejan medir fácilmente, y que su valor no disminuye por ello. La compasión no aparece en los boletines. La capacidad de indignarse ante la injusticia tampoco. Y, sin embargo, de ellas depende que la humanidad sobreviva a sí misma.

Pensar otras medidas del valor tiene consecuencias muy concretas. Significa evaluar para comprender y ayudar, no para ordenar. Significa dar peso a la evaluación formativa, a la autoevaluación, al diálogo sobre el propio aprendizaje, a los portafolios que muestran un proceso y no solo un resultado. Significa valorar el progreso de cada alumno respecto de sí mismo y no solo respecto de los demás. Significa reconocer públicamente otras formas de excelencia: la del compañero que ayuda, la de la alumna que se atreve a preguntar, la del grupo que resuelve un conflicto. Significa también cuidar el lenguaje con el que hablamos del alumnado, en las sesiones de evaluación y en los informes, sabiendo que las palabras que usamos para describir a un niño acaban formando parte de cómo se describe él mismo.

Y significa, en el plano colectivo, exigir políticas educativas que abandonen la competencia entre centros como motor de mejora, que reduzcan la segregación, que doten de más recursos a quienes acogen a más alumnado vulnerable, que alivien la carga burocrática del profesorado y que midan el éxito del sistema no por el brillo de sus mejores alumnos, sino por la suerte de los que tienen más difícil llegar. Una escuela justa se reconoce por cómo trata a los últimos. Esa es su verdadera medida.

8.4.2.- Pequeños gestos que cuentan

Philippe Meirieu escribió que la educación no consiste en fabricar a otro según nuestro proyecto, sino en crear las condiciones para que el otro pueda hacerse a sí mismo, y que en esa tarea el educador debe aceptar la resistencia del alumno como signo de su libertad y no como un obstáculo que vencer (MEIRIEU, 1998). Me gusta recordar esta idea cuando pienso en lo que un docente puede hacer, aquí y ahora, frente a la maquinaria. No se trata de heroísmos. Se trata de gestos pequeños, repetidos, conscientes, que cambian el clima de un aula y, a veces, el rumbo de una vida.

Aprender el nombre de cada alumno en la primera semana y pronunciarlo bien. Saludar en la puerta. Devolver un examen con una frase escrita a mano que diga qué se ha hecho bien antes de señalar lo que falta. No exponer nunca las notas ni los errores ante el grupo. Hablar con el alumno antes de hablar de él en una sesión

de evaluación. Resistirse a la etiqueta fácil y preguntar, en cambio, qué le está pasando. Llamar a una familia para dar una buena noticia. Reservar un tiempo, aunque sea breve, para conversar sin prisa. Proteger el recreo y el juego como derechos, no como premios. Negarse a repetir en el claustro los comentarios despectivos sobre un alumno o su familia. Defender, cuando llega el momento, que una decisión sobre un niño se tome con calma y con información suficiente. Pedir ayuda a los colegas y ofrecerla. Cuidarse para poder cuidar.

Paulo Freire (1921-1997) dejó escrito, en uno de sus últimos libros, que enseñar exige respeto a la autonomía del educando, exige alegría y esperanza, y exige saber escuchar (FREIRE, 1997). Freire sabía mejor que nadie que la escuela reproduce la opresión, pero sabía también que puede convertirse en un lugar de liberación, y que esa conversión empieza en la manera concreta de mirar y de tratar a cada persona. Ningún gesto de los que he enumerado resolverá por sí solo la injusticia estructural. Pero todos ellos niegan, en la práctica, la lógica que convierte a los niños en cifras. Y esa negación, repetida día tras día por miles de docentes, es ya una forma de resistencia.

8.5.- Lo que una cifra no puede decir

Vuelvo a aquella sesión de evaluación de junio con la que comenzaba este capítulo. No propongo suprimirla, ni dejar de evaluar, ni fingir que todos los alumnos aprenden lo mismo, ni negar la necesidad de disponer de criterios, indicadores, calificaciones y procedimientos que permitan conocer lo que sucede en las aulas. La cuestión es otra. Mucho más sencilla en apariencia y, sin embargo, mucho más exigente en sus consecuencias: que en cada una de esas decisiones haya alguien que recuerde que detrás de cada nombre hay un rostro, una historia y un futuro que no nos pertenece. Que alguien sea capaz de detener, aunque solo sea durante unos instantes, la velocidad burocrática de la institución y preguntar qué sabemos realmente de ese muchacho o de esa muchacha, qué circunstancias han acompañado su trayectoria, qué hemos intentado, qué no hemos sabido hacer todavía y qué podríamos intentar de nuevo. Que alguien recuerde que una calificación describe, en el mejor de los casos, un determinado rendimiento en un determinado momento, pero nunca agota la identidad de una persona. Que la prisa no tenga siempre la última palabra.

Porque una cifra puede decir mucho y, al mismo tiempo, puede ocultar casi todo lo que verdaderamente importa. Puede decir cuánto sabe un alumno, pero no cuánto ha luchado para llegar hasta ahí; puede registrar sus errores, pero no las veces que volvió a intentarlo; puede medir su rendimiento, pero no la confianza que ha perdido ni aquella que alguien consiguió devolverle; puede establecer una

distancia respecto de la norma, pero no explicar las condiciones desde las que cada persona ha tenido que construir su propio camino. Las cifras son necesarias cuando ayudan a comprender la realidad; se vuelven peligrosas cuando comienzan a sustituirla. Y la persona desaparece precisamente en el momento en que dejamos de verla para empezar a verla solamente como dato.

Ahí reside una de las cuestiones decisivas de la educación: ningún instrumento de evaluación puede hacerse cargo por completo de aquello que significa educar. Educar implica trabajar con algo que no puede ser reducido enteramente a una escala de valoración, una tabla de niveles de logro, una competencia o una calificación: la posibilidad. Y la posibilidad es siempre algo abierto, algo que todavía no ha sucedido. El alumno que hoy fracasa no es solamente el alumno que ha obtenido una determinada calificación; es también alguien que puede aprender mañana. El adolescente que hoy se muestra indiferente puede descubrir mañana una pasión que transforme su relación con el conocimiento. Quien hoy parece incapaz de concentrarse puede encontrar un contexto en el que aquello que parecía incapacidad se convierta en curiosidad, iniciativa o creatividad. El ser humano no coincide nunca completamente con aquello que una institución consigue registrar de él.

Por eso, educar exige mantener abierta una puerta que las lógicas clasificatorias tienden constantemente a cerrar: la puerta de la posibilidad. Quizá una de las formas más profundas de crueldad educativa consista precisamente en convencer a alguien de que ya está definido, de que ya sabemos quién es, cuánto vale y hasta dónde puede llegar. Cuando una etiqueta se convierte en destino, la evaluación deja de ser una herramienta para conocer y se transforma en una profecía que contribuye a cumplirse a sí misma. Pero cuando un docente se niega a considerar definitiva una historia que todavía está escribiéndose, introduce en la vida de un alumno algo que ninguna estadística puede medir: la esperanza.

La esperanza educativa no consiste en pensar ingenuamente que todo saldrá bien. No significa negar las dificultades, ocultar los fracasos ni prometer resultados que nadie puede garantizar. La esperanza pedagógica es algo mucho más sobrio y, precisamente por eso, mucho más poderoso: consiste en negarse a considerar irreversible aquello que todavía puede transformarse. Es la convicción de que una persona no puede ser reducida a su expediente, que un grupo no está condenado a repetir sus conflictos, que una escuela no tiene por qué reproducir indefinidamente las mismas formas de exclusión y que la educación conserva, incluso en condiciones adversas, un margen de libertad desde el que es posible actuar.

Esta esperanza necesita, sin embargo, desprenderse de una peligrosa interpretación que durante demasiado tiempo ha recaído sobre el profesorado: la

idea de que los docentes deben resolverlo todo. No. No corresponde a una maestra ni a un maestro reparar por sí solos las desigualdades sociales, compensar la pobreza, corregir las consecuencias de la precariedad laboral, suplir las carencias de las políticas públicas, resolver los problemas familiares, neutralizar los efectos de las redes sociales, combatir la polarización política o transformar una institución que muchas veces ha sido diseñada sin contar suficientemente con quienes la habitan cotidianamente. No podemos convertir al profesorado en el último responsable de todos los males que atraviesan la escuela y la sociedad. Hacerlo sería otra forma de crueldad: exigirles que reparen individualmente aquello que requiere decisiones colectivas, recursos públicos, reconocimiento profesional, tiempo, estabilidad, formación, cooperación y políticas educativas sostenidas.

El profesorado necesita ser protegido precisamente porque educar importa. Necesita tiempo para preparar, pensar, conversar y evaluar; condiciones laborales dignas; autonomía profesional; formación permanente; equipos que acompañen; equipos directivos capaces de cuidar; administraciones que confíen en quienes conocen la realidad cotidiana de las aulas; familias con las que sea posible establecer relaciones de colaboración y no de sospecha; y una sociedad que comprenda que enseñar no consiste simplemente en transmitir contenidos, sino en sostener procesos humanos extraordinariamente complejos. Una profesión a la que se exige cuidar de otros no puede ser permanentemente descuidada por quienes tienen la responsabilidad de garantizar sus condiciones de ejercicio.

Pero reconocer esta responsabilidad colectiva no significa eliminar la responsabilidad personal. Al contrario. Quizá sea necesario recuperar una distinción que hemos ido perdiendo: no somos culpables de todo lo que ocurre, pero sí somos responsables de aquello que podemos hacer ante lo que ocurre. La culpa busca culpables y suele terminar produciendo impotencia, miedo o defensividad. La responsabilidad, en cambio, busca posibilidades de actuación. No pregunta únicamente quién tiene la culpa, sino qué puedo hacer yo desde el lugar que ocupo, qué podemos hacer juntos y qué condiciones necesitamos transformar para que aquello que hoy parece inevitable deje de serlo.

La crueldad sin verdugo prospera allí donde nadie se siente responsable. Pero la responsabilidad no significa cargar individualmente con el peso del mundo. Significa reconocer que incluso dentro de instituciones imperfectas existen espacios de decisión, de relación y de humanidad. Una palabra puede humillar o dignificar. Una mirada puede confirmar un prejuicio o abrir una posibilidad. Una sanción puede limitarse a castigar o puede convertirse en ocasión para comprender. Una evaluación puede cerrar una trayectoria o puede ayudar a encontrar un camino. Una reunión de profesores puede reducirse a una sucesión de cifras o puede convertirse en el lugar donde alguien recuerde que estamos

hablando de personas. Son pequeños gestos, ciertamente, pero la historia de la educación está hecha también de ellos.

Quizá ahí encontremos una de las fuentes más profundas de sentido para la profesión docente. No en la ilusión de cambiarlo todo, sino en la posibilidad de cambiar algo que para alguien puede significarlo todo. Un profesor quizá no puede transformar las estructuras económicas que generan desigualdad, pero puede conseguir que un alumno no interiorice esa desigualdad como una condena. No puede acabar con el racismo de una sociedad, pero puede impedir que una criatura racializada se sienta sola cuando entra en su aula. No puede resolver la violencia de género, pero puede enseñar a mirar críticamente los mandatos que la sostienen. No puede transformar por sí mismo el funcionamiento de las redes sociales, pero puede ayudar a sus alumnos a desarrollar una conciencia crítica que les permita no convertirse en consumidores pasivos de odio. No puede acabar con la pobreza, pero puede negarse a convertir la pobreza en un diagnóstico sobre la capacidad intelectual o el valor de una persona.

Y quizá tampoco pueda saber nunca qué consecuencias tendrá aquello que hace. Esa es una de las paradojas más hermosas y más difíciles de la educación. Quien enseña rara vez conoce completamente los frutos de su trabajo. Una conversación aparentemente insignificante puede permanecer durante años en la memoria de un alumno. Una frase pronunciada en un momento de desaliento puede convertirse, mucho tiempo después, en una razón para continuar. Una profesora que decidió no dar por perdido a un adolescente quizá nunca llegue a saber que aquella decisión contribuyó a que ese joven no abandonara definitivamente sus estudios. Un maestro que enseñó a preguntar, a escuchar y a disentir respetuosamente quizá nunca llegue a conocer las consecuencias democráticas de aquel aprendizaje.

La educación trabaja, en buena medida, con efectos diferidos. Por eso resulta tan difícil medirla enteramente. Lo verdaderamente importante puede no aparecer en la evaluación de junio. Puede aparecer diez, veinte o treinta años después, cuando aquel alumno recuerde que alguien creyó en él, cuando participe en una decisión colectiva, cuando trate a sus hijos de otra manera, cuando rechace una humillación, cuando defienda a quien está siendo excluido o cuando sea capaz de escuchar a quien piensa de forma diferente. Hay aprendizajes que no caben en una calificación porque su verdadero escenario no es el examen, sino la vida.

De ahí que recuperar el sentido de la profesión docente no consista en pedir al profesorado que sea heroico. Necesitamos exactamente lo contrario: dejar de exigir héroes y comenzar a construir condiciones para que puedan ser buenos profesionales y, sobre todo, personas cuidadas mientras cuidan de otros. Una escuela democrática no puede sostenerse sobre el sacrificio permanente de quienes

trabajan en ella. El compromiso docente no debe confundirse con abnegación ilimitada. Cuidar al alumnado no significa dejar de cuidarse a sí mismo. Defender la dignidad de quienes aprenden exige también defender la dignidad de quienes enseñan.

Y, sin embargo, aun dentro de todas esas limitaciones, queda algo que ninguna reforma administrativa puede proporcionar desde fuera: la posibilidad de encontrar un significado personal en el acto de educar. Porque enseñar puede ser también una forma de resistencia frente a la indiferencia. Puede ser una manera de decir, cada día, que las personas importan más que las etiquetas, que las preguntas importan más que las respuestas prefabricadas, que el futuro no está completamente escrito y que ninguna sociedad democrática puede sobrevivir mucho tiempo si deja de educar para la dignidad, la libertad, la justicia y la convivencia.

Tal vez por eso el compromiso docente no deba nacer solamente de una obligación profesional, sino también de una pregunta íntima: ¿qué clase de mundo estoy ayudando a construir cada vez que entro en un aula? No para cargar sobre cada profesor el destino de la humanidad, sino para devolverle la conciencia de que su trabajo posee una dimensión ética que ninguna burocracia puede borrar. Cada aula es un pequeño espacio social en el que se aprende, de manera explícita o silenciosa, qué significa ser tratado como persona, qué significa convivir con quien es diferente, qué significa equivocarse sin ser humillado, qué significa disentir sin destruir al otro y qué significa participar en una comunidad.

La escuela no puede hacerlo todo. Pero precisamente porque no puede hacerlo todo, debe preguntarse qué merece la pena hacer. Y quizá una de sus tareas más importantes consista en mantener abiertas las posibilidades que una sociedad desigual, competitiva y profundamente injusta y acelerada tiende a cerrar demasiado pronto. Frente a la lógica que clasifica, seleccionar y descarta, la educación puede introducir otra lógica: la de acompañar, comprender, sostener y ofrecer nuevas oportunidades. Frente a la tentación de convertir el fracaso en identidad, puede afirmar que fracasar es una experiencia, no una esencia. Frente a la indiferencia, puede recuperar el cuidado. Frente al fatalismo, puede recuperar la posibilidad. Y frente a la crueldad, puede aprender a construir vínculos.

Porque una escuela verdaderamente educativa no es aquella en la que nadie fracasa, ni aquella en la que todos obtienen los mismos resultados. Es aquella en la que nadie queda reducido a su fracaso. Aquella en la que todavía es posible volver a empezar. Aquella en la que el error no constituye una sentencia, la diferencia no se convierte en inferioridad y la evaluación no termina de decir quién es una persona. Aquella en la que los docentes pueden ejercer su profesión sin sentirse

permanentemente culpabilizados y en la que los alumnos pueden aprender sin sentir que su valor depende de una cifra.

Quizá, al final, eso sea lo que una cifra no puede decir: que toda persona contiene una posibilidad que todavía no conocemos. Y que educar consiste, en buena medida, en proteger esa posibilidad.

Por eso, cuando termine otra sesión de evaluación, cuando volvamos a cerrar un acta y cuando los nombres se conviertan de nuevo en números, quizá convenga detenerse un instante antes de pasar al siguiente expediente. Mirar el rostro que hay detrás del nombre. Recordar que todavía no sabemos quién llegará a ser aquella persona. Y reconocer que, aunque no podamos cambiarlo todo, podemos decidir no contribuir a cerrar prematuramente su futuro.

Esa decisión puede parecer pequeña. No lo es.

Porque quizá la transformación de la escuela no comience siempre con una gran reforma, una nueva ley o un cambio de currículo. Quizá comience también cuando una profesora decide mirar de otra manera a quien todos daban por perdido; cuando un profesor se niega a utilizar una etiqueta como explicación definitiva; cuando un claustro decide preguntarse no solamente quién ha suspendido, sino qué está haciendo la institución para que pueda aprender; cuando un equipo directivo entiende que cuidar a su profesorado forma parte de su responsabilidad educativa; cuando una administración comprende que proteger a quienes enseñan es una condición para proteger a quienes aprenden.

Y quizá sea precisamente ahí donde podamos volver a encontrar una esperanza que no sea ingenua, sino crítica, activa y compartida. La esperanza de saber que la escuela no está condenada a reproducir aquello que la sociedad le entrega. Que puede cuestionarlo, transformarlo y, en ocasiones, anticipar el mundo que todavía no existe. Que un docente no tiene en sus manos el destino de sus alumnos, pero sí puede contribuir a que ese destino permanezca abierto. Que no tiene que salvar a nadie, pero sí puede acompañar. Que no tiene que cargar con toda la responsabilidad, pero sí puede ejercer responsablemente la parte que le corresponde. Y que quizá la dignidad de enseñar consista precisamente en eso: en trabajar cada día con la conciencia de que el futuro de una persona nunca está completamente escrito.

La crueldad sin verdugo prospera cuando dejamos de mirar. La educación comienza, muchas veces, exactamente en el lugar contrario: cuando alguien decide mirar, comprender y no darse por vencido demasiado pronto.

El capítulo siguiente nos llevará hacia otra forma de crueldad, más visible y a menudo más brutal, que no desciende únicamente de las estructuras

institucionales, sino que circula entre iguales: la que se ejerce en el patio, en los pasillos, en los grupos de amigos y, cada vez con mayor intensidad, en las pantallas. Veremos que tampoco esta violencia aparece de la nada. Una escuela y una sociedad que enseñan, explícita o implícitamente, a competir, clasificar, excluir y despreciar a quienes quedan atrás pueden terminar proporcionando a sus miembros los lenguajes y las prácticas con los que después se dañan unos a otros. Pero precisamente por eso, si la crueldad puede aprenderse, también puede desaprenderse. Y si puede ser enseñada, también puede ser sustituida por otras formas de relación.

Ahí comienza, quizá, nuestra tarea más urgente: no educar solamente para sobrevivir a un mundo cruel, sino para hacer posible otro mundo en el que la crueldad deje de parecernos normal.

Referencias

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Evaluar para conocer, examinar para excluir.** Madrid: Morata, 2001.

BALL, Stephen J.. The teacher's soul and the terrors of performativity. v. 18, n. 2, 2003, p. 215-228. DOI: 10.1080/0268093022000043065.

CAMPBELL, Donald T.. Assessing the impact of planned social change. v. 2, n. 1, 1979, p. 67-90. DOI: 10.1016/0149-7189(79)90048-X.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal.** Barcelona: Gedisa, 2013.

DEWEY, John. **The school and society.** Chicago: The University of Chicago Press, 1899.

DISCAPACIDAD, NACIONES UNIDAS. Comité sobre los Derechos de las Personas con. **Dictamen aprobado por el Comité a tenor del artículo 5 del Protocolo Facultativo, respecto de la comunicación núm. 41/2017.** Ginebra, 2020.

DISCAPACIDAD, NACIONES UNIDAS. Comité sobre los Derechos de las Personas con. **Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo.** Ginebra, 2018.

DUBET, François. **La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?.** Barcelona: Gedisa, 2005.

ESADEECPOL; CHILDREN, SAVE THE. **Todo lo que debes saber de PISA 2025 sobre equidad.** Barcelona, 2026. Disponible en: https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/pisa-2025-equidad/.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.** 2020.

ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Formación Profesional y Deportes. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. **TALIS 2024: estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español.** Madrid, 2025. Disponible en: https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2024.html.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.** México: Siglo XXI, 1997.

GIROUX. **La escuela y la lucha por la ciudadanía: la pedagogía crítica en la era moderna.** México: Siglo XXI, 1993.

GRAEBER, David. **La utopía de las normas: de la tecnología, la estupidez y los secretos placeres de la burocracia.** Barcelona: Ariel, 2015.

HAN, Byung-Chul. **La sociedad del cansancio.** Barcelona: Herder, 2012.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid: Morata, 1996.

JIMERSON, Shane R.. Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st century. v. 30, n. 3, 2001, p. 420-437.

KAFKA, Franz. **Vor dem Gesetz.** In: **Ein Landarzt: kleine Erzählungen.** München; Leipzig: Kurt Wolff, 1920.

LAVAL, Christian. **La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública.** Barcelona: Paidós, 2004.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services.** New York: Russell Sage Foundation, 1980.

MEIRIEU, Philippe. **Frankenstein educador.** Barcelona: Laertes, 1998.

NUSSBAUM, Martha C.. **Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades.** Buenos Aires: Katz, 2010.

OECD. **PISA 2022 results (Volume V): learning strategies and attitudes for life.** Paris, 2024.

RAVITCH, Diane. **The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education.** New York: Basic Books, 2010.

SANDEL, Michael J.. **La tiranía del mérito: ¿qué ha sido del bien común?.** Barcelona: Debate, 2020.

UNICEF. **The state of the world's children 2021: on my mind: promoting, protecting and caring for children's mental health.** New York, 2021.

YOUNG, Michael. **The rise of the meritocracy, 1870-2033: an essay on education and equality.** London: Thames and Hudson, 1958.

9.- Nadie debería estar solo en el patio

De la crueldad entre iguales a la pedagogía del cuidado

> *«…La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas "expectativas colectivas", en unas creencias socialmente inculcadas. Como la teoría de la magia, la teoría de la violencia simbólica se basa en una teoría de la creencia, o, mejor, en una teoría de la producción de la creencia, del trabajo de socialización necesario para producir unos agentes dotados de los esquemas de percepción y de apreciación que les permitirán percibir las conminaciones inscritas en una situación o en un discurso y obedecerlas…»*
>
> Pierre Bourdieu (1930–2002)
> ***Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*** (1997)

> *«…Sólo cuando las palabras, en vez de ser vehículo de ideologías alienantes o enmascaramiento de una cultura decadente, se convierten en generadoras, en instrumentos de una transformación auténtica, global, del hombre y de la sociedad, es posible comprender que la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal…»*
>
> Paulo Freire (1921-1997)
> ***La educación como práctica de la libertad*** (1976)

Son las once y veinte de un martes cualquiera. En un rincón del patio, lejos de la vista del profesorado de guardia, un corro de adolescentes rodea a un chico de primero de ESO. Dos de ellos lo empujan, le quitan la mochila y la vacían en el suelo. Otro le da una colleja mientras le repite un mote que todo el instituto conoce. Nadie le pega demasiado fuerte. No hace falta. Lo importante está ocurriendo un paso más atrás, donde una chica sostiene el móvil en alto y graba. Esa misma tarde, el vídeo circula por el grupo de WhatsApp de la clase, y de ahí salta a otros grupos. Por la noche lo han visto ya más de doscientas personas. Hay emoticonos que lloran de risa, pegatinas, algún comentario que pide «la segunda parte». Al día siguiente, el chico no va a clase. Su madre llama al centro para decir que le duele la tripa.

He visto esta escena, o variantes muy parecidas de ella, contada por docentes, orientadoras y familias de centros muy distintos, y la presento aquí como una escena compuesta, sin nombres ni lugares, porque su valor no está en su singularidad sino en su frecuencia. Lo que la hace terrible no es solo la agresión, sino todo lo que la rodea: el corro que mira, la cámara que registra, el grupo que difunde, las risas que convierten el dolor ajeno en espectáculo y el silencio de los adultos, que llegan siempre tarde. Cada uno de esos elementos es un aprendizaje. Y todos juntos forman una pedagogía.

El capítulo anterior terminaba con una advertencia: una escuela que enseña a competir, a clasificar y a despreciar a quienes quedan atrás no debería sorprenderse cuando sus alumnos aprenden la lección y la aplican entre ellos. En este capítulo quiero examinar esa aplicación. Me ocupo de la crueldad que circula entre iguales, en el patio, en los pasillos y en las pantallas, y de la extraña facilidad con que nuestra cultura ha convertido el sufrimiento de otros en contenido que se consume, se comparte y se celebra. Mi tesis es que el acoso y el ciberacoso no son simples conductas desviadas de unos pocos alumnos problemáticos, sino la expresión de un aprendizaje colectivo: se aprende a dañar al compañero, se aprende a disfrutar de su daño y, sobre todo, se aprende a mirar sin hacer nada. Y si se aprende, también puede desaprenderse.

Recorreré ese camino en cuatro momentos. Primero, la crueldad entre iguales tal como la conocemos por los testimonios y los datos, con sus protagonistas y, sobre todo, con sus testigos. Después, la pantalla como aula, donde se educa la mirada ante el dolor ajeno. En tercer lugar, la violencia que se ejerce sobre los cuerpos en la red. Y, por último, lo que la escuela, las familias y los propios chicos y chicas pueden hacer para intervenir y aprender a mirar de otro modo.

9.1.- La crueldad entre iguales

Durante mucho tiempo, lo que hoy llamamos acoso escolar se consideró algo inevitable, casi natural. Cosas de niños. Una prueba que había que superar para hacerse mayor. Muchos adultos de mi generación recuerdan al compañero al que todos llamaban por un mote hiriente, al que nunca elegían en los equipos, al que esperaban a la salida. Lo recuerdan, a menudo, con una vaga incomodidad, pero sin la sensación de haber presenciado algo grave. Esa normalización fue, y sigue siendo en parte, la primera condición de posibilidad del acoso. Lo que no se nombra no existe, y lo que no existe no se combate.

9.1.1.- Rostros y cifras del acoso

En España, el acoso escolar dejó de ser invisible con un nombre propio. En septiembre de 2004, Jokin Ceberio, un chico de catorce años de Hondarribia (Guipúzcoa), se quitó la vida después de haber sufrido durante meses insultos, humillaciones y agresiones por parte de varios compañeros de su instituto. El acoso había comenzado aproximadamente un año antes y se había intensificado durante las semanas que precedieron a su muerte. Su caso conmocionó profundamente a la sociedad española y obligó a mirar de frente una realidad que durante demasiado tiempo había quedado escondida detrás de expresiones aparentemente inocentes como «cosas de chavales». No fue el primer caso de acoso escolar en España, pero sí uno de los que marcaron un punto de inflexión en la manera de reconocerlo, nombrarlo y abordarlo desde las instituciones educativas y desde la sociedad. A partir de entonces, aquella violencia cotidiana que tantos habían aprendido a considerar inevitable comenzó a adquirir un nombre, una gravedad y una dimensión pública que ya no podían ser ignorados.

Recuerdo el estupor de muchos compañeros docentes en aquellos días. No era que no supiéramos que existía el acoso; lo sabíamos. Lo que quizá no habíamos querido mirar de frente era hasta dónde podía llegar el sufrimiento de un niño cuando la humillación se convierte en una experiencia cotidiana, cuando el grupo la consiente y cuando la víctima empieza a sentirse completamente sola. El caso de Jokin obligó a comprender que detrás de una burla aparentemente trivial, de un mote repetido, de una exclusión cotidiana o de una agresión que algunos consideraban «sin importancia» podía estar construyéndose una experiencia devastadora. Los tribunales acabarían interviniendo y varios de sus acosadores serían juzgados, pero ninguna sentencia podía devolver la vida que se había perdido. Desde entonces, otros nombres se han incorporado a esa dolorosa memoria que nadie quisiera tener que construir. Y cada uno de ellos nos recuerda algo que las estadísticas nunca podrán expresar por completo: que detrás de cada porcentaje hay un rostro, una historia, una familia y un niño o una niña que quizá durante meses acudió a la escuela con miedo, mientras los demás seguíamos llamando normal a aquello que estaba destruyéndole por dentro.

Los datos disponibles invitan a mirar el problema sin alarmismo, pero también sin complacencia. El informe más reciente de la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña, publicado en el mes de septiembre de 2026 y basado en la opinión de más de dieciocho mil estudiantes de primaria y secundaria de cinco comunidades autónomas, señala que el 14,1 % del alumnado afirma que él mismo o algún compañero de su clase está sufriendo acoso escolar o ciberacoso, frente al 12,3 % del curso anterior. El acoso presencial afecta al 7,9 % y el ciberacoso al 3 %,

y hay un 3,2 % que sufre ambos a la vez. Más preocupante aún es su persistencia: más de una cuarta parte de los casos de acoso presencial se prolonga durante más de un año (FUNDACIÓN ANAR; FUNDACIÓN MUTUA MADRILEÑA, 2026). Un año, en la vida de un niño de once o doce años, es una eternidad.

En el plano internacional, el estudio sobre conductas de salud de los escolares que coordina la Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud, basado en casi doscientos ochenta mil adolescentes de once, trece y quince años de cuarenta y cuatro países, estima que alrededor de uno de cada diez ha sufrido acoso en la escuela con cierta frecuencia en los meses previos a la encuesta, mientras que el ciberacoso ha crecido desde 2018 hasta alcanzar a cerca de uno de cada seis (COSMA; MOLCHO; PICKETT, 2024). Las cifras varían según los países, los instrumentos de medida y las definiciones, y conviene no convertirlas en armas arrojadizas. Pero todas coinciden en algo esencial: el acoso no es un fenómeno marginal, sino una experiencia que atraviesa la infancia y la adolescencia de millones de personas.

Hay un dato del informe de ANAR que me parece especialmente revelador, porque dice mucho sobre lo que la crueldad entre iguales castiga. Cuando se pregunta por los motivos del acoso, el alumnado señala en primer lugar el aspecto físico, seguido de la cultura, la raza o la religión, de lo que la víctima hace o dice, de su olor o su higiene, de su orientación sexual y de sus problemas personales, entre ellos la discapacidad o las dificultades del lenguaje. Los mayores aumentos respecto al curso anterior se producen precisamente en los motivos relacionados con el origen cultural o religioso y con la orientación sexual (FUNDACIÓN ANAR; FUNDACIÓN MUTUA MADRILEÑA, 2026). El acoso, por tanto, no elige a sus víctimas al azar. Persigue la diferencia. Castiga al que se aparta de la norma del grupo, sea por su cuerpo, su piel, su acento, su pobreza, su deseo o su vulnerabilidad. Es, en pequeño, la misma lógica de exclusión que hemos visto operar a gran escala en los capítulos dedicados a la genealogía colonial y patriarcal de la crueldad. El patio reproduce el mundo.

9.1.2.- Agresor, víctima y testigos

El psicólogo noruego Dan Olweus (1931-2020) fue el primero en estudiar de manera sistemática este fenómeno, a partir de los años setenta, y su trabajo se convirtió en la base de casi todo lo que sabemos hoy. Su investigación recibió un impulso decisivo tras el suicidio de tres adolescentes noruegos en 1982, que llevó a su país a poner en marcha una campaña nacional contra el acoso. Olweus definió el acoso como una situación en la que un alumno está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más compañeros, en

el marco de una relación de desequilibrio de poder en la que la víctima tiene dificultades para defenderse (OLWEUS, 1998). Tres elementos, por tanto: intención de dañar, repetición y asimetría. Sin ellos hablamos de conflictos, de peleas o de agresiones puntuales, que también deben atenderse, pero que no tienen la misma naturaleza.

La definición de Olweus tiene una virtud que no siempre se aprecia: desplaza la mirada desde la gravedad de cada acto aislado hacia la estructura de la relación. Un insulto, un empujón o una exclusión pueden parecer menores tomados uno a uno. Lo que los convierte en acoso es su acumulación sistemática sobre una misma persona que no puede defenderse. Por eso tantas veces los adultos no lo ven. Observan fragmentos sueltos, les restan importancia y no perciben el patrón. La víctima, en cambio, vive el patrón entero, día tras día, y aprende que el mundo es un lugar donde puede ser agredida sin que nadie haga nada. Ese aprendizaje deja huellas profundas en la autoestima, en la salud mental y en la confianza en los demás que pueden durar toda la vida.

Durante años, la investigación se centró en la pareja formada por el agresor y la víctima. Se estudiaron sus perfiles, sus rasgos de personalidad, sus historias familiares. Pero a mediados de los años noventa, la psicóloga finlandesa Christina Salmivalli y su equipo propusieron un cambio de perspectiva que resultaría decisivo. En un estudio publicado en 1996 mostraron que el acoso es un proceso de grupo en el que casi todos los alumnos de una clase desempeñan algún papel. Junto al agresor y la víctima identificaron a los ayudantes, que se suman a la agresión sin iniciarla; a los reforzadores, que no agreden, pero ríen, jalean o se quedan mirando; a los defensores, que apoyan a la víctima o intentan detener la situación; y a los ajenos, que se apartan y hacen como si nada ocurriera (SALMIVALLI et al., 1996).

Este descubrimiento cambia por completo el modo de entender el problema. El agresor rara vez actúa por el placer solitario de hacer daño. Actúa, sobre todo, para ganar o mantener una posición en el grupo, y lo que obtiene a cambio de su crueldad es estatus, atención y poder. Si el grupo le retirara ese reconocimiento, su conducta perdería buena parte de su sentido. La crueldad entre iguales es, en este sentido, una forma de comunicación dirigida a los demás, un mensaje que dice quién manda, quién pertenece y quién sobra. En esto se parece mucho a la crueldad expresiva que Rita Laura Segato ha estudiado en otros escenarios y que veremos en el capítulo siguiente: la agresión como un lenguaje que se escribe sobre el cuerpo de la víctima, pero cuyo verdadero destinatario es el grupo de pares.

El filósofo y antropólogo francés René Girard (1923-2015) dedicó buena parte de su obra a una intuición que ilumina de forma inquietante lo que ocurre en muchas aulas. Según Girard, los grupos humanos tienden a resolver sus tensiones

internas descargándolas sobre una víctima propiciatoria, un chivo expiatorio cuya exclusión restablece por un momento la unidad del conjunto (GIRARD, 1986). La víctima suele tener algún rasgo que la señala como diferente, y el grupo, al unirse contra ella, experimenta una comunión que no conseguía de otro modo. No es necesario compartir todas las tesis de Girard para reconocer en ellas algo que cualquier docente atento habrá observado: hay clases que parecen necesitar un blanco común, y en las que la persecución de uno solo proporciona a los demás una sensación de pertenencia. El acosado paga con su sufrimiento la cohesión de los otros.

9.1.3.- El grupo que aplaude y el silencio que consiente

Si el acoso es un proceso de grupo, la figura decisiva no es el agresor, sino el testigo. Un equipo canadiense dirigido por Debra Pepler y Wendy Craig grabó durante horas lo que ocurría en los patios de varios colegios de primaria con cámaras y micrófonos inalámbricos. Lo que observaron es a la vez desolador y esperanzador. Había compañeros presentes en la gran mayoría de los episodios de acoso, pero solo intervenían en torno a uno de cada cinco. Y, sin embargo, cuando lo hacían, la agresión se detenía en más de la mitad de los casos, casi siempre en cuestión de segundos (HAWKINS; PEPLER; CRAIG, 2001). Es decir, el poder de detener el acoso está, en buena medida, en manos de quienes miran. El problema es que rara vez lo ejercen.

¿Por qué callan los testigos? Las razones son muchas y comprensibles. El miedo a convertirse en la siguiente víctima. La sensación de que no es asunto suyo. La difusión de la responsabilidad, que hace que cada uno espere que otro actúe. La lealtad al grupo, que convierte en traición cualquier denuncia. La desconfianza hacia los adultos, a los que se supone incapaces de resolver nada o dispuestos a empeorar las cosas. El informe de ANAR recoge algunas de estas creencias con una claridad que debería preocuparnos: casi un treinta por ciento del alumnado no considera cómplice a quien reenvía un vídeo en el que se humilla a un compañero, y más de una cuarta parte cree que contar un caso de acoso a un profesor o a su familia puede traerle problemas (FUNDACIÓN ANAR; FUNDACIÓN MUTUA MADRILEÑA, 2026).

Hay que decir también lo positivo. El mismo informe constata una mayor implicación del alumnado: cerca de seis de cada diez estudiantes afirman que sus compañeros hacen algo cuando se produce un caso, sobre todo apoyar o defender a la víctima y avisar al centro o a la familia, y tres de cada cuatro perciben que el profesorado interviene, una proporción notablemente superior a la del curso anterior (FUNDACIÓN ANAR; FUNDACIÓN MUTUA MADRILEÑA, 2026). Los años

de sensibilización no han sido en vano. Pero la distancia entre saber lo que habría que hacer y atreverse a hacerlo sigue siendo grande, y es precisamente en esa distancia donde la educación tiene su tarea.

Quiero detenerme en la palabra silencio, porque en ella se juega algo más que una conducta. El silencio del testigo no es neutral. Es una forma de participación. Quien mira y calla le está diciendo al agresor que puede seguir y a la víctima que está sola. En el capítulo 5 vimos, con Primo Levi y con Hannah Arendt, cómo la inmensa zona gris de quienes no hicieron nada fue condición necesaria de las grandes atrocidades del siglo XX. No quiero forzar las comparaciones, pero la estructura es la misma: la crueldad necesita espectadores pasivos para prosperar. Y lo que un niño aprende cuando mira sin actuar, y comprueba que no pasa nada, es una lección de indiferencia que puede acompañarle el resto de su vida. Educar contra el acoso es, antes que nada, educar para romper ese silencio.

9.2.- La pantalla como aula

Hasta hace no tanto, la escuela y la familia eran los principales espacios de socialización de la infancia. Hoy comparten ese papel con un tercer espacio que no tiene horarios, ni muros, ni adultos responsables: la pantalla. Niñas, niños y adolescentes pasan en ella una parte muy considerable de su tiempo, y en ella aprenden cosas que ningún currículo recoge. Aprenden qué es gracioso y qué es ridículo, qué cuerpos valen y cuáles no, cómo se gana atención y cómo se pierde, qué hacer ante el dolor de otro. La pantalla es, en sentido estricto, un aula. Y como toda aula, tiene su pedagogía, sus maestros invisibles y su currículo oculto.

9.2.1.- Ante el dolor de los demás

Pocas personas han pensado con tanta hondura sobre nuestra relación con las imágenes del sufrimiento como la ensayista norteamericana Susan Sontag (1933-2004). En su último libro, *Ante el dolor de los demás*, volvió sobre una idea que ella misma había defendido décadas antes: que la exposición continua a imágenes de atrocidades acaba anestesiando nuestra sensibilidad. Pero esta vez matizó su propia tesis. Las imágenes del horror, escribió, no nos vuelven necesariamente insensibles; lo que ocurre es que, a menudo, no sabemos qué hacer con lo que sentimos al verlas, y esa impotencia se transforma con facilidad en apatía o en cinismo (SONTAG, 2003). Mirar el dolor ajeno, sostenía Sontag, no nos hace automáticamente mejores. Depende de lo que hagamos con esa mirada.

Sontag reflexionaba sobre la fotografía de guerra, pero sus preguntas se han vuelto cotidianas. Una niña de doce años puede ver en una sola tarde, deslizando el

dedo por la pantalla de su smartphone, un bombardeo, una pelea callejera, una caída grabada para hacer reír, un animal maltratado, una humillación en un aula y un anuncio de zapatillas. Todo con la misma textura, a la misma velocidad, en el mismo formato vertical. La pantalla iguala lo que debería distinguirse. Y en esa igualación se pierde algo fundamental: la capacidad de detenerse ante el sufrimiento como algo que interpela, que exige una respuesta, que no puede consumirse como un contenido más.

Walter Benjamin (1892-1940) advirtió, en vísperas de la Segunda Guerra Mundial, que la humanidad había llegado a un grado de alienación tal que podía vivir su propia destrucción como un goce estético. Lo escribió pensando en la estetización fascista de la guerra pero su advertencia sigue viva (BENJAMIN, 1989). No vivimos en los años treinta, pero hemos construido una cultura en la que la violencia se mira con placer, se comenta como un espectáculo y se comparte para obtener reconocimiento. Esa cultura no nace en las aulas, pero entra en ellas cada mañana, en los bolsillos de nuestros alumnos.

9.2.2.- Algoritmos y economía de la atención

Sería injusto culpar de todo a los adolescentes, o incluso a las imágenes. La pregunta decisiva es por qué ciertas imágenes circulan más que otras. Y aquí entramos en un terreno que los educadores no podemos seguir ignorando: el de los algoritmos que deciden qué vemos y qué no. Las grandes plataformas digitales no son espacios neutrales de comunicación. Son empresas cuyo negocio consiste en capturar el mayor tiempo posible de nuestra atención para convertirlo en datos y en publicidad. Shoshana Zuboff ha llamado *capitalismo de la vigilancia* a este modelo económico, que extrae de nuestra conducta en línea la materia prima para predecir y orientar lo que haremos después (ZUBOFF, 2020). En ese modelo, lo que importa no es lo que es verdadero, bueno o justo, sino lo que retiene la mirada.

Y lo que retiene la mirada, según muestra la investigación, es con frecuencia lo que indigna, lo que enfrenta y lo que humilla. Un equipo de la Universidad de Nueva York analizó cientos de miles de mensajes en redes sociales sobre temas controvertidos y comprobó que cada palabra de contenido moral y emocional aumentaba de forma significativa la probabilidad de que un mensaje se difundiera (BRADY et al., 2017). Pocos años después, otro estudio con más de dos millones y medio de publicaciones mostró que las que atacaban al grupo contrario se compartían el doble que las que hablaban bien del propio, y que cada término referido a ese grupo rival aumentaba en un sesenta y siete por ciento la probabilidad de ser compartido (RATHJE; VAN BAVEL; VAN DER LINDEN, 2021).

Los investigadores hablan de incentivos perversos: las plataformas premian, con visibilidad y reconocimiento, la hostilidad hacia los otros.

Estos estudios se refieren a la conversación política adulta, pero la lógica que revelan atraviesa todo el ecosistema digital en el que crecen nuestros alumnos. Un vídeo en el que se ridiculiza a alguien obtiene más reacciones que uno en el que se le ayuda. Un comentario cruel se celebra más que uno amable. Un adolescente aprende muy deprisa, casi sin darse cuenta, que la crueldad rinde. Que es una forma eficaz de ser visto, de ser gracioso, de pertenecer. No hace falta que nadie se lo enseñe expresamente. Se lo enseña el contador de visualizaciones. Esta es, quizá, la pedagogía de la crueldad más poderosa de nuestro tiempo, porque es automática, invisible, está diseñada por expertos en conducta humana y opera veinticuatro horas al día.

9.2.3.- La humillación como entretenimiento

A comienzos de este siglo se popularizó en el Reino Unido una práctica que recibió un nombre cínico, *happy slapping*, algo así como «bofetada feliz»: grupos de adolescentes que agredían por sorpresa a un desconocido o a un compañero mientras otro lo grababa con el móvil para difundirlo después. Aquella práctica, que entonces pareció una moda pasajera, anunciaba algo más profundo. Hoy la grabación y la difusión de agresiones forman parte del repertorio habitual del acoso. Según el informe de ANAR, la grabación y publicación de agresiones físicas aparece en casi seis de cada diez casos de ciberacoso conocidos por el alumnado (FUNDACIÓN ANAR; FUNDACIÓN MUTUA MADRILEÑA, 2026). La agresión ya no termina cuando termina. Continúa en cada reproducción del vídeo.

Junto a las agresiones grabadas proliferan los llamados retos virales, desafíos que circulan por las redes y que invitan a imitarlos: algunos inofensivos, otros absurdos, otros abiertamente peligrosos, y algunos que consisten precisamente en humillar, asustar o hacer daño a alguien por sorpresa para registrar su reacción. Lo que los une es una misma lógica: la vida convertida en contenido, la experiencia vivida en función de su posible exhibición, el otro reducido a figurante de un espectáculo cuyo protagonista soy yo. Quien graba ya no está en la escena, sino detrás de ella, mirando a través de una pantalla que le protege de lo que está ocurriendo. Esa distancia técnica es también una distancia moral.

Hay en todo esto una continuidad inquietante con prácticas muy antiguas. Los suplicios públicos, las ejecuciones en la plaza, las burlas al loco del pueblo o las exhibiciones de personas consideradas extrañas en ferias y zoológicos humanos, que la historia colonial conoció tan bien, fueron durante siglos formas de

entretenimiento colectivo. La modernidad ilustrada presumió de haberlas superado. La cultura digital las ha resucitado con otra forma, más individual, más rápida y más difícil de ver. No quiero caer en el catastrofismo, ni sugerir que nuestros adolescentes sean más crueles que los de otras épocas. Probablemente no lo son. Pero disponen de instrumentos que multiplican el alcance de su crueldad y que la hacen rentable en términos de atención. Y eso sí es nuevo.

9.3.- Cuerpos y violencia en red

Se suele hablar de lo digital como si fuera un mundo aparte, virtual, menos real que el otro. Es un error que las víctimas conocen bien. Lo que ocurre en la pantalla se vive en el cuerpo: en el estómago encogido antes de abrir el móvil, en el insomnio, en la vergüenza de cruzar el pasillo sabiendo que todos han visto algo, en la herida que se reabre cada vez que alguien vuelve a compartir una imagen. La violencia en red es tan real como la del patio. Y en algunos aspectos es peor.

9.3.1.- Ciberacoso: crueldad sin refugio

Durante generaciones, el niño acosado en la escuela tenía al menos un refugio: su casa. Al cruzar la puerta, dejaba atrás a sus perseguidores hasta el día siguiente. El ciberacoso ha abolido ese refugio. Los insultos, las amenazas, los rumores y las imágenes humillantes llegan ahora al dormitorio, a cualquier hora del día y de la noche, a través del mismo dispositivo que la víctima usa para comunicarse con sus amigos y con su familia. El acoso no descansa nunca. Y además puede ser anónimo, lo que añade a la humillación la angustia de no saber de quién defenderse, y masivo, porque un mensaje o un vídeo pueden llegar en minutos a cientos o miles de personas y permanecer disponibles durante años.

Los datos del estudio europeo de la Organización Mundial de la Salud muestran que el ciberacoso ha aumentado entre 2018 y 2022 tanto entre los chicos como entre las chicas, hasta afectar aproximadamente a un quince por ciento de los chicos y a un dieciséis por ciento de las chicas, y que también ha crecido la proporción de quienes reconocen haber acosado a otros en línea (COSMA; MOLCHO; PICKETT, 2024). En España, los datos de ANAR sitúan el ciberacoso por debajo de esas cifras, aunque con una tendencia al alza, y muestran que se ejerce sobre todo a través de WhatsApp, TikTok e Instagram, y que sus formas más frecuentes son la difusión de rumores o información falsa, la grabación y publicación de agresiones, los mensajes amenazantes, la exclusión de grupos en línea, la suplantación de identidad y la difusión o la amenaza de difundir contenido sexual (FUNDACIÓN ANAR; FUNDACIÓN MUTUA MADRILEÑA, 2026).

A todo ello se ha sumado en los últimos años un elemento nuevo y perturbador: la inteligencia artificial. Según el mismo informe, casi uno de cada cuatro casos de ciberacoso conocidos por el alumnado implica ya el uso de estas herramientas, sobre todo para fabricar vídeos falsos manipulando fotografías o voces de compañeros, suplantar su identidad o incluso crear imágenes en las que aparecen desnudos. Y en esos casos, seis de cada diez víctimas son chicas (FUNDACIÓN ANAR; FUNDACIÓN MUTUA MADRILEÑA, 2026). En septiembre de 2023, el caso de Almendralejo, en el que varios adolescentes difundieron imágenes falsas de desnudos de compañeras menores de edad creadas con una aplicación, reveló a la opinión pública española hasta qué punto la tecnología puede convertirse en un instrumento de violencia sexual entre iguales. Las madres de aquellas niñas tuvieron el valor de hacerlo público, y su gesto abrió un debate que aún no ha terminado.

Este dato de género no es casual y anticipa lo que veremos en el capítulo siguiente. La violencia digital no se reparte por igual. Sobre los cuerpos de las chicas recae de manera desproporcionada la violencia sexual en red: la difusión no consentida de imágenes íntimas, la presión para enviarlas, el chantaje, la manipulación de fotografías, el juicio colectivo sobre su apariencia y su conducta. Y cuando esas imágenes circulan, la vergüenza suele recaer sobre la víctima y no sobre quien las difunde. Es una vieja pedagogía patriarcal con herramientas nuevas: el cuerpo de las mujeres convertido en territorio sobre el que otros escriben, exhiben y juzgan.

9.3.2.- Pornografía violenta y socialización sexual

Abordo este apartado con cautela, porque es un terreno propicio a los pánicos morales y a los discursos moralizantes que poco ayudan a los jóvenes. No se trata de escandalizarse ante la curiosidad sexual adolescente, que es natural y legítima, sino de preguntarse qué están aprendiendo sobre el cuerpo del otro, sobre el deseo y sobre el consentimiento en un momento decisivo de su desarrollo, y de dónde lo están aprendiendo.

Save the Children publicó en 2020 un informe basado en una encuesta a más de mil setecientos adolescentes españoles. Sus conclusiones son elocuentes. La edad media del primer acceso a la pornografía se situaba en torno a los doce años, más de la mitad había accedido antes de cumplir trece y casi uno de cada once antes de los diez. Buena parte de quienes la consumían la consideraban una fuente de información sobre sexualidad, y para casi un tercio era la única (SAVE THE CHILDREN, 2020). Lluís Ballester y Carmen Orte han descrito lo que llaman la nueva pornografía: accesible desde cualquier dispositivo, gratuita, ilimitada en

cantidad y en tipo de prácticas, anónima e interactiva, y en la que abundan las escenas de dominación, de violencia y de desigualdad (BALLESTER BRAGE; ORTE SOCIAS, 2019).

El problema no es que los adolescentes vean imágenes sexuales, sino que muchas de esas imágenes enseñan que el cuerpo del otro, y en particular el de las mujeres, es un objeto a disposición del deseo masculino, que la violencia forma parte del placer, que el consentimiento es irrelevante y que la humillación es excitante. Cuando ese es el principal relato disponible sobre la sexualidad, en ausencia de una educación afectivo-sexual seria y de adultos dispuestos a hablar del tema sin miedo, no debería sorprendernos que se reproduzca en las relaciones reales. La pornografía violenta es una escuela de crueldad particularmente eficaz, porque asocia el daño al placer y lo hace en la intimidad, sin testigos, sin conversación y sin contrapunto.

La respuesta, sin embargo, no puede limitarse a la prohibición o al control técnico, que son necesarios pero insuficientes. Los adolescentes siempre encontrarán la manera de acceder a lo que se les prohíbe. La respuesta de fondo es educativa: una educación afectivo-sexual integral, laica, científica y respetuosa, que empiece a tiempo, que hable del deseo, del cuidado, del consentimiento, de la diversidad y del respeto, y que ofrezca a los jóvenes otros relatos y otros modelos. Una educación que no tenga miedo de nombrar las cosas y que sea capaz de escuchar las preguntas reales de chicos y chicas. Donde la escuela y la familia callan, la industria habla.

9.3.3.- Videojuegos sin pánico moral

Cada vez que ocurre un hecho violento protagonizado por jóvenes, reaparece en los medios la misma sospecha: la culpa es de los videojuegos. Conviene detenerse aquí, porque una pedagogía seria de la crueldad debe ser rigurosa también cuando la evidencia contradice nuestras intuiciones. Y en este caso, la evidencia disponible invita a la prudencia. Un estudio británico con más de mil adolescentes de catorce y quince años y sus familias, diseñado con registro previo de sus hipótesis y métodos para evitar sesgos, no encontró relación entre el tiempo dedicado a videojuegos violentos y la conducta agresiva de los chicos y chicas, según la valoraban sus propios cuidadores (PRZYBYLSKI; WEINSTEIN, 2019).

Esto no significa que los videojuegos sean inocuos o que todo en ellos sea educativo. Significa que la relación entre la violencia representada y la violencia ejercida es mucho más compleja de lo que sugiere el alarmismo mediático, y que culpar a los videojuegos puede servir, a veces, para no mirar causas más incómodas:

la desigualdad, la soledad, la falta de adultos disponibles, la cultura de la humillación que los propios adultos alimentamos. Los mismos investigadores reconocen, por otra parte, que en algunas comunidades de juego en línea abundan los insultos, las provocaciones y el acoso entre jugadores, y que merecen más atención. El informe de ANAR señala, de hecho, que en primaria los videojuegos y los juegos en línea son ya uno de los espacios donde se produce ciberacoso (FUNDACIÓN ANAR; FUNDACIÓN MUTUA MADRILEÑA, 2026). El problema, de nuevo, no está tanto en las imágenes como en las relaciones.

Una actitud educativa madura ante los videojuegos no consiste en demonizarlos ni en ignorarlos, sino en interesarse por ellos y comprenderlos como espacios de socialización, relación y aprendizaje. Los videojuegos no son, por sí mismos, buenos ni malos; son entornos culturales en los que niños, adolescentes y jóvenes construyen experiencias, establecen relaciones, afrontan conflictos, cooperan, compiten, toman decisiones y elaboran determinadas representaciones sobre el éxito, el fracaso, el poder, la violencia, el reconocimiento y los demás. Por eso, educar ante ellos exige mucho más que controlar el número de horas de pantalla.

Significa preguntar a qué juegan nuestros hijos y nuestros alumnos, con quién juegan, qué papel desempeñan dentro del grupo, qué les divierte, qué les preocupa, qué les enfada, qué sienten cuando pierden o cuando ganan y qué significado tiene para ellos aquello que sucede en el juego. Significa interesarse también por aquello que muchas veces permanece invisible para los adultos: los chats de voz, los grupos privados, los insultos, las humillaciones, las exclusiones deliberadas, las amenazas, la difusión de imágenes, los apodos degradantes o las estrategias mediante las cuales algunos jugadores convierten la partida en un espacio de dominación. El ciberacoso no comienza necesariamente en las redes sociales convencionales; puede aparecer también en una partida, en un chat de voz, en un servidor o en una comunidad virtual.

Por eso resulta pedagógicamente valioso jugar alguna vez con ellos. No para invadir su espacio ni para ejercer una vigilancia permanente, sino para conocer desde dentro aquello que pretendemos educar. Jugar juntos permite descubrir lenguajes, códigos, normas y formas de relación que difícilmente pueden comprenderse desde fuera. También abre conversaciones que una prohibición difícilmente consigue abrir: hablar de lo que ocurre en esos mundos como hablamos de lo que ocurre en el patio del colegio; preguntar qué ha pasado cuando alguien ha sido expulsado del grupo, ridiculizado, provocado o perseguido; analizar por qué determinadas conductas provocan risa y otras producen sufrimiento; distinguir entre la competición y la humillación, entre la broma y el acoso, entre la provocación propia del juego y la violencia dirigida deliberadamente contra una persona.

Esta educación debe extenderse, además, a la economía política de los videojuegos. No todos los entornos digitales están diseñados únicamente para entretener. Existen modelos de negocio basados en prolongar el tiempo de permanencia, estimular la interacción continua, favorecer determinadas compras dentro del juego o generar una sensación de pérdida si el jugador abandona. Algunos mecanismos de recompensa aleatoria pueden aproximarse, en determinados diseños, a lógicas propias de los juegos de azar. Educar digitalmente significa, por tanto, enseñar también a preguntarse quién diseña el entorno, qué pretende conseguir, qué datos recoge, cómo obtiene beneficios y qué mecanismos utiliza para mantener nuestra atención. La educación para la autonomía comienza cuando el joven deja de ser únicamente usuario y empieza a comprender críticamente el sistema en el que participa.

Y significa, sobre todo, enseñar a reconocer y rechazar la crueldad allí donde aparezca. El hecho de que una agresión ocurra detrás de una pantalla no la convierte en menos real. Una humillación pública puede producir sufrimiento, aunque se produzca dentro de un videojuego; una exclusión deliberada puede afectar profundamente, aunque tenga lugar en un servidor; una amenaza puede ser psicológicamente intimidatoria, aunque quien la profiere no se encuentre físicamente delante de su víctima. Por ello, las mismas virtudes que queremos cultivar en la convivencia presencial —respeto, empatía, responsabilidad, autocontrol, solidaridad, cuidado y capacidad de reparar el daño— deben trasladarse también a los espacios digitales.

La respuesta educativa no puede reducirse, por tanto, a «quitarles el videojuego» cuando aparece un problema. La sanción puede ser necesaria en determinadas circunstancias, pero sancionar no equivale a educar. Educar supone ayudar a comprender qué ha ocurrido, quién ha sufrido el daño, por qué determinada conducta es inaceptable, qué responsabilidad corresponde a cada participante y cómo puede repararse lo ocurrido. Supone convertir el incidente en una oportunidad para desarrollar conciencia moral y competencia digital crítica.

El pánico moral, en cambio, nos aleja de los jóvenes porque transforma aquello que no comprendemos en una amenaza y responde a la incertidumbre con prohibición. El interés sincero nos acerca porque transforma el desconocimiento en diálogo. Cuando un adulto pregunta sin prejuicios, escucha sin ridiculizar y acompaña sin invadir, el videojuego deja de ser un territorio desconocido y puede convertirse en un nuevo espacio educativo. No se trata de entrar en el mundo digital de los jóvenes para controlarlo todo, sino de acompañarlos hasta que sean capaces de habitarlo con autonomía, criterio y responsabilidad. Porque también allí —en la pantalla, en la partida, en el chat y en la comunidad virtual— se aprende a convivir. Y precisamente por eso, también allí debemos aprender a no ser crueles.

9.4.- Intervenir y aprender a mirar

Después de este recorrido, podría parecer que la escuela tiene poco que hacer frente a fuerzas tan poderosas como la dinámica de los grupos, la economía de la atención o la industria de la pornografía. No es así. La investigación de las últimas décadas muestra con bastante claridad que el acoso puede prevenirse y reducirse, y que la escuela es el lugar privilegiado para hacerlo, porque es el único espacio por el que pasan todos los niños y todas las niñas durante años, bajo la responsabilidad de adultos formados. Pero eso exige cambiar el foco: pasar de la reacción ante los casos a la construcción cotidiana de una convivencia en la que la crueldad no tenga público.

9.4.1.- Lo que la escuela no puede delegar

La primera responsabilidad es institucional, y no puede trasladarse a la buena voluntad de cada docente ni a las familias. En España, la Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, conocida como LOPIVI, obliga a todos los centros educativos a contar con protocolos de actuación frente al acoso escolar, el ciberacoso y otras formas de violencia, y a designar una persona coordinadora de bienestar y protección del alumnado, encargada, entre otras funciones, de promover planes de formación, de fomentar el buen trato y de actuar como referente ante cualquier situación de violencia (ESPAÑA, 2021). Es un avance importante, que reconoce por fin que la protección de la infancia no es un asunto privado ni una cuestión de disciplina, sino un derecho.

Pero ya sabemos, por lo visto en el capítulo anterior, que las leyes cambian más deprisa que las culturas, y que un protocolo puede convertirse en una forma más de burocracia si no va acompañado de tiempo, formación y convicción. El profesorado lo dice con claridad: según el informe de ANAR, las principales barreras para intervenir frente al acoso son la falta de recursos, señalada por más de ocho de cada diez docentes, y los problemas burocráticos, que menciona casi el setenta por ciento, seguidos de la falta de formación (FUNDACIÓN ANAR; FUNDACIÓN MUTUA MADRILEÑA, 2026). No basta con nombrar a una persona coordinadora si no dispone de horas para su tarea. No basta con un protocolo si nadie en el claustro lo conoce. No basta con un plan de convivencia si se guarda en un cajón.

Hay tres cosas que la escuela no puede delegar. La primera es la escucha: garantizar que cada alumno tenga al menos un adulto de confianza al que pueda contar lo que le pasa sin miedo a represalias ni a ser tratado como un chivato, y que

ese adulto le crea. La segunda es la protección inmediata de la víctima, que debe tener prioridad absoluta sobre cualquier otra consideración, y que nunca debería traducirse en que sea ella quien cambia de centro mientras sus acosadores permanecen. La tercera es la actuación sobre el grupo, porque, como hemos visto, el acoso es un fenómeno colectivo, y tratarlo solo como un problema entre dos individuos es condenarse a verlo reaparecer con otros protagonistas.

Conviene añadir una advertencia. Muchos docentes consideran que las medidas más factibles ante el acoso son las sancionadoras, como la prohibición temporal de participar en actividades extraescolares o la expulsión de determinadas clases (FUNDACIÓN ANAR; FUNDACIÓN MUTUA MADRILEÑA, 2026). Las sanciones pueden ser necesarias para marcar límites y proteger a la víctima. Pero por sí solas rara vez transforman nada. Enseñan al agresor a ocultarse mejor, no a comprender el daño que ha causado. Y dejan intacta la dinámica del grupo que lo sostenía. Una respuesta educativa al acoso necesita límites claros, sí, pero sobre todo necesita reparación, conversación y cambio en las relaciones.

9.4.2.- Ayuda entre iguales y prácticas restaurativas

La buena noticia es que sabemos qué funciona, al menos en parte. Una revisión sistemática y un metaanálisis de los programas escolares contra el acoso evaluados en todo el mundo, publicado por Maria Ttofi y David Farrington, concluyó que estos programas reducían en promedio la agresión en torno a un veinte por ciento y la victimización en una proporción algo menor. Los programas más eficaces eran los más intensos y duraderos, los que implicaban a las familias, mejoraban la supervisión en los patios y establecían normas claras y compartidas en toda la escuela (TTOFI; FARRINGTON, 2011). No son cifras milagrosas, pero demuestran que el acoso no es una fatalidad.

Uno de los programas mejor evaluados es KiVa, desarrollado en Finlandia por el equipo de Christina Salmivalli a partir de su propia teoría de los roles. Su idea central es sencilla y poderosa: si el agresor busca estatus ante el grupo, hay que actuar sobre el grupo para que la crueldad deje de dar prestigio. KiVa trabaja con toda la clase para desarrollar la empatía, enseñar a reconocer el acoso y ofrecer estrategias concretas para apoyar a la víctima, e incluye además actuaciones específicas cuando se detecta un caso. Su evaluación en un ensayo con miles de alumnos finlandeses mostró reducciones significativas tanto del acoso como de la victimización (KÄRNÄ et al., 2011). El programa, además, no pide a los testigos que se enfrenten físicamente al agresor, algo que puede ponerlos en peligro, sino que acompañen a la víctima, que le hagan saber que no está sola y que busquen la ayuda de un adulto.

En España, muchas escuelas e institutos han desarrollado en las últimas décadas sistemas de ayuda entre iguales, con alumnos ayudantes, equipos de mediación, compañeros tutores o círculos de convivencia. Estas experiencias parten de una convicción que comparto profundamente: los alumnos no son solo el problema, sino también una parte fundamental de la solución. Un alumno ayudante bien formado detecta situaciones que los adultos no ven, llega a compañeros que no confían en los profesores y, sobre todo, encarna ante el grupo un modelo distinto de prestigio: el de quien cuida, y no el de quien humilla. He conocido centros donde el papel de ayudante se había convertido en uno de los más valorados por los propios alumnos. En esos centros, la crueldad tenía menos público.

Las prácticas restaurativas completan este enfoque. Frente a la lógica punitiva, que pregunta qué norma se ha incumplido y qué castigo merece quien la ha incumplido, la lógica restaurativa pregunta qué daño se ha causado, quién lo ha sufrido y qué hace falta para repararlo. Brenda Morrison ha mostrado cómo este enfoque, aplicado al conjunto de la escuela, permite responder al acoso reforzando los vínculos de la comunidad en lugar de romperlos, y ofreciendo a quien ha agredido la oportunidad de hacerse responsable de sus actos sin quedar definitivamente etiquetado como un monstruo (MORRISON, 2007). Los círculos restaurativos, las conferencias entre las partes implicadas y los compromisos de reparación no sustituyen a la protección de la víctima, pero pueden transformar lo que las sanciones solo contienen. Son, en el fondo, una forma de educación moral en acto.

Quiero insistir en un punto. Ninguno de estos programas funciona como una técnica que se aplica desde fuera. Funcionan cuando forman parte de una cultura de centro en la que la convivencia se cuida cada día, en la que los conflictos se hablan, en la que la diferencia se valora y en la que los adultos dan ejemplo con su propio trato. Un claustro que se habla con desprecio, un equipo directivo que humilla o un docente que ridiculiza a un alumno ante la clase están enseñando más sobre la crueldad que cualquier taller de sensibilización. Los chicos y chicas no aprenden lo que les decimos. Aprenden lo que ven que hacemos.

9.4.3.- Alfabetización mediática crítica y sensible

Frente a la pantalla como aula, la escuela necesita desarrollar lo que el investigador británico David Buckingham llama una educación mediática integral, que no se limite a enseñar a manejar herramientas ni a advertir de peligros, sino que ayude a comprender cómo funcionan los medios, cómo representan el mundo, quién los produce, con qué intereses y cómo los usamos (BUCKINGHAM, 2019). Buckingham critica con razón dos respuestas insuficientes: el entusiasmo acrítico

ante la tecnología, que convierte a la escuela en un mercado para las grandes plataformas, y el pánico protector, que se limita a prohibir y alertar. Ninguna de las dos forma ciudadanos capaces de habitar el mundo digital con libertad y responsabilidad.

Paulo Freire (1921-1997) enseñó que aprender a leer la palabra es inseparable de aprender a leer el mundo, y que la alfabetización auténtica es un acto de toma de conciencia sobre las condiciones en que vivimos (FREIRE, 1984). Hoy leer el mundo significa también leer las pantallas: preguntarse por qué vemos lo que vemos, qué intereses hay detrás de cada recomendación, por qué ciertos contenidos nos atrapan y cómo se fabrica la viralidad. Significa descubrir que el algoritmo no es un espejo neutral de nuestros gustos, sino un dispositivo diseñado para retenernos, y que la humillación que tanto circula no circula por casualidad. Esa lectura crítica es la primera forma de libertad frente a la pedagogía automática de la crueldad.

Pero la lectura crítica no basta. Por eso hablo de una alfabetización crítica y sensible. Hay que educar también la sensibilidad, la capacidad de conmoverse, de detenerse ante el dolor ajeno y de responder a él. Sontag nos recordaba que la compasión que no se traduce en acción acaba marchitándose. En el aula esto tiene consecuencias muy concretas. Significa hablar de las imágenes que circulan, no para censurarlas, sino para preguntarse juntos qué sentimos al verlas y qué podríamos hacer. Significa preguntarse, ante un vídeo humillante, quién es la persona que aparece en él, qué estará sintiendo, qué pasaría si fuéramos nosotros. Significa aprender que no reenviar ya es una forma de actuar, y que reenviar es participar. Significa, en definitiva, devolver al otro su rostro, ese rostro que la pantalla borra.

Mirar con otros ojos es, también, aprender a producir otras imágenes. Muchos centros trabajan ya con sus alumnos en la creación de contenidos propios, cortometrajes, campañas, relatos, podcasts, en los que los jóvenes dejan de ser consumidores pasivos para convertirse en autores que eligen qué mostrar y cómo mostrarlo. Cuando un grupo de adolescentes decide contar la historia de un compañero acosado desde su punto de vista, o denunciar una práctica humillante que se ha puesto de moda, está ejerciendo una ciudadanía digital que ninguna prohibición puede enseñar. Está descubriendo que las pantallas también pueden ser un lugar para el cuidado, la denuncia y la ternura.

9.5.- Nadie debería estar solo en el patio

Vuelvo al patio de aquel martes. Pero esta vez quisiera detener la escena antes de que termine y preguntarnos qué tendría que suceder para que ese final pudiera

ser diferente. No hace falta imaginar una heroicidad extraordinaria. Bastaría, quizá, con que alguien del corro dijera «dejadlo ya»; que la chica que sostiene el teléfono comprendiera que grabar también es una forma de participar y bajara el brazo; que alguno de los doscientos espectadores del vídeo escribiera en el grupo que aquello no tenía ninguna gracia, que pidiera que se borrara o que avisara a un adulto. Bastaría con que un profesor, al conocer lo sucedido, no preguntara primero qué había hecho la víctima para provocar aquello, sino qué le había ocurrido y cómo podía protegerla. Bastaría con que al día siguiente hubiera alguien esperándolo a la entrada del instituto, alguien con quien pudiera caminar, sentarse, hablar y sentirse seguro. No son gestos espectaculares. Precisamente por eso son tan importantes. La crueldad se sostiene muchas veces sobre una suma de pequeñas renuncias: nadie dice nada, nadie pregunta, nadie quiere meterse, nadie quiere parecer diferente, nadie quiere convertirse en el siguiente objetivo. Y también puede comenzar a deshacerse mediante otra suma, igualmente cotidiana, de pequeños actos de presencia. Un compañero que se acerca. Una profesora que escucha. Una familia que cree. Un grupo que deja de reír. Una dirección que actúa. Una comunidad que decide que aquello que sucede a uno de sus miembros concierne a todos.

Tal vez esta sea una de las lecciones más profundas que podemos extraer de la crueldad entre iguales: el daño nunca pertenece exclusivamente a quien lo recibe ni a quien lo ejerce. También interpela a quienes lo contemplan, a quienes lo difunden, a quienes lo convierten en entretenimiento y a quienes, pudiendo intervenir, deciden que no es asunto suyo. Por eso educar contra el acoso no consiste solamente en identificar al agresor y proteger a la víctima. Consiste en transformar las condiciones sociales que hacen posible que la crueldad resulte atractiva, rentable, divertida o incluso prestigiosa. Un niño no aprende solamente cuando un adulto le explica que no debe humillar a otro. Aprende cuando descubre que en su grupo la humillación no proporciona reconocimiento; cuando comprueba que ayudar a quien está solo no le convierte en débil; cuando experimenta que pedir ayuda no es una traición; cuando ve que los adultos intervienen sin humillar y ponen límites sin ejercer ellos mismos la violencia que pretenden combatir. La cultura de un grupo cambia cuando cambia aquello que ese grupo admira, tolera y recompensa.

Por eso la familia tiene una responsabilidad que va mucho más allá de controlar el tiempo de pantalla, revisar ocasionalmente un teléfono o intervenir cuando el problema ya ha estallado. La familia es uno de los primeros lugares donde un niño aprende qué significa ser fuerte, qué significa ser diferente, cómo se resuelve un conflicto y qué hacemos cuando alguien sufre. Aprende también de las conversaciones que escucha, de las bromas que se celebran, de las personas a las

que se desprecia, de la manera en que los adultos hablan de quienes son distintos y de la forma en que tratan a sus propios hijos cuando se equivocan. Una familia que educa en la dignidad no necesita pronunciar continuamente grandes discursos sobre el respeto: lo transmite en la manera de escuchar, de corregir, de pedir perdón y de reconocer al otro. Y cuando un hijo cuenta que alguien está siendo humillado, la primera respuesta debería ser siempre la escucha, no el interrogatorio; la preocupación, no la sospecha; la búsqueda conjunta de una salida, no la culpabilización de quien ya está sufriendo. Hay momentos en que una pregunta aparentemente sencilla —«¿qué puedo hacer para que no tengas que enfrentarte solo a esto?»— puede abrir una puerta que llevaba mucho tiempo cerrada.

La escuela, por su parte, posee una responsabilidad todavía más específica porque constituye uno de los pocos espacios sociales donde niños y adolescentes conviven durante años con otros de edades semejantes y bajo la presencia —o debería ser así— de adultos responsables. Pero precisamente por eso no puede limitarse a intervenir cuando aparece un caso. Una escuela que solo actúa después de la agresión llega necesariamente tarde. La prevención profunda comienza mucho antes: en la forma de organizar los espacios, en la manera de distribuir la palabra, en la atención que se presta a quienes siempre quedan fuera, en la posibilidad de que cada alumno encuentre algún adulto en quien confiar, en la manera de resolver los conflictos y, sobre todo, en el ejemplo cotidiano de quienes educan. No hay programa de convivencia que pueda compensar un ambiente donde los adultos se desprecian, donde la ironía sirve para ridiculizar al débil o donde la autoridad se ejerce mediante el miedo. La convivencia no se enseña solamente con actividades sobre convivencia; se enseña haciendo que la convivencia sea una experiencia real.

Y hay una tercera responsabilidad que en nuestro tiempo resulta imposible eludir: la de los medios de comunicación y las industrias culturales y digitales. Durante mucho tiempo hemos pedido a las familias y a las escuelas que enseñen a los niños a comportarse responsablemente ante las pantallas, como si las pantallas fueran únicamente herramientas neutrales cuyo uso dependiera de la voluntad individual. Pero un medio que decide qué imágenes adquieren visibilidad, qué conductas generan interacción y qué contenidos permanecen circulando también participa en la educación de quienes lo utilizan. Cuando la humillación produce audiencia, la indignación genera clics y la exposición de la intimidad se convierte en espectáculo, estamos ante algo más que un problema de comportamiento adolescente: estamos ante un entorno cultural que educa. Y quienes construyen ese entorno no pueden reclamar únicamente libertad empresarial o libertad de

expresión cuando las consecuencias de determinados modelos de circulación recaen sobre quienes todavía están aprendiendo a interpretar el mundo.

Los medios de comunicación tienen, por ello, una responsabilidad pedagógica que rara vez reconocemos con suficiente claridad. Cada noticia sobre un caso de acoso puede contribuir a comprender el fenómeno o convertir el sufrimiento de un menor en espectáculo. Cada imagen puede proteger la dignidad de una víctima o volver a exponerla. Cada titular puede ayudar a comprender las causas de la violencia o reducirla a la conducta monstruosa de un individuo. Cada tertulia puede alimentar el pánico moral o proporcionar elementos para pensar. Incluso el modo de nombrar a quien ha sufrido una agresión importa: las palabras pueden devolverle su condición de persona o convertirlo para siempre en «la víctima» de una historia que otros cuentan. Informar también es educar, aunque quien informa no se proponga hacerlo. Y cuando hablamos de infancia y adolescencia, esa responsabilidad debería ser todavía mayor.

Esto exige, además, abandonar una concepción excesivamente cómoda de la responsabilidad. No se trata de buscar un único culpable de la crueldad que padecen nuestros niños y adolescentes. No es la familia, no es la escuela, no son las redes sociales, no son los videojuegos, no es la pornografía, no son los medios. La realidad es mucho más compleja y, precisamente por ello, la responsabilidad debe ser compartida. Cada institución tiene un margen de acción diferente y cada una puede contribuir a modificar el clima cultural en el que los jóvenes aprenden a relacionarse. La educación contra la crueldad no puede quedar confinada al aula porque la pedagogía de la crueldad tampoco vive únicamente dentro de la escuela.

No se trata de buscar un único culpable de la crueldad que padecen nuestros niños y adolescentes. No es la familia, no es la escuela, no son las redes sociales, no es la pornografía, no son los videojuegos, no son los medios. La realidad es mucho más compleja y, precisamente por ello, la responsabilidad debe ser compartida. Cada institución tiene un margen de acción diferente y cada una puede contribuir a modificar el clima cultural en el que los jóvenes aprenden a relacionarse. Pero la responsabilidad alcanza también a quienes, por ocupar posiciones de autoridad, reconocimiento o influencia pública, disponen de una capacidad extraordinaria para convertir sus palabras y sus comportamientos en modelos de referencia. Un personaje famoso, un comunicador, un influencer, un deportista o un líder político no habla nunca únicamente para quienes tiene delante: habla también para miles o millones de personas que observan, imitan, comentan y aprenden. Cuando quienes deberían representar el diálogo democrático recurren sistemáticamente al insulto, a la descalificación personal, a la ridiculización del adversario, al desprecio del diferente o a la agresividad como forma de imponerse, están transmitiendo algo más que una opinión política: están ofreciendo un modelo de relación. Están

enseñando, aunque no pretendan enseñar, que humillar puede ser una forma legítima de vencer, que gritar puede sustituir a argumentar y que desacreditar a la persona puede resultar más eficaz que discutir sus ideas. Y los niños y adolescentes reciben esos mensajes en las mismas pantallas en las que después les pedimos que aprendan respeto, empatía, autocontrol y diálogo. Resulta entonces contradictorio exigirles una convivencia que muchos adultos públicamente admirados no practican. La educación contra la crueldad no puede quedar confinada al aula porque la pedagogía de la crueldad tampoco vive únicamente dentro de la escuela. Se encuentra en la familia, en la calle, en las pantallas, en el lenguaje público, en los modelos de éxito, en las formas de entretenimiento, en los discursos de quienes ejercen autoridad o alcanzan una gran visibilidad y en las relaciones que los adultos mantenemos entre nosotros. Por eso, quienes tienen mayor capacidad para ser vistos y escuchados tienen también una responsabilidad mayor: no porque deban convertirse en modelos de perfección, sino porque sus palabras y sus actos contribuyen a definir aquello que una sociedad termina considerando aceptable.

Y, sin embargo, sería un error terminar este capítulo mirando únicamente aquello que nos preocupa. Hay algo profundamente esperanzador en todo lo que hemos visto. Si la crueldad fuera una inclinación inevitable, nada de esto tendría sentido. Pero no lo es. Los niños pueden aprender a reírse de la humillación y pueden aprender también a incomodarse ante ella. Pueden aprender a mirar hacia otro lado y pueden aprender a acercarse. Pueden utilizar un teléfono para grabar el sufrimiento de alguien o para pedir ayuda. Pueden convertir un grupo de mensajería en un tribunal o en una red de apoyo. Pueden descubrir que la popularidad no tiene por qué construirse a costa de otro. Entre una posibilidad y otra existe la educación. No como una varita mágica que elimina el conflicto, la agresividad o la diferencia, sino como la capacidad humana de revisar aquello que hemos aprendido, cuestionarlo y aprender de nuevo.

Desaprender la crueldad no significa convertir a nuestros niños en seres incapaces de enfadarse, competir o defenderse. Significa algo mucho más exigente: enseñarles que la fuerza no necesita humillar, que el desacuerdo no necesita destruir, que una broma deja de ser una broma cuando necesita del sufrimiento de alguien para provocar risa, que la libertad no consiste en poder hacer cualquier cosa con el otro y que ninguna pantalla puede borrar la humanidad de quien aparece al otro lado. Significa ayudarles a descubrir que existen formas de reconocimiento que no pasan por dominar a nadie y que hay una satisfacción más profunda en acompañar que en excluir, en reparar que en vengarse, en proteger que en exhibir.

Quizá por eso la pregunta decisiva no sea únicamente qué podemos hacer cuando aparece el acoso. La pregunta debería ser qué clase de personas y de

comunidades queremos ayudar a formar antes de que aparezca. Qué tipo de prestigio queremos que exista en nuestras aulas. Qué conversaciones queremos que tengan lugar en nuestras familias. Qué imágenes estamos dispuestos a considerar normales. Qué contenidos queremos que nuestros medios conviertan en visibles. Qué comportamientos estamos dispuestos a celebrar. Porque cada sociedad educa, incluso cuando no sabe que está educando, y cada generación recibe de la anterior un repertorio de maneras de mirar, de hablar, de juzgar y de relacionarse. Nuestra responsabilidad consiste en decidir cuáles de esas formas queremos transmitir y cuáles debemos interrumpir.

Por eso vuelvo, una última vez, a aquel patio. No para quedarme en la imagen del chico solo, sino para imaginar que alguien se acerca. Que una mano recoge del suelo la mochila que acaba de ser vaciada. Que alguien mira a los ojos a quien está siendo humillado y le hace saber que no está solo. Que otro alumno se atreve a decir que aquello no tiene gracia. Que la chica del teléfono comprende que puede hacer otra cosa con su cámara. Que un profesor llega, pero esta vez no llega tarde. Que una familia escucha. Que una dirección protege. Que un medio de comunicación cuenta la historia sin volver a herir a quien ya ha sido herido. Que una comunidad entera aprende, poco a poco, a considerar intolerable aquello que antes consideraba normal.

Entonces quizá podamos comprender que desaprender la crueldad no es una utopía. Es una tarea lenta, imperfecta y cotidiana. Se construye cuando alguien decide no reírse. Cuando alguien acompaña. Cuando alguien denuncia. Cuando alguien escucha. Cuando alguien pide perdón y repara. Cuando un adulto reconoce su error. Cuando una escuela convierte el cuidado en una práctica y no en un lema. Cuando una familia enseña que ninguna persona pierde dignidad por ser diferente. Cuando los medios dejan de convertir el sufrimiento en mercancía y empiezan a tratarlo con la responsabilidad que merece. Son decisiones pequeñas, pero ninguna es insignificante. La historia moral de una comunidad también se construye con esos gestos casi invisibles.

Y quizá esa sea la esperanza que necesitamos conservar: que ningún niño nace sabiendo humillar y que ningún adolescente está condenado a repetir para siempre aquello que ha aprendido. Podemos enseñar otras maneras de mirar. Podemos crear otros modos de pertenecer. Podemos hacer que cuidar otorgue reconocimiento, que defender al vulnerable sea una forma de valentía y que la diferencia no sea una invitación a excluir, sino una oportunidad para aprender a convivir. Podemos, en definitiva, construir espacios en los que el otro deje de ser un objeto sobre el que descargar nuestras frustraciones y vuelva a aparecer ante nuestros ojos como lo que siempre ha sido: una persona cuya dignidad nos obliga.

Porque al final de todo, quizá la medida más sencilla de una escuela, de una familia y de una sociedad no sea cuánto saben sus niños, ni siquiera cuánto éxito alcanzan, sino qué hacen cuando encuentran a alguien solo, herido o diferente.

Y por eso, en cualquier patio, en cualquier aula y ahora también en cualquier pantalla, debería existir una regla que no necesitara estar escrita en ningún reglamento:

Nadie debería estar solo.

Referencias

BALLESTER BRAGE, Lluís; ORTE SOCIAS, Carmen. **Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales**. Barcelona: Octaedro, 2019.

BENJAMIN, Walter. Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (dritte Fassung). In: **Gesammelte Schriften, Bd. I.2**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974. p. 471-508.

BENJAMIN, Walter. **Discursos interrumpidos I: filosofía del arte y de la historia.** Madrid: Taurus, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razones prácticas: sobre la teoría de la acción.** Barcelona: Anagrama, 1997.

BRADY, William J.; WILLS, Julian A.; JOST, John T.; TUCKER, Joshua A.; VAN BAVEL, Jay J. Emotion shapes the diffusion of moralized content in social networks. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 114, n. 28, p. 7313-7318, 2017. DOI: 10.1073/pnas.1618923114.

BUCKINGHAM, David. **The media education manifesto.** Cambridge: Polity Press, 2019.

COSMA, Alina; MOLCHO, Michal; PICKETT, William. **A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 2.** Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2024.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.Boletín Oficial del Estado**, 5 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad.** Madrid: Siglo XXI, 1976.

FREIRE, Paulo. **La importancia de leer y el proceso de liberación.** México: Siglo XXI, 1984.

FUNDACIÓN ANAR; FUNDACIÓN MUTUA MADRILEÑA. **VIII Informe: la opinión de los estudiantes: prevención del acoso escolar en centros educativos. Curso 2025-2026.** Madrid: Fundación ANAR, 2026. Disponible en: https://www.anar.org/actualidad/informes/viii-informe-la-opinion-de-los-estudiantes/ . Acceso en: 23 sep. 2026.

GIRARD, René. **El chivo expiatorio.** Barcelona: Anagrama, 1986.

HAWKINS, D. Lynn; PEPLER, Debra J.; CRAIG, Wendy M. Naturalistic observations of peer interventions in bullying.**Social Development**, v. 10, n. 4, p. 512-527, 2001. DOI: 10.1111/1467-9507.00178.

KÄRNÄ, Antti; VOETEN, Marinus; LITTLE, Todd D.; POSKIPARTA, Elisa; KALJONEN, Anne; SALMIVALLI, Christina. A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4-6. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 311-330, 2011. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x.

MORRISON, Brenda. **Restoring safe school communities: a whole school response to bullying, violence and alienation.** Sydney: Federation Press, 2007.

OLWEUS, Dan. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares.** Madrid: Morata, 1998.

PRZYBYLSKI, Andrew K.; WEINSTEIN, Netta. Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: evidence from a registered report. **Royal Society Open Science**, v. 6, n. 2, p. 171474, 2019. DOI: 10.1098/rsos.171474.

RATHJE, Steve; VAN BAVEL, Jay J.; VAN DER LINDEN, Sander. Out-group animosity drives engagement on social media. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 118, n. 26, p. e2024292118, 2021. DOI: 10.1073/pnas.2024292118.

SALMIVALLI, Christina; LAGERSPETZ, Kirsti; BJÖRKQVIST, Kaj; ÖSTERMAN, Karin; KAUKIAINEN, Ari. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. **Aggressive Behavior**, v. 22, n. 1, p. 1-15, 1996.

SAVE THE CHILDREN. **(Des)información sexual: pornografía y adolescencia: un análisis sobre el consumo de pornografía en adolescentes y su impacto en el desarrollo y las relaciones con iguales.** Madrid: Save the Children España, 2020. Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-

09/ Desinformacion_sexual-Pornografia_y_adolescencia.pdf . Acceso en: 23 sep. 2026.

SONTAG, Susan. **Ante el dolor de los demás.** Madrid: Alfaguara, 2003.

TTOFI, Maria M.; FARRINGTON, David P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. **Journal of Experimental Criminology**, v. 7, n. 1, p. 27-56, 2011. DOI: 10.1007/s11292-010-9109-1.

ZUBOFF, Shoshana. **La era del capitalismo de la vigilancia: la lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder.** Barcelona: Paidós, 2020.

10.- El cuerpo de las mujeres como territorio

Crueldad patriarcal y mandato de masculinidad

«…Piénsese lo que significa para un muchacho crecer hasta hacerse hombre en la creencia de que, sin mérito ni esfuerzo alguno por su parte, aunque sea el más frívolo y vacío o el más ignorante y obtuso de los mortales, por el mero hecho de haber nacido varón es, por derecho, superior a todas y cada una de las personas que forman una mitad entera del género humano […]. ¿Se imagina alguien que todo esto no pervierte la manera entera de existir del hombre, como individuo y como ser social?»

John Stuart Mill (1806-1873),
The subjection of women (1869), cap. IV.
Traducción propia.

«…Es un error grave, y de los más perjudiciales, inculcar a la mujer que su misión única es la de esposa y madre; equivale a decirle que por sí no puede ser nada, y aniquilar en ella su yo moral e intelectual. […] Lo primero que necesita la mujer es afirmar su personalidad, independiente de su estado, y persuadirse de que, soltera, casada o viuda, tiene deberes que cumplir, derechos que reclamar, dignidad que no depende de nadie y un trabajo que realizar…»

Concepción Arenal (1820-1893).
«***La educación de la mujer***».
Texto enviado al Congreso Pedagógico
Hispano-Portugués-Americano (1892), apartado II.

Es la última hora de un jueves, en una tutoría de tercero de ESO. La tutora ha repartido papeles en blanco y ha pedido algo sencillo: que cada cual escriba, sin firmar, una frase que le hayan dicho de pequeño por ser niño o por ser niña. Recoge los papeles en una caja y los va leyendo en voz alta. «Los niños no lloran.» «No seas nenaza.» «Siéntate bien, que eres una señorita.» «Si te pega es porque le gustas.» «Defiéndete, y no vuelvas a casa llorando.» «No vayas sola.» «Tápate un poco, que

vas provocando.» «Pareces un marica.» Al principio hay risas, codazos, alguna protesta teatral. Poco a poco el aula se queda en silencio. Entonces una alumna dice, casi para sí misma, que desde los doce años tiene que mandar un mensaje a su madre cada vez que llega a casa. Un compañero, sorprendido, contesta que a él nunca se lo ha pedido nadie.

He escuchado esta escena, con muy pocas variaciones, a tutoras, orientadores y profesorado de centros muy distintos, y la presento como una escena compuesta, sin nombres ni lugares, porque su fuerza está precisamente en que se repite. En esos papeles anónimos aparece, condensado, un doble currículo que nadie ha escrito y que casi todos hemos aprendido. A las niñas se les enseña el miedo: a cuidarse, a taparse, a no ir solas, a interpretar la agresión como una forma torpe de cariño. A los niños se les enseña la dureza: a no llorar, a defenderse, a no parecerse a una niña ni a un «marica». Son dos lecciones distintas, pero forman parte de una misma pedagogía. Una prepara cuerpos que deben protegerse; la otra, cuerpos que deben demostrar que no temen a nada. Y entre ambas se va dibujando, desde la infancia, el territorio en el que después se ejercerá la violencia.

El capítulo anterior terminaba señalando que detrás de muchas crueldades entre iguales late un mandato que exige a los chicos demostrar su hombría ante los demás, y que la violencia digital recae de manera desproporcionada sobre los cuerpos de las chicas. Ahora quiero mirar de frente ese mandato. Es, además, el núcleo originario del pensamiento de Rita Laura Segato, que da nombre a este libro. Fue estudiando la violencia contra las mujeres como la antropóloga argentina llegó a formular la idea de una pedagogía de la crueldad: un conjunto de prácticas que enseñan a transmutar lo vivo en cosa, y cuyo primer laboratorio es el cuerpo de las mujeres (SEGATO, 2018). Mi tesis es que la violencia machista no es una suma de conductas patológicas de algunos hombres, sino un lenguaje de poder que se aprende, se ensaya ante los pares y se transmite de generación en generación. Y que, precisamente porque se aprende, la escuela tiene algo decisivo que decir.

Recorreré ese camino en cuatro momentos. Primero, la violencia que se escribe en los cuerpos, desde Ciudad Juárez hasta nuestras propias cifras de feminicidio y violencia sexual. Después, el mandato de masculinidad que la sostiene y el precio que pagan los propios varones por cumplirlo. En tercer lugar, los retrocesos que hoy se observan entre los jóvenes y la misoginia que circula por las redes. Y, por último, la coeducación como contra-pedagogía, como el modo más serio que conozco de desactivar desde la escuela esta lección tan antigua.

10.1.- Escribir en los cuerpos

Hablar del cuerpo como territorio no es una metáfora gratuita. Un territorio es un espacio sobre el que alguien ejerce soberanía, en el que se marcan límites, se imponen leyes y se deja constancia de quién manda. Cuando decimos que el cuerpo de las mujeres ha sido convertido en territorio, queremos decir que sobre él se ha ejercido, y se sigue ejerciendo, una forma de dominio que no se limita a obtener algo de la víctima, sino que pretende dejar escrito un mensaje. En el capítulo 2 vimos cómo las hogueras de la Europa moderna y la conquista de América ensayaron esa escritura sobre los cuerpos de las mujeres y de los pueblos colonizados. Aquí quiero mostrar que esa escritura no pertenece solo al pasado.

10.1.1.- Ciudad Juárez

Ciudad Juárez es una ciudad mexicana de la frontera con Estados Unidos, al otro lado del río Bravo frente a El Paso. En los años noventa se convirtió en uno de los grandes enclaves de la maquila, las fábricas de ensamblaje que aprovechaban los salarios bajos y las facilidades fiscales para producir a gran escala para el mercado norteamericano. Miles de mujeres jóvenes, muchas de ellas llegadas de otros estados del país, encontraron allí un empleo precario con turnos que las obligaban a moverse de noche por barrios sin luz y sin transporte. A partir de 1993 empezaron a aparecer en el desierto y en los descampados de la periferia los cuerpos de mujeres asesinadas, muchas de ellas adolescentes, con señales de violencia sexual y de tortura. Durante años las autoridades respondieron con negligencia, con desprecio hacia las familias y con explicaciones que culpaban a las víctimas por su forma de vestir o por salir de noche.

En noviembre de 2001 se encontraron en un antiguo campo algodonero, en plena ciudad, los cuerpos de ocho mujeres. Tres de ellas, dos menores de edad, dieron lugar a un proceso que llegó hasta la Corte Interamericana de Derechos Humanos. En su sentencia de 2009, conocida como la del caso Campo Algodonero, la Corte condenó al Estado mexicano por no haber prevenido, investigado ni sancionado con la diligencia debida aquellos crímenes, y reconoció que se inscribían en un contexto de violencia y discriminación estructural contra las mujeres, en el que los estereotipos de género de los propios funcionarios habían contribuido a la impunidad (CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, 2009). Fue una sentencia histórica, porque nombró en un tribunal internacional lo que las madres de Juárez llevaban años gritando en las calles: que aquellas muertes no eran casos aislados, y que el desprecio institucional formaba parte del crimen.

Rita Laura Segato viajó a Juárez en 2004 y escribió después uno de los textos más lúcidos y más perturbadores sobre aquellos asesinatos (SEGATO, 2013). Su pregunta era sencilla y terrible: ¿por qué se mata a estas mujeres de este modo? La respuesta habitual hablaba de asesinos en serie, de crimen organizado o de odio a las mujeres. Segato propuso una lectura distinta. Aquellos crímenes, sostuvo, no eran principalmente instrumentales, es decir, no buscaban obtener algo concreto de las víctimas. Eran expresivos: funcionaban como un mensaje. Y el destinatario principal de ese mensaje no era la víctima, sino los otros hombres, los pares de quienes mataban, a quienes se demostraba así la capacidad de dominio sobre un territorio, la pertenencia a una hermandad y la complicidad en un pacto de silencio. El cuerpo de la mujer asesinada era el soporte sobre el que se escribía una firma de soberanía.

Juárez no es solo un lugar de muerte. Es también un lugar de resistencia, y sería injusto, además de pedagógicamente estéril, recordarlo solo por sus víctimas. En 2001, tras el asesinato de una joven de diecisiete años, su madre, Norma Andrade, y una maestra, Marisela Ortiz, fundaron la asociación *Nuestras Hijas de Regreso a Casa*. Durante años, madres, hermanas y maestras pintaron cruces rosas sobre fondo negro en los postes de la ciudad, marcharon hasta la capital, documentaron los casos que la policía archivaba y llevaron su denuncia a los organismos internacionales. Algunas pagaron un precio altísimo por no callar. Su lucha enseña algo que conviene no olvidar en ningún aula: frente a la pedagogía de la crueldad hubo siempre una pedagogía de la memoria y de la dignidad, sostenida casi siempre por mujeres, que se negó a aceptar que aquellas muertes fueran normales.

Hay algo más en Juárez que atañe a la educación. Muchas de las víctimas eran chicas que acababan de dejar la escuela para trabajar, o que compaginaban la fábrica con clases nocturnas porque querían estudiar. Iban y venían solas, de madrugada, entre la casa, la maquila y el aula. Eran, en el sentido más literal, cuerpos de los que la economía global necesitaba su trabajo, pero no su vida. La frontera, la precariedad, la impunidad y el desprecio patriarcal se trenzaban en un mismo nudo. Por eso Segato insistía en que aquellos crímenes no podían entenderse aislados de un orden económico que trataba a esas jóvenes como piezas reemplazables. Es la misma lógica de las vidas desechables que examinaremos en el capítulo siguiente.

La lectura de Segato tiene una consecuencia que me parece decisiva para cualquier educador. Si la violencia es un lenguaje, entonces tiene gramática, tiene hablantes y tiene aprendices. No brota de una naturaleza masculina inmutable, sino de una comunidad que la enseña, la premia y la hace inteligible. Nadie mata para enviar un mensaje si no existe alguien capaz de leerlo. Esto nos obliga a desplazar la mirada desde el agresor aislado hacia el grupo que le sirve de público,

exactamente como vimos en el capítulo anterior al hablar del acoso escolar. Y nos abre también una puerta: lo que se aprende como lenguaje puede desaprenderse, y lo que necesita un público puede quedarse sin él.

10.1.2.- Feminicidio y violencia sexual

La palabra *feminicidio* tiene su propia historia, y conviene conocerla. En 1976, en el Tribunal Internacional de Crímenes contra las Mujeres celebrado en Bruselas, la socióloga sudafricana Diana Russell utilizó el término inglés *femicide* para nombrar el asesinato de mujeres por el hecho de serlo. Años después, junto a Jill Radford, reunió en un volumen colectivo los estudios que mostraban que estos crímenes no eran pasionales ni excepcionales, sino la forma extrema de un continuo de violencias (RUSSELL; RADFORD, 1992). La antropóloga mexicana Marcela Lagarde tradujo el concepto al castellano como *feminicidio* y le añadió un matiz fundamental, aprendido precisamente en Juárez: la responsabilidad del Estado que tolera, no investiga o deja impunes esos crímenes. Nombrar no es un gesto menor. Lo que no tiene nombre no se cuenta, y lo que no se cuenta no existe para las políticas públicas.

Las cifras que hoy conocemos son estremecedoras. Según el último informe mundial de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito y de ONU Mujeres, en 2024 unas ochenta y tres mil mujeres y niñas fueron asesinadas intencionadamente en el mundo, y alrededor del sesenta por ciento de ellas, unas cincuenta mil, murieron a manos de sus parejas o de otros miembros de su familia. Es decir, una cada diez minutos. En el caso de los hombres asesinados, esa proporción apenas llega al once por ciento (UNODC; ONU MUJERES, 2025). El informe lo resume con una constatación que debería hacernos pensar: el hogar sigue siendo el lugar más peligroso del mundo para las mujeres. En España, la estadística oficial, que se recoge desde 2003, se cifraba en octubre de 2026 en 1382 mujeres asesinadas por sus parejas o exparejas, y en la mayoría de los casos de ese año no existía denuncia previa. Hasta el 7 de octubre de 2026, fecha en la escribo estas páginas, han sido asesinadas 41 mujeres (DELEGACIÓN DEL GOBIERNO CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO, 2026). Detrás de cada una de esas cifras hay una vida, unos hijos, una familia rota y, muchas veces, un entorno que había visto señales y no supo o no quiso leerlas.

Hay además una forma de esta violencia que golpea directamente a la infancia y que la escuela no puede ignorar. En España se llama *violencia vicaria* a la que ejerce un hombre contra los hijos e hijas de su pareja o expareja para causarle a ella el máximo daño posible. Algunos años, las cifras de menores asesinados en este contexto han alcanzado máximos que estremecen. Pero incluso cuando no se llega

al asesinato, miles de niños y niñas crecen en hogares donde la violencia contra su madre forma parte de lo cotidiano. Esos niños se sientan en nuestras aulas. Algunos se muestran agresivos, otros se retraen hasta hacerse invisibles, otros se esfuerzan por ser perfectos para no dar problemas. Muchos aprenden, sin que nadie se lo explique, que el amor y el miedo pueden vivir bajo el mismo techo. Detectar esas señales, acompañar a esos alumnos y coordinarse con los servicios de protección forma parte, hoy, de la responsabilidad de cualquier docente.

El feminicidio es la punta visible de un iceberg mucho más amplio, cuya base es la violencia sexual. En España, dos casos han marcado la conciencia pública en la última década. El primero ocurrió en Pamplona, durante los Sanfermines de 2016, cuando cinco hombres que se hacían llamar a sí mismos «la manada» agredieron sexualmente a una joven en un portal y lo grabaron con el móvil. La primera sentencia, que calificó los hechos como abuso y no como violación, provocó una movilización social sin precedentes bajo el lema «Yo sí te creo», y el Tribunal Supremo acabó condenándolos en 2019 por violación. Aquel proceso abrió un debate que culminaría en la Ley Orgánica de garantía integral de la libertad sexual, que situó el consentimiento en el centro de la definición de estos delitos (ESPAÑA, 2022). Merece la pena recordar el detalle de la grabación y del grupo de mensajería en el que se compartió: la agresión no fue solo un acto contra una mujer, fue también una exhibición ante los pares.

Una dimensión semejante de la violencia colectiva apareció en el caso de la violación grupal de Sabadell, en 2019. En 2023, el Tribunal Supremo elevó las condenas de tres participantes al considerar que su contribución a la intimidación ambiental de la víctima constituía cooperación necesaria en las agresiones sexuales. El caso permite subrayar una cuestión esencial para comprender la pedagogía de la crueldad: la violencia no se sostiene únicamente por quien agrede de manera directa, sino también por quienes participan, facilitan o contribuyen a crear las condiciones en las que otra persona queda sometida al poder del grupo (TRIBUNAL SUPREMO, 2023).

El tercer caso llegó desde Francia y sacudió a toda Europa. Durante casi una década, un hombre drogó a su esposa, Gisèle Pelicot, y ofreció su cuerpo inconsciente a decenas de desconocidos contactados a través de internet, grabando cada agresión. En diciembre de 2024, el tribunal de Aviñón condenó al marido y a otros cincuenta hombres. Lo que más impresionó a la opinión pública no fue solo la magnitud del crimen, sino el perfil de los acusados: bomberos, enfermeros, periodistas, funcionarios, jubilados, padres de familia. Hombres corrientes. Gisèle Pelicot renunció al anonimato y pidió que el juicio fuera público para que, según dijo, la vergüenza cambiara de bando. Su gesto convirtió un proceso judicial en una lección pública. En el capítulo 5 hablamos de la banalidad del mal con Hannah

Arendt. Aviñón nos ha recordado que la violencia sexual tampoco es cosa de monstruos, sino de una cultura que permite a hombres corrientes tratar el cuerpo de una mujer como una cosa disponible.

Conviene no perder de vista que estos casos extremos se apoyan sobre un suelo de violencias cotidianas que a menudo ni siquiera se nombran como tales. El comentario sobre el cuerpo de una chica que pasa por la calle, la mano que se posa sin permiso en un bar, la foto enviada sin haberla pedido, el chiste que convierte una agresión en anécdota, el grupo de mensajería en el que se comparten imágenes de compañeras, la pregunta de un juez sobre cómo iba vestida la víctima. Cada uno de estos gestos, tomado por separado, puede parecer menor. Juntos forman el clima en el que la violencia grave se vuelve pensable. Las estudiosas del feminicidio hablan por eso de un continuo: no hay un abismo entre la broma y el crimen, sino una pendiente, y en esa pendiente se educa.

Hay otra realidad que no deberíamos dejar fuera de esta reflexión: los abusos sexuales cometidos contra niños, niñas y adolescentes en el seno de la Iglesia católica, así como el silencio y las respuestas institucionales que durante años dificultaron su reconocimiento. En España, el informe *Una respuesta necesaria*, presentado por el Defensor del Pueblo en octubre de 2023, documentó testimonios de víctimas y examinó las responsabilidades de la institución eclesiástica y de los poderes públicos. El documento señaló que, durante mucho tiempo, la respuesta oficial de la Iglesia estuvo marcada por la negación o la minimización del problema, y que algunas víctimas tuvieron que soportar, además del abuso, la ocultación, la incredulidad o incluso la culpabilización (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2023).

En consecuencia, lo que aquí nos interpela no es únicamente la gravedad de los actos cometidos, sino la traición de una confianza depositada en quienes debían cuidar y proteger. Cuando una relación de autoridad espiritual, educativa o moral se utiliza para someter a un menor, la violencia adquiere una dimensión particularmente destructiva. Y cuando el silencio institucional, la protección del prestigio o la preocupación por evitar el escándalo prevalecen sobre la escucha de la víctima, el daño puede prolongarse mucho más allá de la agresión inicial. No se trata de atribuir una conducta común a todos los miembros de una institución, sino de comprender que ninguna autoridad, por elevada que sea su legitimidad social o religiosa, puede quedar exenta de rendir cuentas. Una educación comprometida con la dignidad humana debe enseñar precisamente eso: que la protección de la infancia está por encima de cualquier jerarquía, reputación o interés corporativo.

Todos los casos comparten algo que Segato había señalado mucho antes: la violencia sexual no se explica principalmente por el deseo, sino por el poder. Es una forma de apropiación, de reducción del otro a objeto, y casi siempre, de manera

explícita o implícita, una forma de comunicación con otros hombres. Por eso resulta tan importante que la escuela deje de tratar estos temas como asuntos privados, morbosos o reservados a una charla anual con motivo del 25 de noviembre. Estamos ante uno de los aprendizajes más profundos y más dañinos que una sociedad transmite a sus hijos. Y como todo aprendizaje, tiene un currículo, que en este caso se llama mandato de masculinidad.

10.2.- El mandato de masculinidad

Solemos hablar de la masculinidad como si fuera una esencia, algo que los varones simplemente tienen por haber nacido con un determinado cuerpo. La investigación social de las últimas décadas muestra otra cosa. La masculinidad, en su forma dominante, no es un dato, sino una exigencia. No se posee: se conquista, se demuestra y se puede perder. Por eso tantos chicos viven con la sensación de estar siempre a prueba, y por eso la frase «no seas nenaza» funciona como una amenaza. Lo que se amenaza con quitar es un estatus.

10.2.1.- La prueba de hombría ante los pares

Segato llegó a esta intuición antes de Juárez, a comienzos de los años noventa, cuando entrevistó a hombres condenados por violación en una prisión de Brasilia. Esperaba encontrar en sus relatos deseo, patología o rabia contra una mujer concreta. Lo que encontró, una y otra vez, fue otra cosa: la violación aparecía como un acto dirigido a los demás hombres, reales o imaginarios, como una forma de restaurar una hombría que se sentía amenazada o de ganarse un lugar en la comunidad masculina. De esas conversaciones surgió su idea de un *mandato*: una exigencia que pesa sobre los varones y que les obliga a exhibir periódicamente su potencia ante los pares, a costa de alguien situado en posición inferior (SEGATO, 2003).

Con los años, Segato fue ampliando el concepto. El mandato de masculinidad, escribe, exige a los hombres demostrar ante la mirada de sus iguales un conjunto de potencias: sexual, física, bélica, económica, política, intelectual y moral. Quien no puede acreditarlas por medios legítimos, porque la precariedad, el paro o la humillación social se lo impiden, puede sentirse tentado de hacerlo por medios violentos, y el cuerpo que tiene más a mano para esa demostración es el de una mujer, o el de otro varón al que se feminiza (SEGATO, 2016). La autora insiste en algo que a menudo se olvida: las primeras víctimas del mandato son los propios hombres, obligados a mutilar su sensibilidad, a vivir en competencia permanente y

a someterse a la jerarquía de la cofradía masculina. El mandato no es un privilegio sin coste. Es también una servidumbre.

Pierre Bourdieu había llegado a una conclusión parecida desde otro lugar. En su estudio sobre la dominación masculina mostró que la virilidad es, a la vez, un privilegio y una trampa, una carga que obliga a los hombres a afirmar en todo momento su valor ante los demás, y que se alimenta del miedo a quedar excluidos del mundo de los hombres «de verdad» (BOURDIEU, 2000). La socióloga australiana Raewyn Connell añadió un matiz importante: no existe una sola masculinidad, sino varias, ordenadas jerárquicamente. En la cumbre se sitúa una masculinidad hegemónica que pocos encarnan plenamente, pero que casi todos respaldan y de la que casi todos obtienen algún beneficio; por debajo, otras masculinidades subordinadas o marginadas, empezando por la de los hombres homosexuales (CONNELL, 2003). Esto explica algo que cualquier docente habrá comprobado: en muchos patios, el insulto más frecuente entre chicos no se dirige contra las chicas, sino contra el compañero al que se acusa de no ser suficientemente hombre. La homofobia funciona como la policía del mandato.

Todo esto se hace visible en la escuela, si queremos verlo. En el chico que no puede abandonar el partido de fútbol, aunque se haya hecho daño. En el grupo que puntúa en un chat el físico de sus compañeras. En la broma sexual que se hace delante de los amigos para ganarse su risa. En el que calla ante una humillación por miedo a que lo llamen «calzonazos». En la necesidad de contar, exagerar o inventar conquistas. Ninguna de estas conductas es, por sí sola, un delito. Pero todas son ensayos de una misma gramática: la de la hombría que se demuestra ante los pares a costa de otros cuerpos. John Stuart Mill lo intuyó en 1869, en el pasaje que he querido poner al comienzo de este capítulo, cuando se preguntaba qué efecto tenía sobre el carácter de un muchacho crecer convencido de que, por el mero hecho de haber nacido varón, era superior a la mitad del género humano, y cómo esa convicción se contagiaba de un escolar a otro.

10.2.2.- Varones educados para no sentir

Si el mandato exige demostrar potencia, exige también suprimir todo lo que pueda parecer debilidad. «Los niños no lloran» es probablemente una de las frases educativas más repetidas de nuestra cultura, y una de las más dañinas. Con ella se enseña a los niños, desde muy pequeños, que el miedo, la tristeza, la ternura o la necesidad de consuelo son emociones impropias de su sexo. Solo una emoción queda plenamente autorizada: la ira. Muchos hombres adultos tienen dificultades para nombrar lo que sienten, y no porque carezcan de sentimientos, sino porque

nadie les enseñó a reconocerlos, y porque durante años fueron castigados, con la burla o con el desprecio, cada vez que los mostraban.

La pensadora afroamericana "bell hooks" (1952-2021) escribió páginas muy lúcidas sobre este asunto. A su juicio, el primer acto de violencia que el patriarcado exige a los varones no se dirige contra las mujeres, sino contra ellos mismos: una especie de automutilación psíquica que les obliga a matar la parte emocional de su propia vida. Quien no ha sido capaz de sentir su propio dolor difícilmente podrá reconocer el dolor ajeno. Por eso, sostenía hooks, los hombres necesitan el feminismo tanto como las mujeres, porque solo liberándose de ese mandato podrán aprender a amar (HOOKS, 2021). En nuestro país, el jurista Octavio Salazar ha defendido una tesis parecida al reivindicar una revolución masculina que los propios hombres deben protagonizar, revisando sus privilegios, sus silencios y su manera de estar en el mundo (SALAZAR BENÍTEZ, 2018).

El precio de esta educación sentimental mutilada no lo pagan solo las mujeres. Lo pagan también los propios hombres, que asumen más riesgos al volante, en el trabajo o en el consumo de sustancias, que piden menos ayuda cuando la necesitan, que acuden menos al médico y que, con frecuencia, llegan a la vejez con muy pocos vínculos de verdadera intimidad. Muchos padres de mi generación descubrieron demasiado tarde que no sabían hablar con sus hijos más que de fútbol, de coches o de notas. Hay una soledad masculina de la que apenas se habla, y que es, en buena medida, el reverso silencioso del mandato. Un hombre que no puede mostrarse frágil ante nadie está condenado a estar solo incluso cuando está acompañado.

Hay aquí una conexión profunda con lo que hemos visto a lo largo de este libro. La crueldad, decíamos en los primeros capítulos, requiere insensibilidad: la capacidad de no sentir el sufrimiento del otro, o de sentirlo sin que nos detenga. La pedagogía de la crueldad es, ante todo, una pedagogía de la anestesia. Y el mandato de masculinidad es uno de sus instrumentos más antiguos y eficaces, porque empieza a operar en la cuna, se refuerza en el patio y se consagra en el grupo de amigos. Un niño al que se ha enseñado a despreciar sus propias lágrimas está siendo preparado, sin que nadie lo pretenda, para despreciar las lágrimas de los demás.

Quiero evitar aquí un malentendido. Nada de lo dicho significa que los chicos sean culpables por el hecho de serlo, ni que haya que educarlos en la vergüenza de su sexo. Esa sería otra forma de crueldad, y además sería inútil. Lo que significa es que los chicos merecen una educación que les devuelva lo que el mandato les quita: el derecho a sentir, a pedir ayuda, a mostrarse vulnerables, a cuidar y a ser cuidados sin perder por ello su dignidad. He visto a muchos adolescentes aliviados, casi agradecidos, cuando un adulto de confianza les ha dicho por primera vez que no

pasaba nada por tener miedo. Detrás de muchas corazas hay un niño cansado de fingir.

10.3.- Retrocesos en la juventud

Durante mucho tiempo dimos por supuesto que la igualdad entre hombres y mujeres avanzaría de forma natural con el relevo generacional. Los jóvenes, pensábamos, crecerían en una sociedad más igualitaria y serían, por tanto, menos machistas que sus padres y sus abuelos. Los datos de los últimos años nos obligan a revisar esa confianza. No porque la juventud en su conjunto haya retrocedido, sino porque dentro de ella está creciendo una polarización que debería preocuparnos a todos, y muy especialmente a quienes nos dedicamos a educar.

10.3.1.- Negacionismo juvenil

El Centro Reina Sofía de Fad Juventud realiza desde 2017 un barómetro bienal sobre juventud y género en España, con encuestas a chicos y chicas de entre quince y veintinueve años. Su serie permite observar una tendencia inquietante. En 2019, un 12 % de los chicos jóvenes afirmaba que la violencia de género no existe y es un invento ideológico. En 2021 esa proporción había subido al 20 %, y en 2023 alcanzaba el 23,1 % (CENTRO REINA SOFÍA DE FAD JUVENTUD, 2023). En la edición de 2025, las posiciones negacionistas en el conjunto de la juventud pasan del 18 % al 20,3 %, y quienes creen que la violencia de género siempre ha existido y es inevitable suben del 30,1 % al 36,5 %. Estas visiones, subraya el informe, son más frecuentes entre los chicos (SANMARTÍN ORTÍ et al., 2025).

Los mismos datos muestran, sin embargo, que el cuadro no es simple. En paralelo, la idea de que la violencia de género es un problema social muy grave alcanza su nivel más alto de la serie, con un 67,7 %. Y las experiencias de control siguen muy presentes en las relaciones juveniles: más de una de cada cuatro chicas afirma que su pareja le ha revisado el móvil, casi un tercio dice que se ha enfadado con ella por no responder de inmediato a sus mensajes, y el 44 % de las jóvenes que han sufrido violencia en la pareja declara problemas de salud mental, frente al 19,6 % de los chicos en la misma situación (SANMARTÍN ORTÍ et al., 2025). El informe completo añade otro dato revelador: mientras un 38,4 % de los jóvenes se identifica como feminista, casi la mitad, un 49,2 %, percibe el feminismo como una herramienta de manipulación política (KURIC KARDELIS; GÓMEZ MIGUEL; SANMARTÍN ORTÍ, 2026).

Estos datos sobre el control merecen un comentario aparte, porque afectan de lleno a las chicas y porque a menudo se viven como algo normal. Revisar el móvil

de la pareja, exigir la contraseña de sus redes, enfadarse si no contesta en segundos, decidir con quién puede hablar o qué fotos puede publicar: todas estas conductas se presentan con frecuencia como pruebas de amor, envueltas en el viejo mito del amor romántico según el cual los celos demuestran el interés y quien te quiere de verdad lo quiere saber todo de ti. Es la versión adolescente y digital de aquella frase que apareció en los papeles de la tutoría: «si te pega es porque le gustas». El control es la puerta de entrada de la violencia, y la escuela puede ayudar a nombrarlo antes de que sea demasiado tarde.

¿Cómo interpretar estos datos? Sería un error, y una injusticia, convertirlos en una acusación contra los chicos de hoy. La mayoría de ellos rechaza la violencia y defiende la igualdad. Pero una minoría creciente siente que el discurso de la igualdad se dirige contra ella, y encuentra en el negacionismo una forma de expresar un malestar que tiene raíces más amplias: la precariedad laboral, la incertidumbre ante el futuro, la dificultad para encontrar un lugar en el mundo, la sensación de no ser escuchados. Cuando ese malestar no encuentra cauces para expresarse y comprenderse, alguien acaba ofreciendo un culpable. En la Parte Sexta examinaremos con detenimiento cómo el miedo y el resentimiento se convierten en materia prima de los discursos del odio. Aquí basta con señalar que la misoginia juvenil es uno de sus laboratorios más activos.

Hay además una lección incómoda para los adultos. Muchos de estos chicos han recibido, a lo largo de su escolaridad, charlas y campañas sobre igualdad. Si una parte de ellos las vive como un sermón que les acusa, quizá tengamos que preguntarnos no solo qué les decimos, sino cómo se lo decimos. Una educación que solo nombra a los chicos como agresores potenciales, sin ofrecerles un lugar positivo en el que reconocerse, corre el riesgo de empujarlos hacia quienes sí les ofrecen ese lugar, aunque sea envenenado.

10.3.2.- Misoginia en red

Ese lugar envenenado existe, y tiene nombre: *la manosfera*. Así se conoce al conjunto de comunidades digitales, foros, canales y perfiles de influencers que difunden discursos de odio o desprecio hacia las mujeres. La periodista británica Laura Bates pasó meses infiltrada en esos espacios y describió sus distintas tribus: los que se presentan como defensores de los derechos de los hombres frente a un supuesto feminismo opresor, los que venden técnicas de seducción basadas en la manipulación, los que proclaman su separación de las mujeres y, en el extremo, los llamados *incels*, célibes involuntarios que culpan a las mujeres de su soledad y entre los que han surgido autores de atentados mortales (BATES, 2020). Lo que une a

todos ellos es una misma narrativa: los hombres son hoy las verdaderas víctimas, y las mujeres, o el feminismo, son las culpables de su malestar.

Esa narrativa llega hoy a los adolescentes por vías muy eficaces. Figuras como el antiguo kickboxer Andrew Tate, expulsado de las principales redes en 2022 y procesado en Rumanía por trata de personas y violación, cargos que niega, han alcanzado audiencias gigantescas entre chicos muy jóvenes, mezclando consejos de gimnasio y de dinero rápido con un desprecio abierto hacia las mujeres. Sus vídeos se recortan, se remezclan y circulan sin cesar, empujados por los mismos algoritmos que vimos en el capítulo anterior, que premian lo que provoca, indigna y enfrenta. En 2025, una miniserie británica, *Adolescence*, llevó a millones de hogares la pregunta de qué están viendo nuestros hijos en sus habitaciones, y muchos padres descubrieron con desconcierto que existía un código de emoticonos y de palabras que no sabían descifrar.

La filósofa Kate Manne ha propuesto una definición de la misoginia que ayuda a entender lo que está en juego. La misoginia, sostiene, no es tanto un odio psicológico hacia todas las mujeres como el mecanismo que vigila y castiga a las mujeres que se salen del lugar que el orden patriarcal les asigna: las que no cuidan, las que no se someten, las que ocupan espacios que antes eran solo masculinos (MANNE, 2018). Desde esta perspectiva, la manosfera no es una rareza marginal, sino una forma actualizada del mandato de masculinidad, que se transmite ahora entre pares desconocidos a través de una pantalla y que convierte la frustración de muchos chicos en hostilidad hacia sus compañeras.

La respuesta educativa no puede limitarse a prohibir o a escandalizarse. Hay que hacer algo más difícil: escuchar a los chicos, tomarse en serio su malestar y ayudarles a leer críticamente los discursos que se lo explican de forma tan simple. Preguntarles qué ven, qué les atrae de esos mensajes, qué promesas les hacen. Mostrarles quién gana dinero con su rabia. Y, sobre todo, ofrecerles otros modelos de hombre, cercanos y creíbles, que no necesiten despreciar a nadie para sentirse valiosos. La alfabetización mediática crítica y sensible de la que hablábamos en el capítulo anterior encuentra aquí uno de sus campos de trabajo más urgentes.

10.3.3.- Neofascismos, antifeminismo y violencia de género

Hay un paso más que necesitamos dar para comprender lo que está sucediendo. El negacionismo juvenil y la misoginia que circula por las redes no son fenómenos aislados de las transformaciones políticas de nuestro tiempo. En determinados sectores, forman parte de una reacción más amplia contra los avances en igualdad, los derechos de las mujeres y la ampliación de las libertades individuales. Esta

reacción conecta con el crecimiento de las extremas derechas y con la recuperación de imaginarios autoritarios que, aunque no siempre se presentan bajo una estética fascista ni reproducen literalmente los movimientos del siglo XX, comparten con ellos algunos rasgos inquietantes: la exaltación de la fuerza, la idealización de un pasado supuestamente perdido, la defensa de jerarquías sociales consideradas naturales, la hostilidad hacia quienes cuestionan el orden establecido y la construcción de enemigos a los que atribuir los males de la sociedad.

Conviene precisar los términos. No toda posición conservadora es fascista, ni todas las personas que votan a partidos de ultraderecha comparten una misma concepción de las mujeres o de la igualdad. Tampoco podemos explicar el crecimiento de estas opciones políticas exclusivamente por el antifeminismo. Pero sería igualmente equivocado ignorar que determinados proyectos de extrema derecha convierten la oposición al feminismo en una pieza central de su discurso político. El rechazo de la llamada ideología de género, la defensa de una familia concebida desde papeles rígidamente diferenciados, la deslegitimación de las políticas contra la violencia machista y la presentación de los hombres como víctimas de una supuesta discriminación feminista forman parte de una estrategia que trasciende las fronteras nacionales. El informe del Grupo de Trabajo de Naciones Unidas sobre la discriminación contra las mujeres y las niñas advirtió en 2024 del recrudecimiento de las reacciones contra la igualdad de género y de los intentos de debilitar derechos conquistados tras décadas de lucha (NACIONES UNIDAS, 2024).

Lo significativo es que esta reacción no se limita a discutir determinadas leyes o medidas políticas. Afecta también a la manera de interpretar el mundo, de construir las identidades y de establecer quién merece respeto, reconocimiento y protección. Cuando se afirma que el feminismo ha ido demasiado lejos, que las mujeres ya tienen todos los derechos que necesitan, que las denuncias de violencia de género son sospechosas por definición o que los hombres están siendo perseguidos por el simple hecho de serlo, se está difundiendo una representación invertida de la realidad. Las relaciones históricas de desigualdad desaparecen del relato; las medidas destinadas a corregirlas se presentan como privilegios; y quienes reclaman protección frente a la discriminación son retratados como responsables de una nueva injusticia. El resultado es una operación de desplazamiento moral: quienes cuestionan una jerarquía aparecen como opresores, mientras quienes pretenden conservarla se presentan como víctimas.

Esta inversión resulta especialmente eficaz cuando se dirige a adolescentes y jóvenes que atraviesan un periodo de incertidumbre personal y social. A los problemas reales de la precariedad, la dificultad para emanciparse, la inseguridad laboral, la soledad o el temor a no estar a la altura de las expectativas se les ofrece

una explicación sencilla: el problema son las mujeres, el feminismo, la pérdida de autoridad masculina o una sociedad que habría dejado de reconocer el valor de los hombres. En lugar de ayudar a comprender las causas económicas, sociales y culturales del malestar, estos discursos proporcionan un adversario próximo sobre el que descargar la frustración. La desigualdad deja de ser un problema que debemos transformar colectivamente y se convierte en una supuesta guerra entre hombres y mujeres.

La investigación europea permite observar que esta conexión no es una mera impresión. Un estudio publicado en 2025 por Heike Klüver, Theresa Kuhn y Toni Rodon, basado en datos de las elecciones europeas de 2024 y en series electorales anteriores, identificó una brecha de género significativa entre el electorado joven: el apoyo a las opciones de extrema derecha fue mayor entre los hombres jóvenes que entre las mujeres de su misma generación. Los autores relacionan parte de esa diferencia con las distintas actitudes sociales y culturales de ambos grupos (KLÜVER; KUHN; RODON, 2025). El dato no autoriza a considerar reaccionaria a toda una generación de varones, pero sí obliga a preguntarnos por qué una parte de ellos encuentra en esas opciones políticas una respuesta convincente a sus inquietudes, mientras muchas jóvenes perciben en ellas una amenaza para derechos y libertades que consideran irrenunciables.

En este proceso, la misoginia cumple una función que va mucho más allá del desprecio individual hacia las mujeres. Opera como una frontera identitaria: permite distinguir a quienes se consideran hombres auténticos de quienes supuestamente han renunciado a su masculinidad, y convierte la igualdad en una prueba de lealtad a uno u otro bando. La masculinidad se presenta entonces como una condición amenazada que debe recuperarse mediante la fuerza, la autoridad, la competitividad y el dominio. La empatía se ridiculiza como debilidad; el cuidado se feminiza y pierde prestigio; la vulnerabilidad se convierte en motivo de vergüenza; y el respeto a la autonomía de las mujeres se interpreta como una cesión intolerable de poder.

Aquí se produce el encuentro entre la manosfera y determinados discursos políticos de ultraderecha. No son exactamente lo mismo, ni existe una relación automática entre pertenecer a una comunidad digital misógina y abrazar una ideología fascista. Sin embargo, pueden reforzarse mutuamente. La manosfera proporciona lenguajes, referentes, bromas, agravios y modelos de masculinidad; determinados movimientos políticos les ofrecen un marco ideológico más amplio en el que el feminismo aparece como enemigo de la familia, de la libertad o de la propia identidad nacional. A su vez, las consignas políticas circulan por las redes convertidas en vídeos breves, provocaciones y mensajes emocionales que pueden llegar a los adolescentes despojados de su contexto original. Lo que en un escenario

se presenta como entretenimiento, en otro adquiere la forma de una explicación del mundo y, finalmente, puede transformarse en una posición política.

También debemos observar cómo se utiliza la defensa de las mujeres de manera selectiva. En algunos discursos xenófobos, la violencia sexual cometida por hombres de determinados grupos de origen se presenta como prueba de la barbarie de toda una población, mientras se minimizan o silencian las agresiones cometidas por hombres pertenecientes al propio grupo. La preocupación por las víctimas deja entonces de ser un principio universal y se convierte en un instrumento para señalar a un enemigo exterior. Se denuncia la violencia cuando sirve para reforzar prejuicios contra inmigrantes o minorías, pero se relativiza cuando obliga a cuestionar las relaciones de poder existentes en la propia comunidad. No estamos ante una defensa consecuente de la dignidad de las mujeres, sino ante una utilización política de su sufrimiento.

Esta contradicción revela uno de los mecanismos más profundos de la pedagogía de la crueldad: la capacidad de establecer qué víctimas merecen ser reconocidas y cuáles pueden ser ignoradas, qué sufrimientos provocan indignación y cuáles se consideran exageraciones, qué agresores deben ser condenados y cuáles encuentran excusas o justificaciones. La empatía se distribuye de forma desigual y queda subordinada a la pertenencia ideológica, nacional, cultural o sexual. Así, una causa que debería unirnos en la defensa de la integridad y la libertad de todas las personas se transforma en una herramienta de confrontación.

El peligro no reside únicamente en que estos discursos ganen presencia electoral. También importa que contribuyan a modificar los límites de lo que una sociedad considera aceptable. Cuando se ridiculiza a las feministas, se insulta a las mujeres que ocupan espacios públicos, se trivializan las agresiones sexuales o se presenta la violencia machista como una invención interesada, se deterioran las condiciones culturales que sostienen la igualdad. No es necesario que una sociedad derogue de inmediato sus leyes para que se produzca un retroceso: basta con que una parte creciente de la población deje de reconocer la legitimidad de los derechos que esas leyes protegen, considere sospechosas a las víctimas o interprete la igualdad como una amenaza.

Estas cuestiones dejan de ser abstractas cuando descendemos al terreno de las declaraciones públicas. En España, el rechazo a la perspectiva de género y al feminismo ha adquirido una presencia reconocible en el discurso de determinados representantes políticos. En junio de 2023, Santiago Abascal, líder de Vox, sostuvo que el género era un «concepto ideológico» al rechazar la expresión *violencia de género*. Ese mismo mes, José María Llanos, dirigente de Vox en las Cortes Valencianas, afirmó que «la violencia de género no existe, la violencia machista no

existe», defendiendo en su lugar la categoría de violencia intrafamiliar. No estamos ante simples diferencias terminológicas: la discusión afecta a la posibilidad de reconocer que determinadas violencias se producen en un contexto de desigualdad histórica y de relaciones de poder entre hombres y mujeres. Cuando se sustituye sistemáticamente esa perspectiva por una categoría general que no permite examinar tales relaciones, existe el riesgo de volver menos visibles las condiciones específicas en las que se ejerce la violencia contra las mujeres[12].

Esta orientación se aprecia también en las propuestas institucionales. En una moción registrada en el Congreso en mayo de 2022, Vox planteó derogar la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, suprimir el Ministerio de Igualdad y reemplazar la perspectiva de género por una «perspectiva de familia». La relevancia educativa de estas propuestas no reside en que cualquier discrepancia sobre una ley deba considerarse antidemocrática, sino en la necesidad de examinar qué realidades se hacen visibles, cuáles quedan desdibujadas y qué consecuencias tendría eliminar instrumentos específicamente concebidos para responder a una forma de violencia que afecta de manera desproporcionada a las mujeres. El debate democrático exige discutir la eficacia de las políticas públicas, pero también atender a la evidencia, a los derechos de las víctimas y a las consecuencias concretas de las alternativas que se proponen[13].

En el ámbito religioso, conviene proceder con el mismo rigor y distinguir entre la libertad de una comunidad para defender sus convicciones y los efectos públicos de los discursos que presenta como verdades indiscutibles. En abril de 2023, el presidente de la Conferencia Episcopal Española, el cardenal Juan José Omella, defendió una educación afectivo-sexual «liberada de las ideologías de género». En marzo de 2024, el papa Francisco volvió a calificar la denominada «ideología de género» como una ideología peligrosa y afirmó que borrar las diferencias equivalía a borrar la humanidad. Estas declaraciones se inscriben en una concepción antropológica y moral determinada; no constituyen, por sí mismas, una defensa explícita de la violencia contra las mujeres. Sin embargo, cuando la expresión «ideología de género» se utiliza de manera global para desacreditar planteamientos muy distintos —desde la investigación sobre las desigualdades hasta la educación afectivo-sexual o la protección de las personas que no se ajustan a los roles

---

12 *Abascal y el rechazo del concepto de violencia de género*. Europa Press, 19 de junio de 2023, informa de sus declaraciones y de la posición de Vox sobre la violencia contra las mujeres. Leer la información de Europa Press. Para la declaración de José María Llanos: RTVE, 16 de junio de 2023

13 *Propuestas legislativas de Vox*. Congreso de los Diputados, Boletín Oficial de las Cortes Generales, serie D, núm. 461, 26 de mayo de 2022. Consultar la moción parlamentaria

tradicionales—, puede contribuir a presentar la ampliación de derechos como una amenaza y a convertir la igualdad en motivo de sospecha[14].

El fenómeno tampoco es exclusivamente español ni puede explicarse como una peculiaridad de nuestra confrontación partidista. En abril de 2024, Viktor Orbán, primer ministro de Hungría, presentó como parte del programa electoral de su partido el rechazo a la inmigración, a la igualdad de género y a la guerra. En el manifiesto de campaña de su formación se advertía, además, de que la llamada «propaganda de género» arruinaría el futuro de los niños europeos. La operación retórica merece atención: una reivindicación de igualdad se transforma en amenaza para la infancia, la familia y la continuidad de la nación. De este modo, el antifeminismo deja de aparecer como una posición particular sobre las relaciones entre mujeres y hombres y pasa a integrarse en una narración más amplia de decadencia, amenaza exterior y recuperación de un orden supuestamente perdido[15].

Hay ejemplos todavía más explícitos de cómo el lenguaje de figuras políticas puede trivializar la violencia sexual o convertir la humillación de las mujeres en una demostración de poder. En 2003, Jair Bolsonaro, entonces diputado brasileño, dirigió a la parlamentaria Maria do Rosário una amenaza de violación que se hizo tristemente conocida: afirmó que no la violaría porque no lo merecía. En 2014 volvió a pronunciar esa frase públicamente. En Estados Unidos, Donald Trump quedó grabado en 2005 al jactarse de que su condición de celebridad le permitía agarrar sexualmente a las mujeres sin su consentimiento. La difusión de aquella grabación durante la campaña presidencial de 2016 provocó una amplia controversia. Son episodios diferentes, producidos en contextos distintos, y no deben confundirse con una política pública ni tomarse como prueba automática de que cada seguidor de esos dirigentes comparta sus expresiones. Pero sí permiten observar un mecanismo común: la conversión de la disponibilidad del cuerpo femenino, la intimidación sexual o la impunidad masculina en signos de poder, privilegio o éxito[16].

---

14 *Discursos religiosos contra la denominada «ideología de género».* Conferencia Episcopal Española, discurso inaugural del cardenal Juan José Omella, abril de 2023: Texto de la Conferencia Episcopal. Para las declaraciones del papa Francisco: Vatican News, marzo de 2024.

15 *Viktor Orbán y el discurso contra la igualdad de género*. Euronews, 19 de abril de 2024, sobre el inicio de la campaña electoral europea de Fidesz. Leer la información de Euronews-

16 *Bolsonaro y Trump: declaraciones de contenido sexual degradante*. Para el caso de Bolsonaro, puede consultarse la información de Folha de S.Paulo sobre sus declaraciones contra Maria do Rosário: Folha de S.Paulo . Para la grabación de Trump de 2005, difundida en 2016, véase la transcripción de CNN: CNN, transcripción del 17 de octubre de 2016.

El problema no consiste únicamente en las palabras más escandalosas, sino también en el marco moral que las hace pronunciables, defendibles o políticamente rentables. Cuando una amenaza sexual se presenta como una ocurrencia, una provocación o una forma de hablar sin importancia; cuando la igualdad se describe como un privilegio concedido a las mujeres; cuando la educación contra el sexismo se denuncia como adoctrinamiento mientras se naturalizan los papeles tradicionales; o cuando se exige una condena contundente de la violencia cometida por determinados grupos, pero se resta importancia a la que ocurre dentro del propio entorno, se establece una jerarquía de la indignación y de la empatía. No se necesita proclamar abiertamente que la violencia es legítima para contribuir a su banalización: basta, en ocasiones, con desacreditar a quienes la denuncian, ridiculizar a las víctimas, cuestionar sistemáticamente su palabra o presentar las medidas de protección como una injusticia contra los hombres.

Por eso es necesario atender a la responsabilidad pública de quienes disponen de tribunas, audiencias y capacidad de influencia. Las declaraciones de dirigentes políticos y religiosos no determinan mecánicamente las conductas de quienes los escuchan, ni sus efectos son idénticos en todas las personas. Pero tampoco son palabras que se pierdan sin consecuencias en el espacio público. Pueden ampliar o estrechar los límites de lo socialmente aceptable; pueden reforzar la convicción de que la igualdad es un principio democrático o alimentar la percepción de que constituye una amenaza; pueden contribuir a que un adolescente identifique la fortaleza con el dominio y la humillación, o ayudarle a comprender que la dignidad masculina no necesita construirse sobre la subordinación de nadie. La autoridad pública implica, por tanto, una responsabilidad que no termina en el derecho a expresar opiniones: incluye la obligación ética de considerar qué relaciones humanas se legitiman, qué sufrimientos se trivializan y qué modelos de convivencia se ofrecen a las generaciones más jóvenes.

En consecuencia, la relación entre neofascismo, misoginia y violencia de género no debe estudiarse únicamente como una cuestión de programas electorales o de confrontación entre partidos. Es también un problema educativo. Nos obliga a preguntarnos qué modelos de masculinidad ofrecemos a los adolescentes, qué discursos encuentran cuando buscan respuestas a sus inseguridades, qué imágenes de las mujeres reciben a través de las pantallas y qué aprenden sobre la democracia cuando observan a personajes públicos que convierten el insulto, la humillación y la deshumanización del adversario en instrumentos habituales de comunicación. Las palabras no determinan mecánicamente las conductas, pero contribuyen a construir el horizonte moral dentro del cual unas conductas se vuelven impensables y otras comienzan a tolerarse.

La respuesta no puede consistir en etiquetar a los jóvenes, ridiculizar sus inquietudes o convertir el aula en un espacio de adhesión obligatoria a una determinada posición partidista. Debemos enseñarles a distinguir entre una crítica legítima a las políticas públicas y la negación de derechos; entre el desacuerdo democrático y la deshumanización del adversario; entre el malestar que merece ser escuchado y el resentimiento que busca convertir a otras personas en culpables. Necesitamos una educación afectiva, ética, histórica y mediática que ayude a comprender cómo se construyen los prejuicios, cómo se manipulan las emociones y cómo los proyectos autoritarios convierten el miedo en obediencia y la frustración en hostilidad.

Educar contra la misoginia y contra los neofascismos significa, en definitiva, defender una democracia que no se limite a contar votos, sino que proteja la dignidad, la igualdad y la libertad de todas las personas. Significa enseñar que ningún hombre pierde dignidad porque una mujer sea libre, que ninguna conquista de derechos constituye una humillación para quienes antes disfrutaban de privilegios y que la convivencia no exige uniformidad, sino el reconocimiento de nuestra igual condición humana. Frente a una masculinidad que necesita dominar para sentirse segura, podemos cultivar otra capaz de cuidar, cooperar, reconocer sus límites y construir vínculos sin sometimiento. Frente a la política del agravio, podemos educar para la responsabilidad compartida. Y frente a quienes convierten las diferencias en jerarquías y los desacuerdos en enemistad, podemos sostener la convicción de que la igualdad no es una amenaza para la democracia: es una de sus condiciones fundamentales.

10.4.- Coeducar

Llegamos así a la pregunta que da sentido a todo el capítulo: ¿qué puede hacer la escuela? Mi respuesta es que puede hacer mucho, siempre que se tome en serio una palabra que a menudo se usa con ligereza: *coeducación*. Coeducar no es simplemente juntar a chicos y chicas en la misma aula. Es educar a unos y a otras, juntos, para que puedan ser personas libres de los mandatos que los encierran, y para que aprendan a relacionarse desde el reconocimiento mutuo y no desde la dominación. La coeducación es, en este sentido, la contra-pedagogía más directa frente a la pedagogía de la crueldad que se ejerce sobre los cuerpos.

Esta idea tiene en nuestro país una genealogía que conviene recordar. En 1892, en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano celebrado en Madrid, dos mujeres gallegas plantearon con una radicalidad asombrosa para su tiempo la cuestión de la educación de las mujeres. Emilia Pardo Bazán (1851-1921), que presentó allí una ponencia sobre la educación del hombre y la de la mujer, había

denunciado poco antes que la educación que recibían las españolas no merecía ese nombre, sino el de doma, porque no pretendía formar personas sino obtener obediencia, pasividad y sumisión (PARDO BAZÁN, 1999). Concepción Arenal (1820-1893), que no pudo asistir, envió un texto en el que defendía que la educación debía ser la misma para hombres y mujeres, y del que procede el segundo pasaje que abre este capítulo. Allí escribió una frase que me parece de una actualidad sorprendente: la persona no tiene sexo. La Institución Libre de Enseñanza recogió esas ideas y la Segunda República impulsó la coeducación en sus escuelas. El franquismo la prohibió y separó a niños y niñas durante décadas, asignando a cada sexo un destino y un currículo distintos, como vimos en el capítulo 6.

La vuelta de la escuela mixta, a partir de los años setenta, se vivió como una conquista. Pero pronto se comprobó que la mezcla no bastaba. A finales de los años ochenta, Marina Subirats y Cristina Brullet observaron durante meses aulas de escuelas mixtas y mostraron que el currículo oculto seguía transmitiendo, con enorme eficacia, la jerarquía entre los sexos: el profesorado, sin darse cuenta, dirigía más la palabra a los chicos, les dedicaba más atención y les toleraba más interrupciones, mientras las chicas aprendían a ocupar menos espacio y a hablar menos (SUBIRATS; BRULLET, 1988). La escuela mixta había reunido a niños y niñas en las mismas aulas, pero seguía forjando hombres y moldeando mujeres, por usar la expresión con la que Subirats titularía años después uno de sus libros (SUBIRATS, 2013).

Hoy la coeducación está reconocida en nuestra legislación. La reforma educativa de 2020 incorporó entre los principios del sistema el fomento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres a través de la coeducación, la educación afectivo-sexual adaptada a cada edad y la prevención de la violencia de género (ESPAÑA, 2020). Es un avance importante. Pero ya sabemos, porque lo hemos visto en capítulos anteriores, que las leyes cambian más deprisa que las culturas escolares. La coeducación no se decreta. Se practica, se cuida y se defiende cada día, en las decisiones grandes y en los gestos pequeños.

¿Qué significa practicarla? No pretendo ofrecer una receta, pero sí señalar algunos campos de trabajo que la experiencia de muchos centros ha mostrado fecundos. El primero es el propio espacio escolar. Muchos patios siguen organizados en torno a una pista de fútbol central, ocupada casi siempre por un grupo de chicos, mientras el resto del alumnado se reparte por los márgenes. Varios centros han transformado sus patios para ofrecer zonas de juego diversas, de movimiento y de calma, de encuentro y de naturaleza, y han comprobado que los conflictos disminuyen y que las chicas, y también muchos chicos que no se

identificaban con el fútbol, recuperan un espacio que antes no sentían suyo. El patio también educa.

El segundo campo es el currículo. Una historia sin mujeres, una literatura sin escritoras o una ciencia sin científicas enseñan, sin decirlo, que las mujeres no han hecho nada digno de ser recordado. Incorporar su genealogía no es una concesión ni una cuota, sino una exigencia de verdad. El tercero es la educación afectivo-sexual, de la que ya hablamos en el capítulo anterior, y que debe abordar el deseo, el consentimiento, el respeto, la diversidad y el cuidado antes de que lo haga la pornografía. El cuarto es la intervención ante el insulto sexista y homófobo, que no puede tratarse como una simple falta de educación, porque es la forma cotidiana en que el mandato de masculinidad vigila y castiga.

El quinto campo, y quizá el más descuidado, es la educación emocional de los chicos. Si el mandato enseña a no sentir, la coeducación debe abrir espacios donde los chicos puedan hablar de su miedo, de su vergüenza, de su tristeza y de su soledad sin ser ridiculizados. Algunos centros han creado grupos de reflexión entre chicos acompañados por profesorado formado, en los que se habla de lo que significa ser hombre, de la presión del grupo, de la pornografía, de las redes, del amor y del miedo a no estar a la altura. Lo que ocurre en esos espacios es a menudo sorprendente: chicos que en el aula parecen inaccesibles se muestran vulnerables, curiosos, deseosos de otra manera de estar en el mundo. Descubren que no están solos en su malestar, y que hay otras formas de ser hombre que no pasan por dominar a nadie.

No quiero ocultar que este trabajo encuentra resistencias importantes. En los últimos años, determinados sectores de la derecha radical y de la extrema derecha, organizaciones ultraconservadoras, grupos contrarios al feminismo y asociaciones vinculadas a corrientes religiosas tradicionalistas han presentado la coeducación y la educación afectivo-sexual como formas de adoctrinamiento, han reclamado que las familias puedan vetar determinadas actividades educativas y han convertido la expresión «ideología de género» en un arma arrojadiza. Mediante esta estrategia, cuestiones fundamentales para la convivencia democrática —la igualdad entre mujeres y hombres, la prevención de la violencia machista, el respeto a la diversidad y la autonomía personal— se presentan como amenazas contra la familia, la infancia o la libertad de conciencia. La paradoja es profunda: se invoca la libertad para obstaculizar una educación que enseña a ejercerla responsablemente; se apela a la protección de la infancia para cuestionar conocimientos y herramientas que pueden ayudarla a reconocer el abuso, identificar relaciones de dominación y pedir ayuda; y se reivindica el derecho de las familias a educar mientras se pretende limitar la capacidad de la escuela para garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes, con independencia de su origen familiar, reciban

una formación basada en la igualdad, el respeto y la prevención de la violencia. No se trata de negar el derecho de las familias a participar en la educación ni de excluir el debate sobre los contenidos y métodos pedagógicos, sino de impedir que ese derecho se transforme en un instrumento de censura que prive al alumnado de conocimientos esenciales para su bienestar, su autonomía y su ciudadanía democrática. Cuando la igualdad se presenta como una imposición ideológica y la educación contra la violencia como una amenaza, el resultado puede ser la desprotección de quienes más necesitan aprender a reconocer sus derechos y los límites que deben respetarse en toda relación humana.

Una parte del profesorado, además, se siente insegura ante estos temas, bien porque no ha recibido formación, bien porque teme las reacciones que pueden provocar. Frente a ello conviene recordar algo sencillo: educar para la igualdad y contra la violencia no es imponer una ideología, sino cumplir con los Derechos Humanos, con la Convención sobre los Derechos del Niño y con la legislación vigente. Y conviene también que la administración educativa asuma su parte, ofreciendo formación, tiempo y respaldo a quienes se atreven a hacerlo. Ningún docente debería sentirse solo por enseñar a sus alumnos a no hacerse daño.

Todo esto requiere, finalmente, algo que ninguna ley puede garantizar: el ejemplo de los adultos. Un claustro en el que se toleran bromas machistas, un equipo directivo que infravalora a las profesoras o un docente que ridiculiza al alumno sensible están enseñando más sobre el mandato de masculinidad que cualquier programa. La coeducación empieza por la revisión de nuestras propias prácticas, de lo que decimos y de lo que callamos, de a quién damos la palabra y a quién escuchamos. Y exige también implicar a las familias, que son a menudo las primeras transmisoras, sin mala intención, de esas frases que los alumnos escribieron en los papeles de la tutoría.

Hay un último matiz que no quiero omitir, porque forma parte de los criterios con los que he querido escribir este libro. La coeducación no debe convertirse en la exportación de un único modelo de mujer y de hombre, pensado desde los centros urbanos y acomodados de Europa. Segato ha recordado que muchas sociedades indígenas y comunitarias conocían formas de patriarcado de baja intensidad, con esferas femeninas dotadas de poder propio, que el orden colonial desarticuló (SEGATO, 2016). En nuestras aulas se sientan hoy niñas y niños de familias gitanas, marroquíes, latinoamericanas, subsaharianas o rumanas, cada una con su propia historia de opresiones y de resistencias. Coeducar con ellas no significa enseñarles a ser como nosotras o como nosotros, sino escuchar a sus madres y abuelas, reconocer sus saberes y construir juntos una igualdad que no humille a nadie en nombre de la emancipación. La igualdad que desprecia es otra forma de dominio.

Segato ha insistido en que las contra-pedagogías de la crueldad deben reconstruir lo que ella llama la *vincularidad*, es decir, la capacidad de establecer vínculos, de sentirnos parte de una comunidad de afectos y de cuidados, frente a un sistema que nos empuja a relacionarnos con los demás como cosas (SEGATO, 2018). La coeducación es exactamente eso: una escuela de vínculos. Enseña a los chicos y a las chicas que pueden ser compañeros, amigos, amantes o colegas sin que nadie tenga que dominar a nadie. Les enseña que la fuerza no está en la dureza sino en la capacidad de cuidar. Y les enseña, como quería Concepción Arenal, a ser personas antes que cualquier otra cosa.

10.5.- Que la vergüenza cambie de bando

Vuelvo a la tutoría de aquel jueves. Imaginemos que dentro de veinte años otra tutora repitiera la misma actividad con los hijos de aquellos alumnos, y que los papeles dijeran cosas distintas. «Llorar está bien.» «Pide ayuda cuando la necesites.» «Tu cuerpo es tuyo.» «Cuida a tus amigos.» «Nadie tiene derecho a tocarte si no quieres.» «Si alguien te humilla, no estás sola.» «Si ves algo, di algo.» «No tienes que demostrar tu hombría haciendo daño.» «Cuidar también es cosa de hombres.» «Pedir perdón no te hace débil.» «Ninguna persona merece ser humillada para que otra se sienta superior.»

No es una utopía ingenua. Muchas familias y muchas escuelas ya están escribiendo esas frases. Lo hacen cada día cuando enseñan a nombrar las emociones, cuando cuestionan los estereotipos, cuando intervienen ante una burla, cuando no dejan pasar un comentario sexista, cuando enseñan que el consentimiento importa, cuando protegen a quien denuncia una agresión y cuando convierten el cuidado en una responsabilidad compartida. Lo hacen también cuando permiten a los niños llorar sin ridiculizarlos, cuando enseñan a las niñas que no tienen que soportarlo todo y cuando consiguen que ningún alumno tenga que elegir entre pertenecer al grupo y respetar a otra persona.

Porque la educación no transforma solamente lo que sabemos. Puede transformar aquello que consideramos normal, aquello de lo que nos avergonzamos y aquello de lo que nos sentimos orgullosos. Puede modificar el repertorio de conductas que un grupo considera aceptables y, con ello, modificar las condiciones culturales que hacen posible la violencia. Lo que hoy parece una sensibilidad minoritaria puede convertirse mañana en una norma compartida. Lo que una generación aprende a cuestionar puede dejar de transmitirse como mandato a la siguiente. La historia de la coeducación en nuestro país, con sus avances, sus resistencias y sus retrocesos, demuestra que las formas de relación

entre mujeres y hombres no son inmutables y que los aprendizajes sociales pueden cambiar en el curso de una generación.

Por eso educar contra la crueldad no consiste únicamente en explicar qué es la violencia de género, el acoso, la humillación o la discriminación. Consiste en intervenir sobre las condiciones culturales que los hacen pensables, tolerables o incluso admirables. Consiste en enseñar a reconocer la violencia antes de que se convierta en agresión; a distinguir el deseo del derecho sobre el otro; la autoridad del dominio; la fortaleza de la dureza; la valentía de la temeridad; la masculinidad de la violencia; el amor de la posesión. Consiste, en definitiva, en ampliar aquello que una persona puede ser sin tener que someter a otra para afirmarse.

Gisèle Pelicot pidió que la vergüenza cambiara de bando. Su petición puede entenderse, más allá de su dimensión judicial y personal, como una interpelación ética y como un programa educativo. Durante siglos, la vergüenza recayó sobre las víctimas: sobre la mujer violada que no se resistió lo suficiente; sobre la asesinada cuya conducta fue examinada después de su muerte; sobre la mujer que no denunció a tiempo; sobre la adolescente cuya fotografía íntima circuló por los móviles; sobre quien sufrió acoso y terminó preguntándose qué había hecho para merecerlo; sobre el chico que lloró en el patio y aprendió que mostrar dolor podía convertirlo en objeto de burla.

La inversión necesaria consiste en desplazar esa vergüenza. Que recaiga sobre quien agrede y no sobre quien sufre la agresión. Sobre quien humilla y no sobre quien es humillado. Sobre quien difunde una imagen íntima y no sobre quien aparece en ella. Sobre quien utiliza la fuerza para someter y no sobre quien intenta sobrevivir. Sobre quien convierte la vulnerabilidad ajena en espectáculo y no sobre quien ha sido expuesto. Y también —algo pedagógicamente decisivo— sobre quienes jalean, justifican, banalizan o convierten la violencia en entretenimiento; sobre quienes saben que está ocurriendo y prefieren mirar hacia otro lado.

Porque la crueldad no se sostiene únicamente por la acción del agresor. Necesita, muchas veces, un entorno que ríe, calla, minimiza, comparte, justifica o simplemente permanece indiferente. El espectador no siempre es neutral. En determinadas circunstancias, el silencio puede convertirse en una forma de colaboración involuntaria con la violencia. Por eso una educación para la convivencia democrática no puede limitarse a formar víctimas capaces de defenderse ni agresores capaces de contenerse: tiene que formar también espectadores capaces de intervenir, compañeros capaces de cuidar y ciudadanos capaces de no aceptar como normal aquello que vulnera la dignidad de otra persona.

Pero el cambio de la vergüenza de un lado al otro no debería significar la construcción de una nueva cultura de la humillación. No se trata de humillar al cruel para combatir la crueldad. No se trata de responder a la violencia con otra violencia moral. Se trata de modificar radicalmente el lugar desde el que se juzgan las conductas. La vergüenza que aquí se reclama no es una herramienta de castigo ni una pedagogía de la culpabilización: es la conciencia de haber atravesado un límite ético y de haber lesionado la dignidad de otra persona. Una sociedad democrática necesita sancionar la violencia, pero también necesita educar para que determinadas conductas dejen de ser socialmente admirables, tolerables o justificables.

Y, al mismo tiempo, hay otra vergüenza que debe desaparecer: la vergüenza de sentir, de pedir ayuda, de cuidar, de necesitar a los demás, de reconocer el miedo, de expresar ternura, de aceptar los propios límites y de mostrarse vulnerable. Durante demasiado tiempo, determinadas formas de masculinidad han construido la identidad alrededor de la invulnerabilidad: un hombre no llora, no teme, no pide ayuda, no retrocede, no muestra debilidad. Pero un ser humano que no puede reconocer su vulnerabilidad tampoco puede reconocer plenamente la vulnerabilidad de los demás. Y una cultura que desprecia la vulnerabilidad termina creando condiciones favorables para la dureza, la indiferencia y la violencia.

Educar para otra masculinidad significa, por tanto, liberar también a los hombres de esa prisión. Significa enseñarles que cuidar no disminuye su dignidad, que expresar afecto no los hace menos hombres, que pedir ayuda no es fracasar, que reconocer un error puede ser un acto de responsabilidad y que la verdadera fortaleza no consiste en dominar al otro, sino en poder relacionarse con él sin necesidad de dominarlo. La educación afectiva, emocional y ética deja así de ser un complemento de la formación y se convierte en una cuestión central de ciudadanía.

La pregunta decisiva, entonces, no es únicamente qué hacemos cuando aparece la violencia, sino qué estamos enseñando antes de que aparezca. ¿Qué modelos de relación ofrecemos? ¿Qué conductas premiamos? ¿Qué bromas dejamos pasar? ¿Qué silencios toleramos? ¿Qué imágenes consumimos? ¿Qué formas de masculinidad presentamos como deseables? ¿Qué hacemos cuando un niño humilla a otro? ¿Qué hacemos cuando una adolescente aprende que los celos son una prueba de amor? ¿Qué hacemos cuando una agresión se convierte en espectáculo y decenas de espectadores permanecen conectados a la pantalla? Cada una de esas situaciones constituye una pequeña escena pedagógica. En todas ellas se aprende.

Por eso la lucha contra la crueldad comienza mucho antes de la ley, de la denuncia y del castigo. Comienza en la familia, en el patio, en el aula, en el grupo de iguales, en el lenguaje, en los videojuegos, en las redes sociales y en las imágenes

con las que construimos nuestros deseos y nuestras expectativas. Comienza cuando una persona aprende que el cuerpo de otra no le pertenece; cuando comprende que el consentimiento no es una formalidad, sino una expresión de libertad; cuando descubre que una broma deja de ser una broma cuando necesita humillar a alguien para provocar la risa; cuando entiende que mirar hacia otro lado también tiene consecuencias.

La contra-pedagogía de la crueldad consiste precisamente en invertir esos aprendizajes. Donde se enseñó dominio, enseñar reciprocidad. Donde se enseñó silencio, enseñar palabra. Donde se enseñó obediencia ciega, enseñar pensamiento crítico. Donde se enseñó dureza, enseñar fortaleza compasiva. Donde se enseñó competencia permanente, enseñar cooperación. Donde se enseñó a ocultar la vulnerabilidad, enseñar cuidado. Donde se enseñó que determinadas vidas valen menos, enseñar que toda vida humana posee dignidad.

Que la vergüenza cambie de bando significa, en última instancia, cambiar el sentido moral de aquello que una sociedad considera vergonzoso. Que deje de avergonzarnos llorar y empiece a avergonzarnos hacer llorar. Que deje de avergonzarnos pedir ayuda y empiece a avergonzarnos negar ayuda cuando podemos ofrecerla. Que deje de avergonzarnos denunciar una violencia y empiece a avergonzarnos justificarla. Que deje de avergonzarnos la vulnerabilidad y empiece a avergonzarnos aprovecharse de ella. Que deje de avergonzarnos cuidar y empiece a avergonzarnos la indiferencia ante el sufrimiento.

Tal vez ahí se encuentre una de las tareas más profundas de la educación: modificar aquello que una comunidad considera digno de admiración y aquello que considera intolerable. Porque ninguna sociedad puede combatir la crueldad únicamente mediante normas externas si, en su interior, continúa admirando la fuerza que domina, la masculinidad que somete, el éxito que excluye o la indiferencia que permite seguir adelante mientras otros sufren.

La educación puede contribuir a que una nueva generación no necesite aprender la empatía después de haber aprendido la violencia. Puede enseñar antes de que llegue la humillación, antes de que aparezca el abuso, antes de que el silencio se convierta en complicidad. Puede hacer que determinados gestos dejen de ser signos de poder y pasen a ser signos de pobreza moral. Y puede conseguir que otras conductas —escuchar, cuidar, proteger, acompañar, reparar, pedir perdón, reconocer el daño— sean reconocidas como expresiones de una humanidad más plena.

No sabemos qué dirán aquellos papeles dentro de veinte años. Pero sí sabemos que esos papeles no aparecen de la nada. Son el resultado de miles de conversaciones, de miles de gestos cotidianos, de decisiones familiares y escolares,

de normas explícitas y de aprendizajes silenciosos. Cada generación recibe un mundo, pero también recibe la posibilidad de modificar aquello que transmite.

Que la vergüenza cambie de bando es, por eso, mucho más que una consigna. Es una inversión pedagógica, ética y cultural. Significa dejar de educar para sobrevivir a la violencia y comenzar a educar para no producirla. Significa enseñar que ninguna persona necesita ser inferiorizada para que otra pueda sentirse superior. Y significa comprender que una sociedad verdaderamente democrática no se mide solamente por las leyes que promulga, sino también por aquello que sus ciudadanos aprenden a no tolerar y por aquello que aprenden a cuidar.

No hay contra-pedagogía de la crueldad más profunda que esa: conseguir que un niño pueda llorar sin vergüenza, que una niña pueda caminar sin miedo, que un adolescente pueda pedir ayuda sin sentirse débil, que un hombre pueda cuidar sin sentirse menos hombre y que cualquier persona pueda decir «no» sin tener que justificar su dignidad.

Y quizá entonces, dentro de veinte años, cuando aquellos hijos escriban sus propios papeles, ya no necesiten aprender que algunas vidas merecen ser respetadas. Lo habrán aprendido mucho antes, no como una lección escolar, sino como una forma de estar en el mundo.

Queda, sin embargo, un último paso. Porque la lógica que convierte el cuerpo de una mujer en objeto de apropiación no termina en la violencia patriarcal. Como ha mostrado Rita Segato, el cuerpo constituye uno de los primeros territorios sobre los que se inscribe y se exhibe el poder, pero no es el único territorio susceptible de ser sometido. La misma lógica de apropiación, deshumanización y descarte puede proyectarse sobre pueblos, comunidades, personas migrantes, cuerpos racializados, vidas empobrecidas y, finalmente, sobre la propia Tierra.

En las guerras de nuestro tiempo, en las fronteras donde miles de personas arriesgan o pierden la vida, en los territorios sometidos a ocupación o destrucción y en la explotación sin límite de los ecosistemas, vuelve a aparecer una pregunta inquietante: ¿qué vidas consideramos dignas de protección y cuáles podemos convertir en cifras, daños colaterales, residuos o vidas prescindibles? La crueldad no desaparece cuando cambia de escenario. Cambia de escala, de lenguaje y de víctimas.

Por eso, si este capítulo comenzó examinando el cuerpo de las mujeres como territorio de dominación, debe terminar ampliando la mirada. La pedagogía de la crueldad no se limita a enseñar a dominar un cuerpo. Puede enseñar a clasificar personas, a levantar fronteras morales, a naturalizar el sufrimiento ajeno y a aceptar que determinados seres humanos —e incluso determinadas formas de vida

no humanas— pueden ser sacrificados en nombre del poder, de la seguridad, del beneficio o de una supuesta necesidad histórica.

El capítulo siguiente abre precisamente esa mirada hacia esos otros escenarios de la crueldad: la guerra, las fronteras, la exclusión, la aporofobia y la destrucción de la naturaleza. Escenarios diferentes, pero atravesados por una misma operación moral: convertir al otro en alguien —o en algo— cuya vida puede dejar de importar.

Y ahí vuelve a aparecer la pregunta fundamental de este libro: ¿qué estamos educando cuando enseñamos, explícita o silenciosamente, que unas vidas importan más que otras?

Referencias

ARENAL, Concepción. **La educación de la mujer**. Marxists Internet Archive. 1892. Disponible en: https://www.marxists.org/espanol/tematica/mujer/autores/arenal/1892/001.htm .

BATES, Laura. **Men who hate women: from incels to pickup artists, the truth about extreme misogyny and how it affects us all**. London: Simon & Schuster. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **La dominación masculina**. Barcelona: Anagrama. 2000.

CONNELL, Raewyn W.. **Masculinidades**. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género. 2003.

DELEGACIÓN DEL GOBIERNO CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO. **Mujeres víctimas mortales por violencia de género**. Estadística oficial, con fichas anuales y datos históricos desde 2003.

ESPAÑA. Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. **Boletín Oficial del Estado**, 2022.

ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. **Boletín Oficial del Estado**, 2020.

GÉNERO, DELEGACIÓN DEL GOBIERNO CONTRA LA VIOLENCIA DE. **Mujeres víctimas mortales por violencia de género en España a manos de sus parejas o exparejas: datos provisionales. Actualización de 15 de octubre de 2025**. Madrid: Ministerio de Igualdad. 2025. Disponible en: https://violenciagenero.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/VMujeres_2025_act_15_10_2025.pdf .

HOOKS, bell. **El deseo de cambiar: hombres, masculinidad y amor**. Barcelona: Bellaterra. 2021.

HUMANOS, CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS. **Caso González y otras («Campo Algodonero») vs. México: sentencia de 16 de noviembre de 2009**. Corte IDH. 2009. Disponible en: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_205_esp.pdf .

JUVENTUD, CENTRO REINA SOFÍA DE FAD. **Barómetro Juventud y Género 2023: avance de resultados: violencia de género**. Madrid: Fad Juventud. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10144139.

KLÜVER, Heike; KUHN, Theresa; RODON, Toni. The youth gender gap in support for the far right. **Journal of European Public Policy**, 2025.

KURIC KARDELIS, Stribor; GÓMEZ MIGUEL, Alejandro; SANMARTÍN ORTÍ, Anna. **Barómetro Juventud y Género 2025**. Madrid: Centro Reina Sofía de Fad Juventud. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.18482115.

MANNE, Kate. **Down girl: the logic of misogyny**. New York: Oxford University Press. 2018.

MILL, John Stuart. **The subjection of women**. London: Longmans, Green, Reader, and Dyer. 1869.

MINISTERIO DE IGUALDAD. **El Ministerio de Igualdad condena el feminicidio por violencia de género de una mujer en la provincia de Málaga**. 29 de septiembre de 2026.

NACIONES UNIDAS. CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS. Escalating backlash against gender equality and urgency of reaffirming substantive equality and the human rights of women and girls. **Informe del Grupo de Trabajo sobre la discriminación contra las mujeres y las niñas**. Ginebra: Naciones Unidas, 2024. Documento A/HRC/56/51.

ONU MUJERES. **Understanding backlash against gender equality: evidence, trends and policy responses**. Nueva York: ONU Mujeres, 2025. Informe de síntesis sobre la oposición organizada a la igualdad de género, sus estrategias y sus efectos sobre los derechos humanos y las instituciones democráticas.

PARDO BAZÁN, Emilia. **La mujer española y otros escritos**. Madrid: Cátedra. 1999.

PARLAMENTO EUROPEO. Report on the Gender Equality Strategy 2025. Informe A10-0210/2025, 24 de octubre de 2025. El documento aborda el retroceso en

igualdad, la influencia de movimientos antidemocráticos y antifeministas y el crecimiento de la manosfera. **European Parliament**

RADFORD, Jill; RUSSELL, Diana E. H. (eds.). **Femicide: the politics of woman killing**. New York: Twayne. 1992.

SALAZAR BENÍTEZ, Octavio. **El hombre que no deberíamos ser: la revolución masculina que tantas mujeres llevan siglos esperando**. Barcelona: Planeta. 2018.

SANMARTÍN ORTÍ, Anna; KURIC KARDELIS, Stribor; GÓMEZ MIGUEL, Alejandro; RUBIO CASTILLO, Ana; GRANERO CHIGNOLI, Georgina; CALDERÓN GÓMEZ, Daniel. **Barómetro Juventud y Género 2025: avance de resultados: violencia de género**. Madrid: Centro Reina Sofía de Fad Juventud. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17639516.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Prometeo. 2018.

SEGATO, Rita Laura. **La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez: territorio, soberanía y crímenes de segundo estado**. Buenos Aires: Tinta Limón. 2013.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres**. Madrid: Traficantes de Sueños. 2016.

SEGATO, Rita Laura. **Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. 2003.

SUBIRATS, Marina. **Forjar un hombre, moldear una mujer**. Barcelona: Aresta. 2013.

SUBIRATS, Marina; BRULLET, Cristina. **Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta**. Madrid: Instituto de la Mujer. 1988.

UNODC; MUJERES, ONU. **Femicides in 2024: global estimates of intimate partner/family member femicides**. Vienna; New York: United Nations Office on Drugs and Crime; UN Women. 2025.

11.- Vidas desechables

> *«…En estas ovejas mansas, y de las calidades susodichas por su Hacedor y Criador así dotadas, entraron los españoles, desde luego que las conocieron, como lobos y tigres y leones crudelísimos de muchos días hambrientos. Y otra cosa no han hecho de cuarenta años a esta parte, hasta hoy, y hoy en este día lo hacen, sino despedazarlas, matarlas, angustiarlas, afligirlas, atormentarlas y destruirlas por las extrañas y nuevas y varias y nunca otras tales vistas ni leídas ni oídas maneras de crueldad…»*

Bartolomé de las Casas (1484-1566)
Brevísima relación de la destrucción de las Indias (1552).

> *«…Puede llegar el día en que el resto de la creación animal adquiera aquellos derechos que nunca pudieron serle negados sino por la mano de la tiranía. Los franceses han descubierto ya que la negrura de la piel no es razón para que un ser humano sea abandonado sin remedio al capricho de un torturador. Puede llegar el día en que se reconozca que el número de patas, la vellosidad de la piel o la terminación del hueso sacro son razones igualmente insuficientes para abandonar a un ser sensible a la misma suerte […]. La cuestión no es: ¿pueden razonar?, ni tampoco: ¿pueden hablar?, sino: ¿pueden sufrir?…»*

Jeremy Bentham (1748-1832),
An introduction to the principles of morals and legislation (1789),
cap. XVII, nota. Traducción propia.

El 2 de septiembre de 2015 el mar devolvió a una playa de Bodrum, en Turquía, el cuerpo de un niño de tres años. Se llamaba Alan Kurdi, aunque la prensa lo llamó Aylan. Llevaba una camiseta roja y unos pantalones cortos azules, y estaba tendido boca abajo en la orilla, como si durmiera. Aquella misma noche se ahogaron también su hermano Galib, de cinco años, y su madre, Rehana. La fotografía que tomó Nilüfer Demir dio la vuelta al mundo en pocas horas y, durante unos días, Europa pareció despertar. Hubo portadas, discursos, promesas solemnes. Después, poco a poco, el silencio volvió a cerrarse sobre el agua, como se cierra sobre una piedra que alguien ha dejado caer.

Un equipo de psicólogos encabezado por Paul Slovic quiso saber qué había ocurrido con la compasión de la gente en aquellas semanas. Estudiaron las búsquedas en internet y las donaciones a la Cruz Roja sueca destinadas a la población siria, y comprobaron que ambas se dispararon tras la publicación de la fotografía y que, en poco más de un mes, habían vuelto a su nivel anterior, aunque durante ese tiempo siguieron muriendo miles de personas en la misma guerra y en las mismas travesías (SLOVIC et al., 2017). Años antes, el propio Slovic había dado nombre a este fenómeno: el entumecimiento psíquico. Un solo niño con nombre y rostro nos conmueve; miles de niños sin nombre nos anestesian. Cuanto más crece la cifra de víctimas, menos sentimos (SLOVIC, 2007).

Este capítulo quiere mirar de frente esa anestesia. Me pregunto qué aprende una niña o un muchacho que ha crecido oyendo en el telediario de la hora de comer, entre el tiempo y los deportes, que «otra patera» ha naufragado; que ha visto en su móvil vídeos de drones que persiguen a un soldado hasta matarlo, con música de fondo; que ha escuchado a un gobernante llamar «animales» a una población entera; que sabe, porque se lo han explicado en clase, que cada año desaparecen especies y bosques enteros sin que nada parezca cambiar. Lo que aprende, me temo, es una jerarquía. Aprende que hay vidas que importan y vidas que pueden perderse sin que pase nada; que hay muertes que merecen un minuto de silencio y muertes que merecen, como mucho, una estadística. Aprende, en definitiva, que existen vidas desechables.

Zygmunt Bauman (1925-2017) habló de «vidas desperdiciadas» para nombrar a quienes nuestra modernidad produce como residuo: poblaciones sobrantes, sin lugar en la economía ni en la comunidad política, que se acumulan en los márgenes igual que se acumulan los desechos en los vertederos (BAUMAN, 2005). En los capítulos anteriores de esta Parte Cuarta hemos visto cómo la crueldad se instala en las pantallas, en las aulas y en el cuerpo de las mujeres. Aquí ampliamos el círculo hasta sus bordes más extensos: las fronteras que separan a quienes pueden moverse libremente de quienes mueren intentándolo, las guerras que convierten a pueblos enteros en enemigos exterminables y la destrucción de la Tierra, que trata como materia prima no solo a los ríos y a los bosques, sino también a los animales que sienten y a las personas que los defienden. Son tres escenarios distintos atravesados por una misma pedagogía: la que enseña a decidir quién cuenta y quién no.

Como en todo este libro, no me conformo con la denuncia. Al final del capítulo buscaré, de la mano de Judith Butler y de la obra que vengo escribiendo con María Cândida Moraes, algunas pistas para una educación que enseñe exactamente lo contrario: que toda vida es digna de ser llorada, que la Tierra no es un almacén y que la compasión, cuando se cultiva, puede ser más fuerte que la indiferencia.

11.1.- Lo que enseñan las fronteras

Las fronteras no son solo líneas trazadas en un mapa. Son dispositivos que clasifican a las personas según su pasaporte, el color de su piel o su cuenta bancaria. Un mismo tramo de mar puede ser, para unos, el escenario de unas vacaciones en velero y, para otros, una fosa común sin lápidas. Lo que la frontera enseña, antes que ninguna otra cosa, es que el derecho a la vida depende del lugar donde se ha nacido.

11.1.1.- El Mediterráneo. Muertes en el mar y pedagogía de la indiferencia

El 8 de julio de 2013, el papa Francisco (1936-2025) eligió la isla de Lampedusa para su primer viaje fuera de Roma. Arrojó al mar una corona de flores en memoria de los ahogados y pronunció una homilía en la que habló de la «globalización de la indiferencia», esa costumbre del sufrimiento ajeno que nos ha vuelto incapaces de llorar (FRANCISCO, 2013). Menos de tres meses después, el 3 de octubre, un barco cargado de personas se incendió y se hundió a escasos metros de esa misma costa. Murieron 368 personas. Desde entonces, las cifras no han dejado de acumularse.

Según el Proyecto Migrantes Desaparecidos de la Organización Internacional para las Migraciones, casi ocho mil personas murieron o desaparecieron en las rutas migratorias del mundo durante 2025, lo que eleva a más de 82.000 el total documentado desde 2014 (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES, 2026). Solo en el Mediterráneo se contabilizaron al menos 2.185 víctimas, y otras 1.214 en la ruta atlántica hacia Canarias. La propia organización advierte que son estimaciones mínimas: hay embarcaciones que desaparecen sin dejar rastro, cuerpos que el mar devuelve a playas sin que nadie haya dado aviso de un naufragio, familias que nunca sabrán qué fue de los suyos.

Las organizaciones que trabajan a pie de costa ofrecen cifras todavía más duras, porque escuchan directamente a las familias. El colectivo Caminando Fronteras, que desde hace más de veinte años mantiene teléfonos de emergencia abiertos día y noche para quienes intentan llegar a España, documentó 10.457 víctimas en 2024 (CAMINANDO FRONTERAS, 2024) y 3.090 en 2025, entre ellas 437 niñas, niños y adolescentes, con setenta embarcaciones desaparecidas con todos sus ocupantes (CAMINANDO FRONTERAS, 2025). La ruta argelina hacia Baleares, casi invisible para la opinión pública, se ha convertido en una de las más mortíferas. Sus informes repiten una idea que convendría escribir en la pizarra de cualquier aula: estas muertes no son una fatalidad de la naturaleza, sino la consecuencia de decisiones

políticas, de omisiones de socorro y de una arquitectura de control que prefiere la disuasión a la protección de la vida.

España tiene su propia lista de nombres y de fechas. El 6 de febrero de 2014, en la playa del Tarajal, en Ceuta, catorce personas murieron ahogadas y otra desapareció cuando intentaban alcanzar a nado territorio español, mientras agentes de la Guardia Civil utilizaban material antidisturbios, entre él pelotas de goma y botes de humo. Las investigaciones y las organizaciones de derechos humanos han cuestionado durante años las circunstancias de aquellas muertes y la ausencia de una rendición de cuentas efectiva.

El 24 de junio de 2022, en la frontera que separa Nador de Melilla, una avalancha durante un intento masivo de entrada dejó al menos veintitrés muertos según las autoridades marroquíes. Amnistía Internacional documentó posteriormente 37 fallecidos y 76 desaparecidos, y reclamó investigaciones independientes sobre el uso de la fuerza por parte de las fuerzas de seguridad marroquíes y españolas.

Y la lista no terminó ahí. El 30 de julio de 2026, la frontera de Ceuta volvió a convertirse en escenario de una tragedia de dimensiones extraordinarias. En el curso de la entrada masiva de decenas de miles de personas desde Marruecos —más de 50.000 según el Gobierno central, mientras otras estimaciones elevaron la cifra— miles intentaron alcanzar Ceuta a nado bordeando el espigón del Tarajal. Muchos lo hicieron utilizando flotadores improvisados o sin medios adecuados para afrontar el mar. La operación terminó con decenas de personas ahogadas: inicialmente se recuperaron 57 cadáveres, cifra que ascendió a 67 al día siguiente y que, cincuenta días después, había alcanzado al menos 82 fallecidos, según los balances publicados.

La dimensión de esta tragedia resulta especialmente significativa porque las muertes se produjeron en el mismo espacio fronterizo del Tarajal donde doce años antes había ocurrido otra tragedia mortal. El lugar parece conservar así una memoria que las políticas fronterizas no han conseguido borrar: personas que intentan atravesar una frontera convertida en obstáculo físico y político, cuerpos que desaparecen en el mar y familias que quedan esperando nombres, explicaciones y, en muchos casos, justicia. La frontera deja entonces de ser solamente una línea geográfica para convertirse en un dispositivo que distribuye de manera desigual la seguridad, el riesgo y la posibilidad misma de sobrevivir.

Tres años antes, el 14 de junio de 2023, el pesquero de arrastre *Adriana*, gravemente sobrecargado, se hundió frente a Pilos, en Grecia, con unas 750 personas a bordo, según los testimonios recogidos posteriormente. Solo 104 personas sobrevivieron y se recuperaron 82 cadáveres; más de 500 personas permanecieron desaparecidas y fueron presumidas muertas, lo que convierte el

naufragio en una de las mayores tragedias ocurridas en el Mediterráneo en las últimas décadas. Entre quienes viajaban a bordo había también niños y niñas. ACNUR y la OIM han señalado que la tragedia puso de manifiesto el precio humano de los viajes emprendidos en embarcaciones sobrecargadas o no aptas para la navegación cuando las personas que huyen de conflictos, persecuciones o situaciones de extrema vulnerabilidad carecen de vías seguras y legales para alcanzar Europa. El patrón se repite: cuando las vías seguras desaparecen, el desplazamiento de quienes buscan protección o una vida digna se transforma en una sucesión de rutas cada vez más peligrosas, y el mar, las vallas y las fronteras terminan convirtiéndose en lugares de muerte.

No son solamente cifras. Son vidas concretas, aunque con demasiada frecuencia lleguen hasta nosotros reducidas a un número en un balance oficial. Y precisamente ahí aparece una de las formas más profundas de la crueldad contemporánea: cuando conseguimos acostumbrarnos a que la muerte de determinadas personas pueda ser contabilizada sin que sus nombres, sus historias y su dignidad alteren nuestra conciencia.

¿Qué aprenden las nuevas generaciones de todo esto? La respuesta no está tanto en lo que se dice como en lo que se repite, y en cómo se repite. Aprenden cuando la noticia del naufragio dura cuarenta segundos y la del fichaje de un futbolista dura cinco minutos. Aprenden cuando los muertos no tienen nombre, ni rostro, ni historia, y se expresan siempre en números redondos. Aprenden cuando se habla de «avalanchas», «oleadas» o «invasión», palabras que convierten a las personas en catástrofes naturales o en ejércitos enemigos. Aprenden, sobre todo, cuando los adultos que les rodean cambian de canal. Eso es lo que llamo pedagogía de la indiferencia: un currículo oculto que no necesita libro de texto porque se transmite por ósmosis, en la sobremesa, en el tono de voz, en el encogimiento de hombros.

La indiferencia no es un vacío: es un aprendizaje. Nadie nace indiferente al dolor de otro ser humano. Los bebés lloran cuando oyen llorar a otros bebés, y los niños pequeños se acercan espontáneamente a consolar a quien sufre. Hace falta enseñar a no mirar, a no sentir, a no preguntar. Y lo que se enseña, también puede desaprenderse.

11.1.2.- Necropolítica: decidir quién puede morir

El filósofo camerunés Achille Mbembe dio nombre a esta lógica en un ensayo publicado en 2003 que se ha convertido en una referencia inevitable. Michel Foucault (1926-1984) había descrito la biopolítica como el poder moderno de «hacer vivir» a las poblaciones: cuidar su salud, su natalidad, su productividad.

Mbembe se preguntó por el reverso de ese poder. ¿Qué ocurre con quienes no entran en el cálculo de la vida que merece ser protegida? Su respuesta fue el concepto de *necropolítica*: la soberanía entendida, en última instancia, como la capacidad de decidir quién puede vivir y quién debe morir (MBEMBE, 2003; 2011).

Mbembe pensaba en la plantación esclavista, en la colonia y en los territorios ocupados, lugares donde el derecho queda suspendido y la muerte se administra sin necesidad de justificarla. Habló de la creación de «mundos de muerte», formas de existencia social en las que poblaciones enteras sobreviven en condiciones que las sitúan en el umbral entre la vida y la muerte, como muertos en vida. No hace falta matar directamente: basta con dejar morir. Basta con retirar los barcos de rescate, con externalizar el control de las fronteras a países que encierran a los migrantes en centros donde se tortura, con levantar muros que empujan a las personas hacia rutas cada vez más largas y letales.

Esta mirada, que nace en el Sur global, tiene una virtud pedagógica enorme: nos obliga a desplazar el punto de vista. Durante siglos, Europa se contó a sí misma como la cuna de los derechos humanos, de la dignidad y de la razón. Pero fue esa misma Europa la que organizó la trata atlántica de esclavos, la que se repartió África en la Conferencia de Berlín de 1884-1885 y la que convirtió a los pueblos colonizados en mano de obra y materia prima. Fray Bartolomé de las Casas (1484-1566) lo denunció ya en el siglo XVI, en el texto que abre este capítulo, con una indignación que todavía quema (LAS CASAS, 1552). La necropolítica contemporánea no es una anomalía de nuestro tiempo, sino la herencia de aquella lógica colonial, actualizada con radares, drones y acuerdos de readmisión.

En el aula, la necropolítica puede parecer un concepto demasiado abstracto. Basta, sin embargo, una pregunta sencilla para hacerla visible: ¿por qué un joven de Dakar no puede tomar un avión a Madrid del mismo modo que un joven de Sevilla puede tomarlo a Dakar? El joven sevillano no es más valiente, ni más trabajador, ni más digno. Simplemente tiene el pasaporte adecuado. La respuesta a esa pregunta contiene toda una lección sobre el valor desigual que nuestro mundo atribuye a las vidas humanas, y sobre el azar del nacimiento convertido en destino.

11.1.3.- Aporofobia y capitalismo gore

La filósofa Adela Cortina acuñó en los años noventa una palabra que la Real Academia Española incorporó a su diccionario en 2017: *aporofobia*, el rechazo, la aversión o el miedo al pobre. Su intuición era sencilla y demoledora. Lo que solemos llamar xenofobia o racismo es muchas veces otra cosa. No nos molesta el extranjero que llega con dinero, sea turista, inversor o futbolista, sino el extranjero pobre, el

que parece no tener nada que ofrecer en el intercambio y viene, pensamos, a pedir (CORTINA, 2017). Nuestras costas reciben cada año a millones de visitantes extranjeros con los brazos abiertos; esas mismas costas reciben pateras cuyos ocupantes son acogidos con detenciones y con sospecha. La diferencia no está en la nacionalidad, sino en la cartera.

Cortina muestra que la aporofobia tiene raíces profundas en nuestro cerebro, inclinado a favorecer a quienes pueden devolvernos favores, pero insiste en que no es un destino. Las sociedades pueden educar una razón cordial capaz de reconocer la dignidad de quien no puede darnos nada a cambio. Esa es, precisamente, una de las tareas mayores de la educación: ensanchar el círculo de aquellos a quienes consideramos dignos de respeto más allá del círculo de quienes nos resultan útiles.

Un episodio terrible ocurrido en Brasil lo ilustra con una crudeza que no he podido olvidar desde que lo leí. En la madrugada del 20 de abril de 1997, en Brasilia, cinco jóvenes de familias acomodadas rociaron con alcohol y prendieron fuego a Galdino Jesus dos Santos, un líder indígena pataxó que dormía en una parada de autobús tras haber viajado a la capital para reclamar las tierras de su pueblo. Murió al día siguiente con casi todo el cuerpo quemado. Cuando fueron detenidos, los jóvenes explicaron que solo querían gastar una broma y que creían que se trataba de un mendigo. Paulo Freire (1921-1997), que moriría pocos días después, dejó escrita una carta estremecida sobre aquel crimen. Se preguntaba qué clase de educación, en la familia y en la escuela, había producido a unos muchachos capaces de pensar que quemar a un pobre era una diversión (FREIRE, 2001). La aporofobia, llevada a su extremo, es exactamente eso: la convicción de que hay vidas que pueden ser tratadas como basura.

La pensadora mexicana Sayak Valencia llevó el análisis un paso más allá desde la frontera de Tijuana. En *Capitalismo gore* describió cómo, en los márgenes del sistema global, la violencia extrema se convierte en mercancía y en medio de vida: el cuerpo humano, secuestrado, torturado o asesinado, pasa a ser un producto que genera beneficios (VALENCIA, 2010). En esos territorios aparecen lo que ella llama *sujetos endriagos*, jóvenes excluidos del consumo legal que encuentran en la violencia un camino para obtener el dinero, el reconocimiento y la hombría que el sistema les promete y al mismo tiempo les niega. Valencia no justifica a esos sujetos, pero muestra que son hijos de una pedagogía: la de un capitalismo que enseña que solo vale quien consume y que todo, incluida la vida, tiene un precio.

Aporofobia y capitalismo gore son dos caras de una misma moneda. En un extremo, el pobre es rechazado porque ni produce ni consume; en el otro, el cuerpo del pobre se convierte en mercancía de la que se extrae valor hasta la muerte. Entre ambos extremos se educa la mirada de nuestros jóvenes, que aprenden muy pronto

a medir a las personas por lo que tienen y a sospechar de quienes no tienen nada. Una escuela que no enseñe a mirar al pobre como a un igual, como alguien con nombre, historia y dignidad, estará colaborando, lo quiera o no, con esa pedagogía.

11.2.- La guerra como pedagogía

Toda guerra es también una escuela. Enseña quién es el enemigo, qué se le puede hacer, qué palabras deben usarse para nombrarlo y qué emociones conviene sentir ante su muerte. Nunca en la historia esa escuela había tenido tantos alumnos ni tantas pantallas a su servicio.

11.2.1.- La guerra como espectáculo cotidiano. Conflictos en directo

Los datos del Programa de Datos sobre Conflictos de la Universidad de Uppsala, la referencia mundial en esta materia, son elocuentes. En 2025 se registraron 65 conflictos armados con participación de al menos un Estado, la cifra más alta desde que comenzaron las mediciones en 1946. Los conflictos entre Estados se duplicaron por segundo año consecutivo, y alrededor de 244.600 personas murieron por violencia organizada, lo que convierte a 2025 en el segundo año más sangriento desde el genocidio de Ruanda (UPPSALA UNIVERSITY, 2026). Ucrania, Sudán, con las matanzas de El Fasher en Darfur, y Gaza concentraron buena parte de esas muertes. El último informe del Secretario General de las Naciones Unidas sobre los niños y los conflictos armados verificó 38.558 violaciones graves contra la infancia durante 2025, que afectaron a más de veinticuatro mil niñas y niños; por primera vez en treinta años de seguimiento, los principales responsables no fueron grupos armados irregulares, sino fuerzas gubernamentales (NACIONES UNIDAS, 2026).

Lo nuevo no es la guerra, que acompaña a la humanidad desde muy antiguo, sino el modo en que llega hasta nosotros. En 1991, Jean Baudrillard (1929-2007) provocó un escándalo al escribir que la guerra del Golfo no había tenido lugar. Quería decir que lo que el mundo había visto por televisión, aquellas luces verdes sobre Bagdad y aquellas imágenes asépticas de misiles inteligentes, era un simulacro que ocultaba la carnicería real (BAUDRILLARD, 1991). Tres décadas después, la situación se ha invertido y agravado a la vez. Ya no vemos una guerra limpia, sino una guerra obscenamente visible, fragmentada en miles de vídeos que circulan por las redes sociales: drones que graban a soldados en sus últimos segundos de vida, bombardeos filmados desde un balcón, cadáveres entre escombros, niños que buscan a sus padres. Muchos de esos vídeos se editan con

música, efectos y subtítulos, imitando la estética de los videojuegos, y se consumen entre un baile viral y un anuncio de zapatillas.

Susan Sontag (1933-2004) advirtió en *Ante el dolor de los demás* que la exposición constante a imágenes del sufrimiento no produce necesariamente compasión. Puede producir también cansancio, cinismo o una especie de voyeurismo que nos hace sentir a salvo, espectadores privilegiados de una desgracia que no nos concierne (SONTAG, 2003). Sontag no pedía que dejáramos de mirar, sino que mirásemos de otra manera: preguntándonos por las causas, por los responsables y por nuestra propia implicación, aunque sea lejana, en aquello que vemos. La compasión que no se transforma en pensamiento y en acción, venía a decir, acaba marchitándose.

Para una generación que ha crecido con el móvil en la mano, la guerra es un contenido más dentro de un flujo infinito. Y esa mezcla es, en sí misma, una lección. Enseña que la muerte de otros puede ser entretenimiento, que se puede pasar de un cadáver a un gatito con un simple gesto del pulgar, que el horror caduca en segundos. La pedagogía de la crueldad no necesita aquí que nadie celebre la violencia; le basta con trivializarla. Por eso una tarea urgente de la escuela es enseñar a detenerse, a mirar despacio, a preguntarse quién filmó una imagen, para qué, con qué efectos y a quién beneficia que circule. Hablo de una alfabetización mediática que no sea solo técnica, sino ética: que no solo enseñe a distinguir un vídeo verdadero de uno falso, sino a recordar que detrás de cada imagen hay una persona que no eligió ser mirada en el momento de su muerte.

Hay, además, una guerra que llega a las aulas sin necesidad de pantallas. En nuestros centros se sientan hoy niñas y niños que han huido de Ucrania, de Siria, de Afganistán, de Malí o de Sudán. Algunos han visto morir a familiares, han dormido en refugios o han cruzado desiertos y mares. Traen consigo un dolor que a menudo no encuentra palabras en la lengua del país de acogida. La manera en que la escuela los recibe, los escucha y los protege es también una lección para sus compañeros. Enseña, o no enseña, que el sufrimiento de los otros nos concierne.

11.2.2.- Deshumanizar al enemigo. El lenguaje que prepara el exterminio

Ninguna masacre empieza con un disparo. Empieza con una palabra. Antes de matar a alguien a gran escala, es necesario convencer a muchas personas corrientes de que ese alguien no es del todo humano. El filólogo Victor Klemperer (1881-1960), judío alemán que sobrevivió al nazismo en Dresde, dedicó años a registrar en su diario cómo el régimen transformaba la lengua alemana. Observó que el

lenguaje del Tercer Reich no se imponía tanto mediante grandes discursos como mediante palabras sueltas y giros repetidos millones de veces, que se absorbían de forma mecánica e inconsciente, como diminutas dosis de arsénico que parecen inofensivas y acaban envenenando (KLEMPERER, 2001). Los judíos pasaron a ser «parásitos», «bacilos», «alimañas»; los eslavos, «infrahombres». Cuando llegaron las deportaciones, el lenguaje ya había hecho su trabajo.

La historia se repite con una monotonía escalofriante. En Ruanda, durante los meses anteriores al genocidio de 1994, la Radio Televisión Libre de las Mil Colinas llamó a los tutsis *inyenzi*, cucarachas, y animó a sus oyentes a «cortar los árboles altos». Entre abril y julio de aquel año fueron asesinadas alrededor de ochocientas mil personas, muchas de ellas a machete, por vecinos que las conocían desde siempre. El filósofo David Livingstone Smith ha mostrado que la deshumanización es un recurso psicológico casi universal en la preparación de la violencia masiva: al presentar al otro como animal, plaga o monstruo, se desactivan las inhibiciones morales que nos impiden matar a un semejante (SMITH, 2011).

No hace falta retroceder tanto. Tras la matanza perpetrada por Hamás el 7 de octubre de 2023, en la que fueron asesinadas cerca de 1.200 personas en Israel y secuestradas más de doscientas cincuenta, el entonces ministro de Defensa israelí, Yoav Gallant, anunció un asedio total sobre Gaza afirmando que su país luchaba contra «animales humanos». La Corte Internacional de Justicia recogió esa y otras declaraciones de responsables israelíes en su providencia de enero de 2024 sobre la demanda presentada por Sudáfrica (CORTE INTERNACIONAL DE JUSTICIA, 2024). Según el Ministerio de Sanidad de Gaza, cuyos recuentos han sido considerados fiables por las agencias de Naciones Unidas en conflictos anteriores, a comienzos de 2026 las víctimas mortales en la Franja superaban las setenta mil. En septiembre de 2025, la Comisión Internacional Independiente de Investigación de las Naciones Unidas concluyó que Israel había cometido actos de genocidio en Gaza, una conclusión que el Gobierno israelí rechazó (NACIONES UNIDAS, 2025).

Nombro estos casos no para establecer una contabilidad macabra de culpas, sino para mostrar un mecanismo. La deshumanización no pertenece a un pueblo, a una religión ni a una ideología. Es una tentación humana que reaparece cada vez que el miedo y el odio se alían con el poder. La encontramos en las atrocidades del 7 de octubre y en los bombardeos que las siguieron; en la propaganda que presentó la invasión rusa de Ucrania como una operación de «desnazificación»; en los discursos que, en muchas campañas electorales europeas, llaman «invasores» o «delincuentes» a los migrantes; en los foros donde se habla de otros seres humanos como de una plaga. Y la encontramos también en su versión aparentemente neutral: el eufemismo técnico. «Daños colaterales», «neutralización de objetivos»,

«operaciones de limpieza», «devoluciones en caliente». Son palabras que no insultan, pero anestesian; que no gritan, pero borran.

Y la encontramos también, aunque en una escala y en un contexto radicalmente diferentes, en la degradación del lenguaje político cotidiano. En España hemos asistido en los últimos años a una creciente presencia del insulto y de la descalificación personal en el debate público, particularmente visible en algunos sectores del PP y, de manera más intensa y reiterada, de Vox. En el Congreso se han pronunciado expresiones como «corrupto», «mentiroso», «alcornoque», «payaso» o «pusilánime», hasta el punto de que las propias actas parlamentarias registran denuncias explícitas sobre la normalización de este lenguaje. Fuera de las instituciones, las concentraciones contra Pedro Sánchez han incorporado reiteradamente insultos personales, algunos de ellos de extrema gravedad, y determinados cargos o representantes políticos han participado o reproducido ese tipo de lenguaje. En febrero de 2026, por ejemplo, una concejala del PP llamó «hijo de puta» al presidente del Gobierno durante un mitin en Teruel.

No se trata de equiparar una injuria parlamentaria con una guerra, un genocidio o una política de exterminio. Las escalas son incomparablemente distintas y sería intelectualmente irresponsable hacerlo. Se trata de observar algo más elemental: el lenguaje crea condiciones culturales. Cuando la discusión política abandona sistemáticamente la confrontación de argumentos para convertir al adversario en objeto de desprecio, cuando se le presenta como un ser indigno, corrupto por naturaleza, traidor, enemigo de la patria o merecedor de humillación, se está deteriorando algo más que las formas parlamentarias. Se está debilitando la posibilidad misma de reconocer al adversario como un semejante con quien, pese a las profundas discrepancias, se comparte una comunidad política.

El insulto repetido tiene además una capacidad de contagio. Lo que comienza en la tribuna parlamentaria puede trasladarse a la televisión, a las redes sociales, a la conversación familiar, al aula o a la calle. El lenguaje de la humillación se convierte entonces en un repertorio disponible para cualquiera. Si quienes ejercen responsabilidades públicas utilizan la descalificación personal como arma habitual, contribuyen —con independencia de sus intenciones— a ampliar los límites de lo que una sociedad considera aceptable decir sobre otra persona. Y cuando esa persona deja de ser percibida como adversario para convertirse en enemigo, la deliberación democrática comienza a ser sustituida por la lógica de la confrontación permanente.

Por eso la defensa de una democracia no puede reducirse a proteger las urnas y las instituciones formales. También exige cuidar las palabras con las que una sociedad se habla a sí misma. Una democracia puede soportar el conflicto; lo que

difícilmente puede soportar indefinidamente es la conversión del adversario en enemigo y del insulto en una forma normalizada de comunicación política. La palabra no mata por sí sola, pero puede preparar el terreno cultural sobre el que otras formas de violencia encuentran legitimación.

La pedagogía de la crueldad comienza muchas veces mucho antes de que aparezca el golpe, la persecución o la muerte. Puede comenzar con una palabra que degrada, con una broma que deshumaniza, con un calificativo que convierte al otro en objeto de desprecio. Por eso educar contra la crueldad significa también enseñar a discutir sin destruir al que piensa diferente, a denunciar sin humillar, a disentir sin deshumanizar y a ejercer el poder sin convertir al adversario en alguien cuya dignidad pueda ser ignorada.

Aquí la escuela tiene una responsabilidad que no puede delegar. Enseñar a leer es también enseñar a detectar el lenguaje que deshumaniza, a desmontar los eufemismos, a preguntarse a quién beneficia una palabra. En un aula donde se permite llamar «rata» a un compañero, usar «moro» como insulto o «mongolo» como burla, se está ensayando a pequeña escala el mismo gesto que, en otras circunstancias, prepara las masacres. No exagero. Toda la historia del siglo XX nos enseña que el camino hacia la barbarie está empedrado de palabras que nadie se atrevió a corregir a tiempo. Y nos enseña también lo contrario: que cada vez que alguien se negó a repetir esas palabras, cada vez que un maestro o una maestra devolvió el nombre propio a quien se quería reducir a insulto, se abrió una grieta en el muro de la crueldad.

11.3.- Crueldad ecocida

La lógica que decide qué vidas humanas importan no se detiene en la frontera de nuestra especie. Se extiende a los ríos, a los bosques, a los océanos y a los animales, y regresa después, como un bumerán, sobre las comunidades más pobres, que son las primeras en sufrir la devastación y las que con más frecuencia pagan con su vida la defensa de su tierra.

11.3.1.- Lo vivo convertido en mercancía. La lógica extractiva

Durante siglos, la cultura occidental moderna se ha pensado a sí misma como algo separado de la naturaleza y superior a ella. René Descartes (1596-1650) propuso que el conocimiento científico nos hiciera «como dueños y poseedores de la naturaleza» (DESCARTES, 1637), y aquella aspiración, unida más tarde a la revolución industrial y a la expansión del capitalismo, acabó convirtiendo la Tierra en un almacén de recursos y en un vertedero de residuos. Lo vivo dejó de ser un

misterio digno de reverencia para convertirse en existencias, en stock, en mercancía.

A esa lógica se la ha llamado *extractivismo*. Consiste en arrancar de la tierra todo lo que tiene valor en el mercado, sean minerales, petróleo, madera, agua o monocultivos, sin atender a los límites de los ecosistemas ni a los derechos de quienes los habitan. América Latina, África y buena parte de Asia conocen bien esta historia, que comenzó con la plata de Potosí y continúa hoy con el litio de los salares andinos, el coltán del Congo o la soja que avanza sobre la Amazonía y el Chaco. Es, otra vez, una historia colonial: los beneficios fluyen hacia el Norte y los daños se quedan en el Sur.

Las consecuencias están a la vista. El Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático ha establecido de forma inequívoca que la influencia humana ha calentado la atmósfera, los océanos y la tierra (IPCC, 2021). La Plataforma Intergubernamental sobre Biodiversidad y Servicios de los Ecosistemas estimó en 2019 que alrededor de un millón de especies animales y vegetales se encuentran en peligro de extinción, muchas de ellas en las próximas décadas (IPBES, 2019). En 2021, un grupo independiente de juristas propuso una definición del *crimen de ecocidio* para incorporarlo al Estatuto de la Corte Penal Internacional: actos ilícitos o arbitrarios cometidos a sabiendas de que existe una probabilidad sustancial de causar daños graves, extensos o duraderos al medio ambiente (STOP ECOCIDE FOUNDATION, 2021). Que haya hecho falta inventar una palabra para nombrar este crimen dice mucho de hasta qué punto lo habíamos normalizado.

¿Qué enseña esta lógica a nuestros hijos y a nuestras hijas? Les enseña que lo vivo tiene precio, pero no dignidad; que un bosque vale lo que vale su madera, que un río es un recurso hídrico y un animal una unidad de producción. Les enseña, además, a vivir en una contradicción paralizante. En la escuela se les habla de sostenibilidad y de reciclaje, mientras el mundo adulto que les rodea sigue funcionando como si los recursos fueran infinitos. No es extraño que muchos jóvenes sientan una ecoansiedad que no siempre sabemos acompañar. Esa distancia entre el discurso y la práctica es, en sí misma, una lección de cinismo. Y el cinismo, no lo olvidemos, es la antesala de la crueldad.

11.3.2.- Grito de la Tierra, grito de los pobres

En 1995, el teólogo brasileño Leonardo Boff publicó un libro cuyo título resume una de las intuiciones más fecundas de nuestro tiempo: *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres* (BOFF, 1996). Boff, uno de los fundadores de la teología de la liberación, había dedicado su vida a pensar la fe desde la opción por los pobres. En

aquella obra dio un paso decisivo. Mostró que la misma lógica que explota a los trabajadores y expulsa a los campesinos de sus tierras es la que agota los suelos, envenena los ríos y tala las selvas. Los pobres y la Tierra son oprimidos por el mismo sistema y, por eso, su liberación no puede pensarse por separado. La Amazonía que él conocía bien era el ejemplo más claro: allí la destrucción del bosque y el asesinato de indígenas y caucheros eran, y siguen siendo, un mismo crimen.

Veinte años después, en 2015, el papa Francisco hizo suya esa intuición en la encíclica *Laudato si'*, dedicada al cuidado de la casa común. Recordaba que un verdadero planteamiento ecológico se convierte siempre en un planteamiento social, y pedía escuchar a la vez el clamor de la tierra y el clamor de los pobres (FRANCISCO, 2015, n. 49). Más adelante afirmaba que no vivimos dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una única y compleja crisis socioambiental que exige respuestas integrales (FRANCISCO, 2015, n. 139). La encíclica denunciaba también lo que llamó la cultura del descarte, que trata del mismo modo a los objetos, a los animales y a las personas: todo lo que ya no sirve se tira.

Para quienes venimos de la tradición de la educación popular y de la teología de la liberación, este encuentro entre la ecología y la justicia social no es una novedad, pero sí una confirmación. La pedagogía de la crueldad enseña a separar: separa a los humanos de la naturaleza, a los ricos de los pobres, a los de aquí de los de allá. La pedagogía de la conciencia ecológica, en cambio, enseña a religar, a descubrir que todo está conectado, como repite una y otra vez la encíclica, y que el daño que infligimos a la Tierra recae siempre sobre los más débiles. El cambio climático no afecta igual a quien vive en una casa climatizada que a quien vive en una chabola levantada en una ladera inundable; la sequía no afecta igual al accionista de una empresa agroexportadora que al pequeño campesino que depende de la lluvia para comer.

Educar en esta conciencia supone enseñar a escuchar dos gritos que el ruido del mercado quiere acallar. El grito de la Tierra se oye en los incendios que cada verano arrasan nuestros montes, en las inundaciones que se llevan barrios enteros, en el silencio de los campos sin insectos y sin pájaros. El grito de los pobres se oye en las pateras, en los asentamientos chabolistas, en las colas del hambre. Son, en el fondo, un mismo grito.

11.3.3.- Los seres sintientes. Crueldad hacia los animales

Jeremy Bentham (1748-1832), cuyas palabras abren también este capítulo, escribió en 1789 que la pregunta decisiva sobre los animales no es si pueden razonar ni si pueden hablar, sino si pueden sufrir (BENTHAM, 1789). Casi dos siglos después, Peter Singer retomó esa pregunta en *Liberación animal* y la convirtió en el punto de partida de un movimiento ético: si un ser es capaz de sentir dolor, no existe justificación moral para ignorar su sufrimiento por el simple hecho de que pertenezca a otra especie (SINGER, 1999). La ciencia ha confirmado lo que muchas tradiciones espirituales, indígenas y campesinas sabían desde siempre. En 2012, un grupo de neurocientíficos reunidos en Cambridge declaró que los seres humanos no son los únicos que poseen los sustratos neurológicos que generan la conciencia, y que muchos animales, entre ellos todos los mamíferos y las aves, también los tienen (LOW et al., 2012).

El derecho español ha empezado a reconocerlo. Desde la reforma de 2021, el Código Civil ya no considera a los animales como cosas, sino como seres vivos dotados de sensibilidad (ESPAÑA, 2021), y en 2023 se aprobó una ley de protección de sus derechos y su bienestar (ESPAÑA, 2023). Son pasos importantes, aunque conviven con contradicciones enormes. La ganadería industrial sacrifica cada año en el mundo decenas de miles de millones de animales terrestres, muchos de ellos criados en condiciones de hacinamiento que apenas les permiten moverse o ver la luz del sol. Y la propia ley de 2023 dejó fuera de su ámbito a los animales utilizados en espectáculos taurinos y a los perros empleados en la caza.

Nuestro país conoce bien este debate, porque en él se juegan tradiciones profundamente arraigadas y afectos sinceros. No es mi intención despreciar a quienes las aman ni reducir un fenómeno cultural complejo a una caricatura. Pero sí quiero hacer una pregunta pedagógica: ¿qué aprende una niña o un niño cuando contempla como fiesta cómo se hiere y se mata lentamente a un animal? El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas recomendó a España en 2018 proteger a la infancia de la violencia asociada a la tauromaquia (NACIONES UNIDAS, 2018). Detrás de esa recomendación late una convicción que atraviesa este libro: la crueldad hacia los animales y la crueldad hacia los seres humanos no son dos cosas distintas, sino dos expresiones de una misma incapacidad para reconocer el sufrimiento ajeno. La investigación sobre el desarrollo infantil ha encontrado, de hecho, vínculos frecuentes entre el maltrato animal en la infancia y otras formas de violencia, y ha mostrado que cultivar el cuidado de los animales es una de las vías más eficaces para desarrollar la empatía (ASCIONE, 2005).

Educar la compasión hacia los animales no es, por tanto, un asunto menor ni sentimental. Es una escuela de sensibilidad. Quien aprende a respetar la vida de un perro, de un pájaro o de un toro está aprendiendo, al mismo tiempo, a reconocer la fragilidad que compartimos con todo lo que vive. Francisco de Asís (1181/1182-1226) llamaba hermanos al sol, al agua, al fuego y al lobo, y no lo hacía por ingenuidad, sino porque había descubierto que la fraternidad, si es verdadera, no puede tener fronteras. Esa intuición franciscana, que dio título a la encíclica de 2015, es también una pedagogía.

11.3.4.- Quienes defienden la tierra. Asesinatos de defensores ambientales documentados

Hay una forma de crueldad ecocida que se dirige directamente contra las personas. Es la que sufren quienes se atreven a defender un río, un bosque o un territorio frente a empresas mineras, madereras, agroindustriales o energéticas, y frente a los grupos armados que con frecuencia actúan a su servicio o en connivencia con ellas. La organización Global Witness documenta estos asesinatos desde 2012. Su informe publicado en septiembre de 2026 registra al menos 124 personas defensoras de la tierra y el medio ambiente asesinadas durante 2025 y eleva a 2.375 el total de asesinadas o desaparecidas desde que comenzó el recuento (GLOBAL WITNESS, 2026). América Latina concentró el 85 % de esos crímenes. Colombia encabezó la lista por cuarto año consecutivo, con 39 víctimas, seguida de Brasil, con 26, y de Honduras y Filipinas, con 12 cada una. Más de tres cuartas partes de las personas asesinadas eran indígenas, pequeños campesinos o afrodescendientes.

Detrás de cada cifra hay un nombre, y conviene decirlos en voz alta. Chico Mendes (1944-1988), el cauchero que organizó a los trabajadores extractivistas del estado de Acre para proteger la selva de la que vivían, asesinado a la puerta de su casa en diciembre de 1988. Dorothy Stang (1931-2005), religiosa nacida en Estados Unidos y nacionalizada brasileña, asesinada en Anapu, en el estado de Pará, en febrero de 2005, por acompañar a campesinos sin tierra; se cuenta que, antes de recibir los disparos, leyó a sus asesinos las bienaventuranzas. Berta Cáceres (1971-2016), lideresa del pueblo lenca que se opuso a la construcción de una represa en el río Gualcarque, sagrado para su comunidad, asesinada en su casa de La Esperanza, en Honduras, en marzo de 2016. Bruno Pereira (1980-2022), indigenista, y Dom Phillips (1964-2022), periodista británico, asesinados en junio de 2022 en el valle del Javari, en la Amazonía brasileña. Y tantos otros cuyos nombres apenas conocen sus familias, como Edgar Tumiñá Gembuel, muerto de nueve disparos el 1 de marzo de 2025 en un pueblo de montaña del Valle del Cauca, en Colombia, después de haber sido señalado durante meses por hombres armados.

Global Witness advierte que el descenso en el número de asesinatos registrado en los últimos años no significa que quienes defienden la tierra estén más seguros. Crecen la criminalización, los procesos judiciales abusivos, la vigilancia y las campañas de desprestigio, que silencian sin necesidad de matar. En 2018 se firmó en Escazú, en Costa Rica, el primer tratado regional de América Latina y el Caribe que incluye disposiciones específicas para proteger a las personas defensoras de los derechos humanos en asuntos ambientales. Es un instrumento valioso, pero su aplicación avanza con lentitud y varios de los países más peligrosos para los defensores todavía no lo han ratificado.

¿Qué enseñan estos asesinatos? Enseñan que defender la vida puede costar la vida. Enseñan a las nuevas generaciones que el compromiso es peligroso y que lo prudente es callar. Y enseñan también por omisión, cuando en nuestras escuelas se estudian los nombres de conquistadores, generales y magnates, pero no los de Berta, Chico o Dorothy. Una educación que quiera contrarrestar la pedagogía de la crueldad tiene que recuperar esa memoria, no como un martirologio que paraliza, sino como una genealogía de dignidad que inspira. Berta Cáceres lo dijo al recibir el Premio Goldman en 2015, con una frase breve que podría presidir cualquier aula: «¡Despertemos, humanidad! Ya no hay tiempo».

11.4.- Vidas que merecen duelo

Hemos recorrido fronteras, guerras y territorios devastados. En todos ellos opera una misma operación: la distribución desigual del valor de las vidas. Algunas son lloradas, recordadas y protegidas; otras se pierden sin que su pérdida llegue siquiera a registrarse como tal. ¿Cómo educar contra esa distribución?

11.4.1.- Contra la indiferencia

Tras los atentados del 11 de septiembre de 2001 y las guerras que les siguieron, la filósofa estadounidense Judith Butler se hizo una pregunta que sigue siendo la nuestra: ¿qué vidas merecen ser lloradas? En *Vida precaria* observó que las víctimas estadounidenses de aquellos atentados tuvieron obituarios, fotografías, relatos de su vida; las víctimas afganas e iraquíes de las guerras posteriores, apenas cifras aproximadas y a menudo discutidas (BUTLER, 2006). Una vida que no puede ser llorada, sostenía, es una vida que en cierto sentido nunca ha sido reconocida del todo como vida. En *Marcos de guerra* desarrolló esa intuición: existen marcos culturales, mediáticos y políticos que determinan de antemano qué vidas cuentan como plenamente humanas y cuáles pueden perderse sin que su pérdida sea percibida como una pérdida (BUTLER, 2010).

Butler distingue entre la **vulnerabilidad constitutiva**, una condición que compartimos todos los seres vivos, pues dependemos de otros para vivir, y la **precariedad**, que designa la distribución política desigual de esa vulnerabilidad. Todos podemos morir, pero no todos estamos igualmente expuestos a la muerte ni contamos con la misma protección frente a ella. La mujer que cruza el mar en una patera, el niño que duerme bajo las bombas, la defensora amenazada y el animal encerrado en una nave industrial representan los rostros más extremos de una desigualdad que convierte la vulnerabilidad compartida en desprotección selectiva.

Lo más valioso de su propuesta, para quienes educamos, es que convierte el duelo en una categoría política y pedagógica. Llorar a alguien es reconocer que su vida tenía valor. Por eso, enseñar a llorar a quienes no conocemos es una forma de resistencia frente a la pedagogía de la crueldad: poner nombre a los ahogados, escuchar las historias de las víctimas de todos los bandos, conmoverse ante el sufrimiento de un animal. En sus trabajos más recientes, Butler defiende una no violencia activa que parte precisamente de esta interdependencia. Si mi vida está ligada a la de los demás, destruir al otro es también destruir las condiciones de mi propia existencia (BUTLER, 2020).

Algunas experiencias muestran que este duelo puede aprenderse. Desde 1993, la red europea UNITED for Intercultural Action elabora una lista de las personas que han muerto intentando llegar a Europa o a causa de sus políticas de asilo, con el nombre, cuando se conoce, la edad, el lugar de origen y las circunstancias de cada muerte. Desde hace décadas, las madres centroamericanas recorren México en caravana buscando a sus hijos desaparecidos en el camino hacia el norte, con sus fotografías colgadas al cuello. En muchas localidades del sur de España hay cementerios con tumbas sin nombre en las que alguien deja flores. Y también hay, repartidas por nuestro territorio, centenares de fosas comunes que recuerdan una historia que durante demasiado tiempo permaneció en silencio.

La Guerra Civil y la posterior dictadura franquista dejaron miles de personas asesinadas, desaparecidas y enterradas en fosas comunes. No se trata solamente de una afirmación histórica: la existencia de esas fosas ha sido documentada institucionalmente y sigue siendo objeto de investigación, localización, exhumación e identificación. En Andalucía, el Mapa de Fosas de la Junta registra actualmente alrededor de 900 fosas, con información sobre su localización, contexto histórico, número estimado de víctimas y actuaciones realizadas o pendientes. Algunas contienen los restos de personas asesinadas durante la represión desencadenada tras el golpe militar de 1936; otras corresponden a enterramientos de víctimas de la violencia y la represión de la posguerra y de la dictadura. La propia legislación andaluza reconoce la obligación de localizar, recuperar e identificar los restos de las personas desaparecidas y de dignificar las fosas comunes donde permanecen.

Sin embargo, entre el reconocimiento legal y su aplicación efectiva ha existido una distancia considerable. La Ley 2/2017, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía, estableció un marco para desarrollar políticas de verdad, justicia y reparación, pero una parte importante de sus instrumentos de desarrollo y planificación avanzó con lentitud. El primer Plan Andaluz de Memoria Democrática cubrió el período 2018-2022 y el segundo no fue aprobado por el Consejo de Gobierno hasta diciembre de 2025, pese a que la propia ley establece el Plan como instrumento fundamental para articular las actuaciones de la Administración andaluza, incluidas la indagación, localización, exhumación e identificación de las víctimas.

A esta demora administrativa se añadió una oposición política explícita. Desde la llegada del PP al Gobierno de la Junta en 2019, Vox ha reclamado reiteradamente la derogación de la Ley andaluza de Memoria, y la supresión de esta normativa formó parte de los acuerdos políticos suscritos entre ambas formaciones. En 2024, un representante de Vox volvió a reclamar públicamente al Gobierno de Juan Manuel Moreno su derogación, recordando que el líder nacional del PP, Alberto Núñez Feijóo, había prometido derogar la Ley estatal de Memoria Democrática si llegaba a la Presidencia del Gobierno. El propio consejero andaluz de Cultura respondió entonces que el Gobierno de la Junta no tenía intención de modificar las actuaciones que estaba desarrollando en materia de memoria histórica y democrática.

La posición de Feijóo había sido inequívoca durante la campaña de 2023. El candidato del PP se comprometió a derogar la Ley de Memoria Democrática estatal y situó esa derogación entre las medidas que pretendía impulsar durante sus primeros cien días de gobierno. En otra declaración llegó a presentar la derogación como su «primera decisión» dentro de su proyecto de «derogar el sanchismo». No se trataba, por tanto, de una controversia exclusivamente administrativa sobre el ritmo de aplicación de una ley, sino de una disputa política de fondo sobre qué lugar debía ocupar la memoria de la Guerra Civil, la represión franquista y sus víctimas en la democracia española.

La tensión entre memoria y olvido adquiere así una dimensión pedagógica. Una fosa no es solamente un lugar donde permanecen unos restos humanos: es también una pregunta dirigida al presente. ¿Quiénes eran aquellas personas? ¿Por qué fueron asesinadas? ¿Quién decidió que podían ser eliminadas? ¿Por qué sus familias tuvieron que convivir durante décadas con la ausencia? ¿Y qué significa para una democracia que, casi un siglo después, continúen apareciendo cuerpos sin identificar? La exhumación no devuelve la vida a los muertos, pero puede devolverles algo que también les fue arrebatado: su nombre, su historia y el reconocimiento público de su dignidad.

Por eso la memoria democrática no debería entenderse como una disputa partidista sobre el pasado, sino como una cuestión de derechos humanos y de educación ciudadana. Recordar a quienes fueron asesinados, perseguidos, encarcelados o desaparecidos no significa transmitir odio hacia quienes pertenecieron al otro bando ni convertir la historia en una herencia de enfrentamiento. Significa enseñar que ninguna sociedad democrática puede construir su convivencia sobre la desaparición deliberada de una parte de sus muertos. La memoria, cuando se orienta hacia la verdad, la reparación y la dignidad, no reabre necesariamente las heridas: puede contribuir a que las heridas dejen de ocultarse y puedan ser reconocidas, elaboradas y finalmente transformadas en aprendizaje colectivo.

La dimensión de este fenómeno puede comprenderse mirando algunos lugares concretos. En Nerva, Huelva, por ejemplo, la Junta de Andalucía ha documentado una gran fosa en el cementerio municipal en la que podrían encontrarse alrededor de 1.500 cadáveres, aunque la cifra exacta continúa siendo objeto de investigación. En otros lugares, como Víznar y Alfacar, en Granada; San Rafael, en Málaga; o los cementerios de Córdoba y Sevilla, las fosas, los muros y los lugares de ejecución forman parte de un paisaje de memoria que permite reconstruir la magnitud de la represión. No son únicamente restos arqueológicos. Son personas a las que una familia esperaba, nombres que fueron borrados, historias interrumpidas y duelos que, en muchos casos, quedaron suspendidos durante generaciones.

Por eso una pedagogía de la memoria no puede reducirse a transmitir fechas, batallas y nombres de dirigentes. También debe enseñar a mirar aquello que queda fuera de los grandes relatos: la fosa sin identificar, la fotografía conservada por una familia, la carta que nunca llegó, el nombre que todavía falta en una lápida. La memoria democrática comienza cuando comprendemos que detrás de cada desaparición hubo una vida concreta y detrás de cada vida truncada hubo otras vidas obligadas a continuar con una ausencia.

En el aula podemos hacer algo parecido. Leer en voz alta algunos de esos nombres. Reconstruir la biografía de una persona asesinada o desaparecida. Investigar la historia de una fosa cercana. Analizar cómo tratan los titulares a las víctimas según su origen, su ideología o su condición social. Escribir cartas imaginarias a las familias que llevan décadas buscando. Comparar las formas en que una sociedad recuerda a unas víctimas y silencia a otras. Guardar un minuto de silencio que no distinga entre muertos de primera y de segunda. Visitar, cuando sea posible, un lugar de memoria y preguntarse quiénes estuvieron allí, qué ocurrió y por qué durante tanto tiempo apenas se habló de ello.

Son gestos pequeños, pero enseñan algo decisivo: que la muerte no debería borrar la dignidad de quien muere ni la desaparición debería condenar también su memoria. Enseñan que recordar no significa reabrir el odio, sino reconocer el sufrimiento y devolver humanidad a quienes fueron reducidos a una cifra, a un cadáver sin nombre o, simplemente, al silencio. Enseñan, en definitiva, que la indiferencia no es la única respuesta posible ante el sufrimiento ajeno y que una comunidad democrática también se construye aprendiendo a hacer duelo por quienes no conocimos.

11.4.2.- Hacia una conciencia ecológica

Desde hace algún tiempo tengo el privilegio de pensar y escribir junto a María Cândida Moraes una *Pedagogía de la conciencia ecológica* que todavía está en preparación (MORAES; BATALLOSO NAVAS, en preparación). En ella intentamos recorrer el camino que va desde el diagnóstico de la crisis civilizatoria hasta el cambio de paradigma que esa crisis exige, y desde ahí hasta una conciencia ecológica que pueda cultivarse en cada etapa educativa, desde la infancia hasta la universidad. Lo que he escrito en este capítulo es, en cierto modo, el reverso oscuro de aquella obra. Si la pedagogía de la crueldad enseña a separar, a clasificar y a descartar, la pedagogía de la conciencia ecológica enseña a percibir la trama de relaciones que nos sostiene.

María Cândida viene defendiendo desde hace décadas un paradigma educativo emergente, ecosistémico, que supere la fragmentación del conocimiento y la separación entre razón y emoción, entre sujeto y mundo (MORAES, 1997; 2008). Junto a Saturnino de la Torre desarrolló la idea de *sentipensar*, que el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008) había recogido de los pescadores del río San Jorge: pensar sintiendo y sentir pensando, sin amputar ninguna de las dos dimensiones (MORAES; TORRE, 2004). Esta idea es decisiva para nuestro tema. La crueldad, lo hemos visto a lo largo del libro, necesita un pensamiento que no siente: un cálculo frío de costes y beneficios, de recursos y residuos, de vidas útiles y vidas sobrantes. Una educación sentipensante es, por eso mismo, una educación que dificulta la crueldad.

Edgar Morin nos invitó hace ya tres décadas a reconocernos ciudadanos de una Tierra-Patria, miembros de una comunidad de destino que incluye a todos los seres humanos y a la biosfera de la que formamos parte (MORIN; KERN, 1993). Desde esta perspectiva compleja y transdisciplinar, las fronteras que separan a los ahogados del Mediterráneo de los bañistas de nuestras playas, a las víctimas de las guerras de los espectadores de las pantallas, o a los animales de las personas, aparecen como lo que son: construcciones que pueden deshacerse. La conciencia

ecológica no es solo conciencia de la naturaleza. Es conciencia de la interdependencia, y por eso mismo es conciencia moral y política.

Una conciencia así no se transmite con un tema más en el currículo ni con una campaña anual de reciclaje. Se cultiva en el contacto con la tierra, en el huerto escolar y en la salida al campo; en el cuidado de los seres vivos del aula y del patio; en la escucha de las personas que llegan de otros lugares; en el estudio de las causas de la injusticia y en la participación en iniciativas que la combaten. Se cultiva, sobre todo, en la experiencia de sentirse parte de algo más grande que uno mismo, que es la raíz de toda espiritualidad verdadera, sea o no religiosa. Esta es la contra-pedagogía que el diagnóstico de este capítulo reclama.

11.5.- Ninguna vida es desechable

Vuelvo a la playa de Bodrum. La fotografía de Alan Kurdi conmovió al mundo porque, por un momento, rompió el marco. Aquel niño no era una cifra, sino un hijo, con sus zapatos pequeños y su camiseta roja; podía ser el hijo de cualquiera. Esa es exactamente la experiencia que la educación puede provocar de manera más duradera que una fotografía: la de reconocer en el rostro del otro, sea humano o no humano, una vida que importa. La compasión espontánea dura unas semanas. La compasión educada, convertida en hábito, en virtud y en compromiso, puede durar toda una vida.

Ninguna vida es desechable. La frase es tan sencilla que parece innecesario escribirla. Y, sin embargo, buena parte de nuestra economía, de nuestra política y de nuestra cultura funciona como si no fuera cierta. Por eso podría ser el primer artículo de un currículo para el siglo XXI. Con este capítulo se cierra el recorrido por los escenarios contemporáneos de la crueldad. Hemos visto cómo se aprende en las pantallas, en las aulas, en los cuerpos de las mujeres, en las fronteras, en las guerras y en la tierra herida. Lo que viene a continuación ya no es solo mirar lo que nos duele, sino seguir preguntándonos por sus raíces más hondas y, sobre todo, por los caminos que pueden transformarlo.

Referencias

ASCIONE, Frank R.. **Children and animals: exploring the roots of kindness and cruelty**. West Lafayette: Purdue University Press; 2005.

BAUDRILLARD, Jean. **La guerra del Golfo no ha tenido lugar**. Barcelona: Anagrama; 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias**. Barcelona: Paidós; 2005.

BENTHAM, Jeremy. **An introduction to the principles of morals and legislation**. London: T. Payne and Son.

BOFF, Leonardo. **Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres**. Madrid: Trotta; 1996.

BUTLER, Judith. **La fuerza de la no violencia: la ética en lo político**. Barcelona: Paidós; 2020.

BUTLER, Judith. **Marcos de guerra: las vidas lloradas**. Barcelona: Paidós; 2010.

BUTLER, Judith. **Vida precaria: el poder del duelo y la violencia**. Buenos Aires: Paidós; 2006.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia**. Barcelona: Paidós; 2017.

DESCARTES, René. **Discours de la méthode**. Leyde: Ian Maire.

ESPAÑA. **Ley 17/2021, de 15 de diciembre, de modificación del Código Civil, la Ley Hipotecaria y la Ley de Enjuiciamiento Civil, sobre el régimen jurídico de los animales**. 2021.

ESPAÑA. **Ley 7/2023, de 28 de marzo, de protección de los derechos y el bienestar de los animales**. 2023.

FOUNDATION, STOP ECOCIDE. **Independent Expert Panel for the Legal Definition of Ecocide: commentary and core text**. Amsterdam: Stop Ecocide Foundation; 2021.

FRANCISCO. **Carta encíclica Laudato si' del Santo Padre Francisco sobre el cuidado de la casa común**. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana; 2015. Disponible en: https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html .

FRANCISCO. **Homilía del Santo Padre Francisco: visita a Lampedusa, 8 de julio de 2013**. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana; 2013. Disponible en: https://www.vatican.va/content/francesco/es/homilies/2013/documents/papa-francesco_20130708_omelia-lampedusa.html .

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto**. Madrid: Morata; 2001.

FRONTERAS, CAMINANDO. **Monitoreo del derecho a la vida: año 2024**. Caminando Fronteras; 2024. Disponible en: https://caminandofronteras.org/wp-content/uploads/2024/12/DALV2024_ES-WEB.pdf.

FRONTERAS, CAMINANDO. **Monitoreo derecho a la vida 2025**. Caminando Fronteras; 2025. Disponible en: https://caminandofronteras.org/wp-content/uploads/2026/02/Monitoreo-Derecho-a-la-Vida-2025-last.pdf .

IPBES. **Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services**. Bonn: IPBES Secretariat; 2019. DOI: 10.5281/zenodo.3553579.

IPCC. **Summary for policymakers**. Cambridge: Cambridge University Press; 2021. DOI: 10.1017/9781009157896.001.

JUSTICIA, CORTE INTERNACIONAL DE. **Aplicación de la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio en la Franja de Gaza (Sudáfrica c. Israel): providencia de medidas provisionales de 26 de enero de 2024**. CIJ; 2024.

KLEMPERER, Victor. **LTI: la lengua del Tercer Reich: apuntes de un filólogo**. Barcelona: Minúscula; 2001.

LAS CASAS, Bartolomé de. **Brevísima relación de la destrucción de las Indias**. Sevilla: Sebastián Trujillo.

LOW, Philip. **The Cambridge declaration on consciousness**. Cambridge; 2012. Disponible en: https://fcmconference.org/img/CambridgeDeclarationOnConsciousness.pdf .

MBEMBE, Achille. **Necropolitics**. 2003. DOI: 10.1215/08992363-15-1-11.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Santa Cruz de Tenerife: Melusina; 2011.

MIGRACIONES, ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS. **La OIM publica nuevos datos sobre casi 8.000 muertes de migrantes en 2025**. Ginebra; 2026.

Disponible en: https://www.iom.int/es/news/la-oim-publica-nuevos-datos-sobre-casi-8000-muertes-de-migrantes-en-2025 .

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH; 2008.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus; 1997.

MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. **Pedagogía de la conciencia ecológica**. En preparación.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes; 2004.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Tierra-Patria**. Barcelona: Kairós; 1993.

NACIONES UNIDAS. CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS. COMISIÓN INTERNACIONAL INDEPENDIENTE DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL TERRITORIO PALESTINO OCUPADO, incluida Jerusalén Oriental, e Israel. **Legal analysis of the conduct of Israel in Gaza pursuant to the Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide**. Ginebra: Naciones Unidas; 2025.

NIÑO, NACIONES UNIDAS. Comité de los Derechos del. **Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de España**. Ginebra: Naciones Unidas; 2018.

SEGURIDAD, NACIONES UNIDAS. Asamblea General; Consejo de. **Los niños y los conflictos armados: informe del Secretario General**. Nueva York: Naciones Unidas; 2026. Disponible en: https://childrenandarmedconflict.un.org/sites/default/files/2026-06/A_80_723-S_2026_357-EN.pdf .

SINGER, Peter. **Liberación animal**. Madrid: Trotta; 1999.

SLOVIC, Paul; VÄSTFJÄLL, Daniel; ERLANDSSON, Arvid; GREGORY, Robin. **Iconic photographs and the ebb and flow of empathic response to humanitarian disasters**. 2017. DOI: 10.1073/pnas.1613977114.

SLOVIC, Paul. **«If I look at the mass I will never act»: psychic numbing and genocide**. 2007.

SMITH, David Livingstone. **Less than human: why we demean, enslave, and exterminate others**. New York: St. Martin's Press; 2011.

SONTAG, Susan. **Ante el dolor de los demás**. Madrid: Alfaguara; 2003.

UNIVERSITY, UPPSALA. **UCDP: record number of conflicts between states**. Uppsala; 2026. Disponible en: https://www.uu.se/en/press/press-releases/2026/2026-06-09-ucdp-record-number-of-conflicts-between-states .

VALENCIA, Sayak. **Capitalismo gore**. Santa Cruz de Tenerife: Melusina; 2010.

WITNESS, GLOBAL. **Poder colectivo: la lucha por la protección de las personas defensoras del territorio y el medio ambiente**. Londres: Global Witness; 2026.

Tránsito

Lo que la herida nos pide

«…Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado, pero, consciente del inacabamiento, sé que puedo superarlo. Esa es la diferencia profunda entre el ser condicionado y el ser determinado. […] Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo…»

Paulo Freire (1921-1997)
Pedagogía de la autonomía (1997)

«…No veo otra salida: cada uno de nosotros tiene que volverse hacia dentro y extirpar y destruir en sí mismo aquello que cree que debería destruir en los demás. Y convenzámonos de que cada átomo de odio que añadimos a este mundo lo vuelve todavía más inhóspito...»

Etty Hillesum (1914-1943)
Una vida conmocionada. Diario 1941-1943 (2007)

Hay momentos en un camino en los que conviene detenerse, no porque se haya llegado a ninguna parte, sino porque el paisaje ha cambiado y uno necesita mirar hacia atrás para comprender hacia dónde va. Este es uno de esos momentos. Hemos recorrido once capítulos con la mirada puesta en el daño: en el que se padece y en el que se inflige, en el que se ve y en el que permanece escondido detrás de las rutinas, las instituciones y las palabras amables. No ha sido un recorrido fácil, ni para quien lo ha escrito ni, imagino, para quien lo ha leído. Por eso este texto no es un capítulo más ni una conclusión. Es un tránsito: un lugar de paso entre la herida que hemos querido nombrar y las raíces que todavía tenemos que buscar.

Lo que hemos nombrado

Comenzamos escuchando. Antes de cualquier definición quisimos oír la voz de quienes sufren, porque una pedagogía que pretenda desaprender la crueldad no puede empezar por los conceptos, sino por los rostros. Descubrimos así un mundo que aprende a no sentir: un mundo en el que el dolor ajeno nos llega a diario, en directo y en la palma de la mano, y en el que, precisamente por eso, corre el riesgo de convertirse en paisaje. Después volvimos la vista atrás y reconstruimos una genealogía. La crueldad moderna no cayó del cielo: tiene fecha, lugar y beneficiarios. Arranca en el largo siglo XVI, con la conquista de Abya Yala, la trata atlántica y la caza de brujas, y se entreteje desde entonces con la colonialidad del poder y con un patriarcado que hizo de los cuerpos de las mujeres y de los pueblos sometidos un territorio de dominio.

En la Parte Segunda intentamos comprender qué es exactamente aquello de lo que hablamos. Con Rita Laura Segato llamamos *pedagogía de la crueldad* al conjunto de prácticas que enseñan a transformar lo vivo en cosa y que van rebajando, poco a poco, los umbrales de empatía ante el sufrimiento de los otros (SEGATO, 2018). Con Johan Galtung (1930-2024) aprendimos que la violencia directa, la que deja marcas visibles, es solo la punta de un iceberg que se sostiene sobre la violencia estructural, que se padece sin agresor a la vista, y sobre la violencia cultural, que justifica y normaliza a las otras dos (GALTUNG, 2003). Y frente a quienes sostienen que la crueldad está escrita en nuestros genes, mostramos que lo que la biología nos ofrece son posibilidades, no sentencias, y que entre la posibilidad y el acto median siempre el miedo, la obediencia, la deshumanización del otro y la dilución de la responsabilidad en el grupo.

La Parte Tercera nos llevó a un lugar que muchos de nosotros conocemos desde dentro: la escuela. Recordamos la pedagogía negra que Alice Miller (1923-2010) desenmascaró al mostrar cómo se humillaba y se golpeaba a los niños «por su propio bien», y cómo esa violencia, negada y olvidada, regresaba años después convertida en violencia contra otros (MILLER, 1985). Recordamos la escuela disciplinaria que tantas personas de mi generación padecimos, y volvimos a escuchar a Theodor W. Adorno (1903-1969) cuando afirmaba que la primera exigencia de toda educación es que Auschwitz no se repita (ADORNO, 1998). Comprendimos que esa exigencia no es una pieza de museo, sino una pregunta que nos sigue interpelando cada día, cada vez que una institución forma personas obedientes sin conciencia o eficaces sin compasión.

Finalmente, en la Parte Cuarta, abrimos los ojos al presente. Vimos la escuela que clasifica y descarta, las crueldades institucionales sutiles que no necesitan

gritar para herir y el desgaste de un profesorado al que se le pide humanizar en condiciones que deshumanizan. Vimos la crueldad entre iguales, que se aprende en el patio y se multiplica en las pantallas. Vimos el cuerpo de las mujeres convertido en territorio de guerra y de mensaje. Y vimos, con Judith Butler, cómo ciertas vidas son enmarcadas como no llorables, como si su pérdida no fuera del todo una pérdida (BUTLER, 2010): las de quienes mueren en las fronteras, las de quienes padecen guerras que no ocupan titulares, las de los seres vivos y los territorios que una economía voraz trata como desecho. Leonardo Boff nos recordó que el grito de la Tierra y el grito de los pobres son un único clamor (BOFF, 1996).

Si tuviera que resumir en pocas palabras lo que hemos nombrado, diría tres cosas. *Primera*: la crueldad no es una excepción monstruosa, sino una posibilidad humana que se cultiva o se desactiva según lo que vivimos y aprendemos. *Segunda*: la crueldad no es solo un acto, sino un sistema, una arquitectura de prácticas, instituciones y discursos que la hacen posible, soportable e incluso deseable. *Tercera*: la educación nunca es inocente en esta historia; ha sido muchas veces cómplice, pero puede ser también, y aquí reside toda nuestra esperanza, una fuerza de resistencia.

La herida no es destino

Quien haya llegado hasta aquí puede sentir, con razón, un cierto peso en el ánimo. Es comprensible. Mirar de frente la crueldad cansa, entristece y a veces paraliza. Existe incluso el riesgo de que tanto diagnóstico acabe produciendo lo contrario de lo que pretende: una suerte de fatalismo lúcido, la sensación de que todo está ya perdido y de que nada de lo que hagamos podrá cambiar el curso de las cosas. Quiero salir al paso de esa tentación con toda la claridad de la que soy capaz. La herida es real, pero no es destino.

Paulo Freire repitió una y otra vez que somos seres condicionados, pero no determinados, y que la historia es un tiempo de posibilidades y no de fatalidades (FREIRE, 1997). Esta afirmación, que podría parecer un consuelo piadoso, es en realidad la consecuencia lógica de todo lo que hemos visto. Si la crueldad se aprende, puede desaprenderse. Si se enseña, puede dejar de enseñarse. Si se fabrica con palabras, con imágenes, con instituciones y con silencios, puede contrarrestarse con otras palabras, otras imágenes, otras instituciones y otras formas de romper el silencio. La misma lógica que nos ha permitido denunciar es la que nos permite anunciar. No hay en ello ingenuidad, sino coherencia: quien afirma que la crueldad es aprendida está obligado a afirmar también que la humanidad lo es.

Además, la crueldad nunca ha sido la única pedagogía en juego. A lo largo de estas páginas, entre los testimonios del daño, han ido apareciendo otros testimonios, a veces casi a escondidas: la maestra que se negó a humillar, la comunidad que acogió a quien llegaba sin nada, las madres que buscaron a sus hijos desaparecidos y convirtieron su dolor en memoria colectiva, los jóvenes que se plantaron ante el acoso de un compañero. Humberto Maturana (1928-2021) sostenía que el amor, entendido como la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, es la emoción que funda lo social, y que sin ella no hay propiamente fenómeno social, sino otra cosa (MATURANA, 1990). Esas experiencias existen, resisten y nos enseñan que otra manera de convivir no es una utopía abstracta, sino una realidad ya presente, aunque frágil y amenazada.

Esta es, por tanto, la primera palabra del anuncio que vendrá: lo aprendido puede desaprenderse. Pero no basta con desearlo. Para desaprender la crueldad hay que saber dónde se ha enraizado, de qué se alimenta y por qué, en tiempos como los nuestros, resulta tan seductora para tantas personas. Una herida que se cierra sin limpiar vuelve a abrirse.

De la herida a la raíz

Aquí está la pregunta que deja abierta este primer volumen y con la que comenzará el segundo. Si la crueldad se aprende, ¿dónde hunde sus raíces? ¿Por qué, después de Auschwitz, de las dictaduras latinoamericanas y del apartheid, después de tantas declaraciones solemnes y tantos «nunca más», asistimos hoy a una nueva marea de odio, de autoritarismo y de desprecio al diferente? ¿Qué buscan, qué temen y qué encuentran quienes aplauden la crueldad cuando se ejerce contra otros?

He querido que el segundo volumen comience por las raíces, y no directamente por las propuestas, por una razón que me parece decisiva. Las respuestas educativas que no comprenden la profundidad del problema se quedan en la superficie: en el protocolo, en la campaña de sensibilización, en la asignatura de valores que se añade a un currículo que sigue funcionando con la misma lógica de siempre. Todo eso puede ser útil, pero no es suficiente. Si no comprendemos de dónde brota la crueldad, nuestras propuestas serán como podar las ramas de un árbol cuyas raíces siguen alimentándose de la misma tierra.

Las raíces que buscaremos son, al menos, de tres tipos. Las primeras son *epistemológicas*. Edgar Morin (1921-2026) nos enseñó que un pensamiento que fragmenta, separa y reduce produce también una ceguera moral, porque nos impide ver las relaciones, las interdependencias y las consecuencias de lo que hacemos

(MORIN, 1999). Quien solo ve partes no ve personas. Las segundas son *existenciales*. Erich Fromm (1900-1980) mostró hace ya ochenta años cómo el aislamiento, la impotencia y la angustia ante la libertad empujan a muchas personas a refugiarse en la obediencia a un líder o en la destrucción de otros (FROMM, 1947). El miedo, la incertidumbre y el individualismo que hoy nos atraviesan son el caldo de cultivo de esa huida. Las terceras son *espirituales*, en el sentido más amplio y menos confesional de la palabra: tienen que ver con el vacío de sentido, con la pérdida de vínculo con los demás y con la Tierra, y con la incapacidad de reconocer en el rostro del que sufre una llamada que nos concierne. Desde la Teología de la Liberación, Jon Sobrino ha propuesto el *principio-misericordia* como respuesta primera y última ante el sufrimiento de los pueblos crucificados (SOBRINO, 1992); un principio que no es solo religioso, sino profundamente humano.

Hannah Arendt (1906-1975) observó en Eichmann no a un monstruo, sino a un hombre incapaz de pensar desde el lugar del otro (ARENDT, 1999). Esa incapacidad no es innata ni repentina: se va formando en una vida entera de obediencias, de miedos y de renuncias a la propia conciencia. Por eso el segundo volumen descenderá primero a esas raíces y solo después afrontará, en una parte dedicada en exclusiva a ello, la expansión mundial del dogmatismo, el autoritarismo, la desinformación y los neofascismos. Y solo entonces, con la tierra removida, nos atreveremos a sembrar: una democracia profunda, entendida como actitud interior y como participación directa; una escuela que eduque en y para la democracia; una educación fundada en la biología del amor, en la ternura y en el cuidado; y la formación de educadores capaces de elaborar sus propias heridas para no transmitirlas.

Etty Hillesum (1914-1943), que escribió su diario mientras el nazismo cercaba su vida y la de su pueblo, llegó a una conclusión que me acompaña desde hace años: que cada uno de nosotros tiene que arrancar en sí mismo lo que cree que debería destruir en los demás, porque cada átomo de odio que añadimos al mundo lo vuelve más inhóspito (HILLESUM, 2007). No lo dijo desde la comodidad, sino desde el borde mismo del abismo. Su palabra nos recuerda que la búsqueda de las raíces no puede ser solo un ejercicio intelectual: es también un viaje hacia dentro. La crueldad que denunciamos fuera tiene, en alguna medida, raíces dentro de cada uno de nosotros.

Una pausa para quien lee

Antes de pasar al segundo volumen, propongo una pausa. Estas páginas no se escribieron para ser consumidas, sino para ser pensadas, sentidas y conversadas. Por eso ofrezco a continuación algunas preguntas, tanto para la reflexión personal

como para el trabajo en grupos de formación del profesorado, en claustros, en asociaciones de familias o en aulas universitarias. No tienen respuestas correctas. Su único propósito es ayudar a que lo nombrado no se quede en el papel y empiece a trabajar en nosotros.

Para la reflexión personal

1. ¿Qué escena de crueldad, vivida, presenciada o ejercida, ha regresado a mi memoria mientras leía estas páginas? ¿Qué sentí entonces y qué siento ahora al recordarla?
2. ¿En qué momentos de mi vida he aprendido a no sentir? ¿Qué me ayudó, o qué me ayudaría, a volver a sentir?
3. ¿Qué heridas de mi propia escolaridad sigo llevando conmigo? ¿Corro el riesgo de reproducirlas, aunque sea sin darme cuenta, en mi manera de educar, de evaluar o de corregir?
4. ¿Qué vidas me resultan, sin confesarlo, menos llorables que otras? ¿Qué marcos, imágenes o palabras han contribuido a ello?

Para el trabajo en grupos de formación

1. ¿Qué prácticas cotidianas de nuestro centro, de nuestra institución o de nuestra comunidad podrían estar rebajando, sin que nos lo propongamos, los umbrales de empatía? ¿Cuáles, en cambio, los elevan?
2. ¿Qué formas de violencia estructural y cultural, en el sentido de Galtung, atraviesan la vida de nuestro alumnado y de nuestras familias? ¿Cuáles de ellas tienen que ver con la propia escuela?
3. ¿Qué experiencias de resistencia, de cuidado o de reparación conocemos en nuestro entorno? ¿Cómo podríamos hacerlas visibles, sostenerlas y aprender de ellas?
4. Si la crueldad se aprende, ¿por qué creemos que hoy seduce a tantas personas, también jóvenes? ¿Qué miedos, qué carencias y qué promesas encuentran en ella?
5. ¿Qué necesitaríamos, personal e institucionalmente, para empezar a desaprender la crueldad en nuestro trabajo? ¿Qué depende de nosotros y qué exige cambios que van más allá de nuestras fuerzas?

Recomiendo no apresurarse con estas preguntas. Pueden trabajarse a lo largo de varias sesiones, en pequeños grupos y con un tiempo final de puesta en común. Lo importante no es llegar a conclusiones, sino crear un espacio de palabra segura en el que cada persona pueda decir lo que ha vivido sin miedo a ser juzgada. Ese espacio es ya, en sí mismo, una primera contra-pedagogía de la crueldad.

Termina aquí el primer volumen, pero no termina el camino. Hemos nombrado la herida; ahora nos toca buscar sus raíces y preparar la tierra. Freire decía que la esperanza es una necesidad ontológica, pero que necesita anclarse en la práctica para no convertirse en desesperanza (FREIRE, 1993). Ojalá estas páginas hayan servido para que la herida, una vez nombrada, deje de ser invisible. Lo que la herida nos pide no es lástima ni resignación, sino comprensión y compromiso. A eso dedicaremos el segundo volumen.

Referencias

ADORNO, Theodor W.. Educación después de Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W.. **Educación para la emancipación**: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Madrid: Morata, 1998. p. 79-92.

ARENDT, Hannah. **Eichmann en Jerusalén**: un estudio sobre la banalidad del mal. Barcelona: Lumen, 1999.

BOFF, Leonardo. **Ecología**: grito de la Tierra, grito de los pobres. Madrid: Trotta, 1996.

BUTLER, Judith. **Marcos de guerra**: las vidas lloradas. Barcelona: Paidós, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza**: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía**: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI, 1997.

FROMM, Erich. **El miedo a la libertad**. Buenos Aires: Paidós, 1947.

GALTUNG, Johan. **Violencia cultural**. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratuz, 2003. (Documento n.º 14).

HILLESUM, Etty. **Una vida conmocionada**: diario 1941-1943. Barcelona: Anthropos, 2007.

MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago de Chile: Hachette; CED, 1990.

MILLER, Alice. **Por tu propio bien**: raíces de la violencia en la educación del niño. Barcelona: Tusquets, 1985.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO, 1999.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SOBRINO, Jon. **El principio-misericordia**: bajar de la cruz a los pueblos crucificados. Santander: Sal Terrae, 1992.

Índice temático

Las cifras remiten a las páginas. Las subentradas precisan el aspecto tratado; las remisiones «véase» orientan hacia la entrada donde se reúne el tema.

A

Acoso escolar, 62, 166, 183, 243, 259, 294, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 321, 322, 325, 327, 328, 329, 331, 333, 334, 343, 363, 400
  programas de prevención, 328
  testigos y espectadores, 166, 243, 259, 318, 319, 328
Agresividad, 66, 67, 79, 140, 142, 153, 157, 164, 167, 214, 240, 328, 334
Alfabetización mediática, 264, 290, 351, 379, 401
Algoritmos, 238, 262, 320, 330, 351
Alteridad, 28, 49, 63, 69, 83, 118, 120, 140, 155, 156, 202, 241, 302, 332, 392, 400, 401
Anestesia moral, 65, 66, 242, 252, 319, 348, 372, 381
Animales, 50, 152, 160, 163, 372, 380, 382, 383, 384, 385, 386, 391
Antifeminismo, 352, 356
Antisemitismo, 83, 87, 119, 121, 155, 197, 242, 243, 244, 246, 252, 255, 268, 380
Aporofobia, 367, 377, 378
Aprendizaje social, 46, 52, 119, 142, 158
Auschwitz, 27, 31, 32, 34, 94, 155, 169, 232, 236, 238, 240, 247, 251, 253, 254, 257, 261, 266, 268, 398, 400
  educar después de, 31, 34, 238, 253, 268, 400
  otros Auschwitz, 236
Autonomía, 52, 57, 62, 67, 95, 117, 137, 139, 162, 191, 195, 202, 212, 218, 219, 223, 240, 257, 259, 266, 281, 303, 305, 326, 353, 361, 397
Autoritarismo, 34, 67, 117, 118, 179, 184, 185, 198, 208, 211, 213, 240, 259, 287, 352, 358, 400, 401
Ayuda entre iguales, 111, 212, 255, 329

B

Banalidad del mal, 118, 151, 155, 243, 344
Barbarie, 32, 82, 92, 93, 97, 178, 185, 235, 236, 238, 240, 241, 257, 260, 265, 266, 268, 282, 354, 382
Bien común, 24, 287
Bullying. véase Acoso escolar
Burocracia, 23, 32, 65, 80, 116, 140, 155, 229, 241, 242, 248, 265, 282, 298, 300, 301, 302, 303, 307, 327
Bystanders. véase Espectadores

C

Calificaciones, 111, 143, 219, 220, 224, 226, 252, 282, 284, 285, 294, 295, 299, 301, 303, 348
Campos de concentración y exterminio, 94, 120, 198, 236, 242, 248, 254, 261, 266, 267, 268
Capital cultural, 136
Capitalismo gore, 377, 378
Castigo, 112, 192, 201, 203, 208, 209, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 263, 316
  físico y corporal, 32, 90, 95, 179, 190, 191, 192, 193, 195, 201, 205, 209, 215, 217, 231, 246, 277, 321
Castigo:, 189, 192
Caza de brujas, 91, 92, 95, 97, 98, 398

Ciberacoso, 314, 316, 321, 322, 323, 325, 327
Coeducación, 203, 340, 358, 359, 360, 361, 362, 363
Colonialismo, 49, 94, 97, 123, 124, 242, 249, 341, 376, véase también Racismo; Pueblos indígenas
  colonialidad del poder, 33, 49, 85, 97, 113, 123, 398
  efecto bumerán, 93, 94
  encomienda y mita, 81, 82, 84
  Requerimiento, 80, 298, 299
Colonialismo:, 83
Compasión, 21, 23, 32, 68, 77, 116, 158, 167, 191, 236, 237, 238, 239, 242, 249, 253, 260, 261, 262, 267, 302, 330, 365, 372, 379, 386, 392, 398
Complejidad, 28, 33, 34, 141, 147, 159, 162, 244, 258, 278
Conciencia, 32, 81, 391, 392
Conciencia ecológica, 384, 391, 392
Conformidad grupal, 318, 360
Contrapedagogías de la crueldad, 24, 31, 34, 109, 113, 265, 340, 358, 362, 365, 366, 392, 402, véase también Pedagogía de la crueldad
Convivencia, 23, 33, 34, 39, 43, 52, 56, 142, 143, 144, 148, 156, 159, 162, 163, 164, 170, 197, 198, 218, 219, 221, 222, 223, 241, 257, 263, 291, 307, 326, 327, 329, 332, 334, 357, 358, 360, 363, 390, 400
Cooperación, 107, 156, 157, 163, 164, 227, 261, 289, 290, 305, 344, 365
Cosificación, 21, 32, 46, 78, 79, 93, 109, 123, 125, 140, 146, 148, 239, 279, 340, 398
Crisis ecológica, 383, 384
  defensores ambientales, 386, 387
  ecocidio, 383, 386
  extractivismo, 97, 383, 386
Crueldad
  ¿innata o aprendida?, 35, 67, 105, 152, 167, 170, 175, 232, 399, 400, 401, 402
  aprendizaje y transmisión, 21, 32, 35, 42, 105, 115, 152, 166, 167, 170, 175, 232, 334, 335, 398, 399, 400, 402
  cinco criterios para mirarla, 33, 49
  como sistema, 34
  contemporánea, 41, 60, 277, 279, 375
  definición, 21, 34, 39, 48, 105, 117, 118, 119, 122, 124
  desaprendizaje de la, 21, 32, 41, 106, 126, 252, 309, 314, 334, 335, 343, 375, 398, 399, 400, 402
  ecocida, 386
  educativa y escolar, 91, 124, 176, 179, 180, 183, 185, 196, 201, 202, 211, 217, 225, 226, 227, 231, 277, 301, 304
  en primer lugar (Shklar), 21, 119
  entre iguales, 34, 314, 316, 317, 331, 399
  etimología, 45, 112, 371
  hacia los animales, 385
  institucional, 23, 120, 213, 217, 295, 298, 300
  moderna y burocrática, 23, 33, 34, 48, 97, 155, 398
  organizada, 46, 69, 76, 79, 83, 156, 165
  sin verdugo, 224, 282, 305, 308
  tres rostros, 46
Cuerpo de las mujeres, 34, 123, 268, 279, 323, 340, 341, 367, 372, 392, 398, 399
Cuidado, 156, 199, 211, 223, 261, 305, 348, 362
Currículo oculto, 124, 139, 159, 227, 319, 359, 375

D

Democracia, 23, 34, 63, 182, 240, 263, 264, 289, 290, 293, 301, 355, 358, 361, 381, 389, 390, 401
  educación democrática, 24, 68, 83, 161, 164, 168
Depuración del magisterio, 203, 204, 231, 243

Derechos humanos, 23, 60, 68, 94, 113, 116, 235, 260, 261, 266, 267, 290, 341, 361, 374, 376, 387, 390
Desaprender, 21, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 39, 41, 67, 106, 126, 232, 252, 309, 314, 334, 335, 343, 375, 398, 399, 400, 402
Desconexión moral, 115, 158, 159, 169, 244
Deshumanización, 46, 62, 115, 153, 158, 160, 198, 240, 244, 250, 252, 256, 262, 299, 357, 358, 366, 380, 381, 382, 398, 399
  lenguaje de la, 248, 380
Desigualdad, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 67, 130, 132, 134, 135, 136, 137, 141, 143, 144, 145, 146, 168, 197, 212, 223, 224, 225, 229, 284, 288, 289, 292, 305, 306, 324, 325, 352, 353, 355, 356, 388
  riqueza concentrada, 57
Desobediencia, 21, 75, 122, 154, 161, 167, 257, 258, 263, 294
Dignidad, 49, 202, 293, 307, 358
Discapacidad, 297, 298, 316
Disciplina, 33, 168, 177, 190, 195, 196, 205, 218, 219, 222
Distancia moral, 32, 48, 61, 65, 140, 241, 262, 321
Docentes
  desgaste y malestar, 293, 399
  formación del profesorado, 23, 120, 154, 182, 186, 215, 237, 240, 402
Dominación, 46, 62, 81, 95, 97, 114, 124, 129, 136, 137, 138, 146, 162, 164, 169, 170, 180, 213, 279, 324, 325, 347, 358, 360, 367

E

Ecocidio. véase Crisis ecológica
Economía de la atención, 320, 327
Educación afectivo-sexual, 324, 355, 359, 360, 361
Educación de la conciencia, 24
Educar contra la crueldad, 98, 143, 168, 333, 334, 363, 382
Empatía, 32, 46, 49, 68, 115, 116, 156, 157, 163, 168, 260, 326, 328, 334, 353, 354, 357, 365, 385, 398, 402
  erosión de la, 115
Esclavitud, 62, 77, 79, 82, 83, 85, 95, 96, 99, 123, 191, 242, 248, 250, 376, 398
Escuela. véase también Currículo oculto; Evaluación; Segregación escolar
  como dispositivo, 201, 229
  democrática, 148, 289, 291, 292, 293, 307
  inclusiva, 145, 297, 298
  justa, 287, 289, 291, 302
  no es una empresa, 283, 286
  que clasifica, 32, 34, 75, 81, 121, 130, 162, 217, 218, 220, 230, 241, 243, 268, 282, 285, 309, 314, 367, 391, 399
  que hirió, 24, 34, 177, 178, 184, 186, 231, 268
Escuela nacionalcatólica, 22, 97, 190, 203, 205, 206, 207, 211, 212
Escuela republicana, 204, 359
Espectadores, 46, 48, 87, 111, 114, 117, 125, 148, 162, 166, 197, 231, 243, 256, 259, 314, 318, 319, 324, 328, 331, 363, 364, 379, 391
Esperanza, 23, 27, 28, 52, 67, 74, 75, 107, 175, 216, 232, 243, 255, 268, 287, 303, 304, 305, 308, 318, 334, 335, 386, 399, 403
Etiquetado, 29, 86, 121, 125, 158, 159, 166, 167, 170, 179, 183, 221, 224, 228, 229, 230, 231, 278, 296, 301, 303, 304, 307, 308, 329, 358
Evaluación, 116, 137, 138, 139, 141, 176, 179, 180, 183, 218, 219, 220, 223, 229, 259, 282, 285, 290, 292, 294, 298, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 328, 402
  rankings y estándares, 144, 282, 283, 284, 285, 289, 294, 296
Exclusión, 31, 46, 58, 61, 79, 116, 124, 132, 134, 139, 142, 143, 148, 158, 160, 165, 166, 170, 176, 179, 181, 183, 185, 201, 217, 218, 221, 222, 223, 240, 289, 291,

297, 298, 304, 315, 316, 317, 318, 322, 325, 326, 367
Experimento de la prisión de Stanford, 154, 155
Extrema derecha. véase Fascismo

F

Familias, 200, 216, 250, 299, 361
Fascismo, 27, 93, 94, 120, 155, 198, 242, 243, 244, 246, 248, 251, 256, 258, 267, 320, 352, 353, 380, 401
  neofascismos y extrema derecha, 23, 34, 352, 353, 354, 357, 358, 360, 401
Feminicidio, 48, 62, 113, 340, 343, 344, 345
Filosofía para niños, 258
Fracaso escolar, 141, 225, 226, 263, 287, 288, 296
Franquismo, 97, 182, 203, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 359, 388, 389
  Frente de Juventudes, 97
  Sección Femenina, 210
Fronteras, 28, 34, 54, 60, 61, 74, 77, 87, 94, 113, 117, 118, 121, 123, 155, 195, 207, 214, 244, 254, 279, 341, 342, 352, 353, 366, 367, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 382, 386, 387, 392, 399

G

Genocidio, 32, 44, 53, 83, 90, 241, 242, 243, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 378, 380, 381, véase también Holocausto; Auschwitz
  Bosnia y Srebrenica, 250, 251
  Camboya, 248, 249, 255
  Darfur y Sudán, 27, 44, 49, 51, 52, 62, 250, 252, 378, 379
  Gaza, 27, 49, 53, 54, 250, 252, 378, 380
  Guatemala, 250
  herero y nama, 93, 248
  Ruanda, 249, 378, 380
Grito de la Tierra, grito de los pobres, 384, 399
Guerra, 51, 52, 54, 62, 151, 152, 156, 164, 203, 251, 256, 278, 320, 379, 387, 399
  como espectáculo, 63, 279, 320
  deshumanización del enemigo, 45, 52, 68, 74, 161, 166, 248, 354, 378, 381, 382
Guerra Civil española, 203, 388, 389

H

Hambre, 27, 52, 54, 56, 64, 68, 83, 94, 198, 248, 261, 384
Herida, 23, 28, 29, 33, 34, 40, 53, 111, 197, 214, 215, 216, 217, 236, 266, 279, 282, 292, 322, 390, 392, 397, 399, 400, 401, 402, 403
Holocausto, 32, 48, 170, 236, 241, 242, 247, 250, 252, 253, 254, 267
Homo sapiens-demens, 26, 27, 28, 29, 266
Humillación, 195, 201, 208, 217, 239, 322, 331, 362, 363, 364
  como espectáculo y entretenimiento, 32, 140, 321, 330, 331, 333, 334, 363, 364

I

Igualdad de las inteligencias, 146
Indiferencia, 28, 40, 43, 46, 47, 58, 61, 65, 66, 114, 116, 146, 158, 159, 166, 183, 196, 231, 240, 247, 279, 307, 319, 364, 365, 372, 373, 375, 391, véase también Anestesia moral; Distancia moral
  globalización de la, 373
Infancia
  derechos de la, 199, 215, 266, 277, 278, 361, 385
  en los conflictos armados, 51, 249, 378
  niños arrebatados e internados, 90, 91, 97, 98, 177, 183, 199, 201, 202
Inquisición, 92
Institución Libre de Enseñanza, 204, 231, 359

L

Le Chambon-sur-Lignon, 121, 122

Lenguaje, 141, 226, 343, 380, 381
del Tercer Reich (LTI), 242
eufemismos, 159, 244, 249, 381, 382
Libros de texto, 80, 83, 97, 154, 211, 227, 251, 375

M

Machismo. véase Violencia de género; Patriarcado
Maestros. véase Docentes
Mandato de masculinidad, 93, 340, 346, 348, 351, 360, 361
Manifiesto de Sevilla sobre la violencia, 151, 152, 157
Masculinidad, 63, 93, 340, 346, 347, 348, 351, 353, 354, 357, 358, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 377
manosfera, 351, 353
Memoria, 98, 122, 169, 178, 182, 201, 209, 213, 240, 247, 250, 251, 254, 255, 256, 267, 389, 390, véase también Franquismo; Holocausto
de las víctimas, 236, 250, 251, 388, 390
democrática, 182, 231, 240, 251, 389, 390
histórica, 74, 240, 389
Mérito, 58, 59, 136, 137, 212, 224, 225, 282, 286, 287, 288, 301, 339
tiranía del, 282, 286
Meritocracia. véase Mérito
Miedo, 119, 159, 181, 196, 201, 204, 217, 285, 360
Migraciones, 28, 49, 60, 61, 80, 115, 121, 159, 242, 263, 299, 354, 356, 366, 373, 376, 381, 388
muertes en el Mediterráneo, 27, 49, 60, 64, 114, 373, 374, 375, 391
Migrantes. véase Migraciones; Fronteras
Mirada, educación de la, 41, 42, 43, 47, 182, 250, 259, 262, 279, 314, 315, 334, 340, 363, 365, 372, 399
Misoginia, 340, 350, 351, 352, 353, 357, 358
Modernidad, 22, 32, 48, 65, 78, 83, 123, 175, 241, 247, 322, 372

N

Nacionalcatolicismo. véase Escuela nacionalcatólica; Franquismo
Naturaleza humana, 20, 23, 40, 43, 120, 124, 151, 156, 157, 164, 266, 358
Naturalización, 106, 179, 180, 211, 278, 288, 357, 367
Nazismo. véase Fascismo
Necropolítica, 49, 123, 376
Negacionismo
de la violencia de género, 256, 266, 349, 350, 352
Neofascismo. véase Fascismo
Neoliberalismo, 283
mercantilización de la educación, 283
Normalización, 32, 46, 52, 58, 62, 66, 89, 106, 139, 143, 146, 158, 176, 177, 190, 194, 214, 220, 221, 314, 381, 382, 383, 398

O

Obediencia, 22, 32, 46, 76, 117, 118, 121, 122, 154, 155, 157, 161, 162, 167, 176, 184, 185, 189, 190, 191, 195, 197, 198, 203, 206, 209, 211, 212, 216, 217, 219, 227, 230, 231, 239, 241, 245, 246, 258, 262, 265, 358, 359, 365, 398, 401, véase también Autoritarismo; Desobediencia
experimento de Milgram, 153, 154, 155, 160, 161, 162, 167, 245
sin conciencia, 118, 197, 216, 245, 246, 258, 365
Odio, 23, 26, 27, 34, 48, 91, 114, 160, 166, 240, 241, 245, 249, 253, 260, 268, 278, 292, 306, 342, 350, 351, 380, 390, 391, 397, 400, 401, véase también Pedagogía del odio
discursos de, 166, 253, 292, 350, 351
Opresor interiorizado, 137

P

Pánico moral, 326, 333
Pantallas, 27, 32, 34, 48, 65, 66, 74, 125, 140, 166, 175, 238, 268, 278, 279, 294,

301, 309, 314, 319, 320, 321, 322, 325, 326, 329, 330, 332, 333, 334, 336, 351, 357, 364, 372, 378, 379, 392, 399
Patriarcado, 23, 34, 93, 97, 278, 316, 323, 342, 348, 351, 361, 366, 398
Paz, educación para la, 133
Pedagogía crítica, 106
Pedagogía de la autonomía, 281, 397
Pedagogía de la crueldad. véase también Crueldad; Contrapedagogías de la crueldad
concepto y definición, 24, 52, 79, 105, 113, 159, 200, 203, 218, 290, 334, 382
en la escuela, 24, 34, 52, 118, 125, 149, 159, 203, 216, 218, 224, 227, 265, 290, 333, 334, 340, 342, 358, 362, 379, 387
en Rita Segato, 21, 46, 113, 118, 140, 265, 277, 340, 362, 398
y pedagogías del odio y del fascismo, 24, 34, 114
Pedagogía de la indiferencia, 375
Pedagogía de la memoria, 169, 342, 390
Pedagogía de la responsabilidad, 147, 165, 167
Pedagogía del odio, 249
Pedagogía del oprimido, 137
Pedagogía negra, 34, 117, 118, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 239, 293, 398
Pensamiento crítico, 162, 223, 227, 258, 301, 365
Personas corrientes, 28, 106, 115, 152, 183, 232, 245, 246, 255, 345, 380
Pobreza, 54, 57, 58, 59, 67, 80, 85, 92, 132, 133, 134, 140, 175, 212, 250, 254, 258, 263, 284, 285, 298, 299, 305, 306, 316, 365, 382, 384, 399
Pornografía, 323, 324, 327, 333, 334, 360
Potosí, 84, 383
Prácticas restaurativas, 263, 329
Profecía autocumplida, 164, 228, 304
Profesorado. véase Docentes
Pueblo gitano, 88, 98, 250, 251, 298, 299, 361
Pueblos indígenas, 21, 22, 81, 82, 83, 90, 96, 98, 113, 183, 199, 248, 250, 361, 377, 384, 385, 386, 398

Q

Quema de libros, 88, 92

R

Racismo, 23, 28, 48, 49, 68, 79, 85, 86, 87, 93, 94, 97, 113, 123, 124, 169, 201, 241, 242, 243, 248, 249, 250, 252, 306, 316, 366, 376, véase también Colonialismo; Esclavitud
limpieza de sangre, 87
Rearme y gasto militar, 54, 55
Reconocimiento, 29, 49, 66, 115, 122, 129, 138, 139, 140, 142, 148, 157, 159, 170, 181, 198, 199, 200, 201, 202, 226, 260, 288, 289, 290, 305, 317, 320, 321, 325, 331, 334, 335, 345, 352, 358, 377, 389
Redes sociales, 65, 160, 242, 256, 305, 306, 313, 320, 321, 325, 333, 334, 364, 378, 381
Refugiados. véase Migraciones
Religión e Iglesia, 76, 81, 87, 90, 119, 123, 203, 206, 210, 212, 246, 249, 316, 345, 380
Repetición de curso, 296
Reproducción social, 118, 136, 137, 192, 210, 224
Rescatadores y Justos entre las Naciones, 94, 183, 244, 246, 255
Responsabilidad, 65, 131, 132, 147, 153, 155, 161, 165, 191, 198, 289, 305, 333, 334, 357
colectiva y compartida, 142, 148, 198, 305, 358, 362
individual, 58, 130, 131, 147, 165, 225, 289, 305
sistémica, 132

S

Salud mental, 293, 294, 295, 317, 349, 383
Segregación escolar, 132, 133, 134, 143, 144, 145, 251, 297, 302
Sensibilidad, educación de la, 63, 236, 260, 348
Sevilla, puerto de Indias, 77
Shoah. véase Holocausto
Silencio, 75, 319, 399
Sociedad del cansancio, 293, 294, 301
Sufrimiento
  ajeno, 24, 32, 40, 42, 43, 47, 58, 63, 116, 118, 125, 157, 193, 238, 239, 246, 260, 265, 266, 314, 319, 330, 348, 366, 373, 379, 385, 391, 398
  imágenes del, 319, 320, 379

T

Teología de la liberación, 34, 40, 49, 212, 238, 250, 384, 401
Testigos. véase Espectadores; Acoso escolar
Transdisciplinariedad, 24, 33, 278, 392

V

Vergüenza, 177, 181, 196, 201, 213, 216, 298, 322, 323, 344, 348, 353, 360, 363, 364, 365, 366
Vidas desechables, 34, 268, 279, 342, 372, 392
Vidas que merecen duelo, 44, 45, 116, 252, 261, 388, 391, 399, 402
Videojuegos, 324, 325, 326, 333, 334, 364, 379
Vigilancia, 79, 90, 145, 152, 176, 190, 194, 206, 218, 220, 223, 229, 230, 242, 284, 293, 320, 325, 387
Violencia. véase también Violencia de género; Castigo; Acoso escolar
  burocrática, 299
  cultural, 134, 398
  directa, 32, 46, 58, 59, 134, 135, 398
  escolar, 185, 193
  estructural, 132, 134, 145, 299, 398, 402
  sexual, 45, 51, 52, 60, 62, 63, 298, 323, 340, 341, 344, 345, 346, 351, 354, 356, 378
  simbólica, 136, 226, 229, 313
  triángulo de la (Galtung), 46
Violencia de género, 62, 63, 64, 68, 91, 113, 306, 340, 343, 349, 352, 354, 355, 356, 357, 359, 361, 363, 366
Virtudes, 20, 21, 22, 23, 24, 33, 34, 39, 93, 191, 211, 238, 241, 246, 258, 268, 287, 317, 326, 376, 392

Z

Zona gris, 155, 162, 163, 244, 254, 319

Índice onomástico

Recoge las personas mencionadas en el texto y en las notas; no incluye las listas de referencias.

A

Abascal, Santiago, 355
Adorno, Theodor W., 31, 32, 232, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 246, 247, 249, 257, 262, 265, 266, 267, 268, 398
Allport, Gordon W., 261
Álvarez Méndez, Juan Manuel, 285
Álvarez-Uría, Fernando, 223
Andrade, Norma, 342
Arenal, Concepción, 339, 359, 362
Arendt, Hannah, 28, 93, 118, 119, 151, 155, 170, 244, 245, 248, 258, 266, 319, 345, 401
Aristóteles, 20, 21, 112
Aronson, Elliot, 261
Artaud, Antonin, 117, 118
Ascione, Frank R., 385

B

Bach, Johann Sebastian, 27, 236
Bakewell, Peter, 84
Ball, Stephen J., 300
Ballester Brage, Lluís, 324
Bandura, Albert, 115, 142, 153, 158, 165, 169, 170, 244
Baron-Cohen, Simon, 115
Bates, Laura, 350
Baudrillard, Jean, 378
Bauman, Zygmunt, 32, 48, 65, 116, 241, 242, 262, 282, 372
Benaiges, Antoni, 205, 265
Benjamin, Walter, 74, 178, 320
Bentham, Jeremy, 220, 371, 385
Biesta, Gert, 257
Bloom, Paul, 260
Boff, Leonardo, 383, 399
Boger, Wilhelm, 237
Bolsonaro, Jair, 356
Bourdieu, Pierre, 129, 135, 136, 137, 140, 146, 224, 287, 313, 347
Brady, William J., 320
Brecht, Bertolt, 74
Browning, Christopher R., 245
Brullet, Cristina, 359
Buckingham, David, 329
Butler, Judith, 34, 115, 252, 372, 387, 388, 399

C

Cámara Villar, Gregorio, 203, 205
Câmara, Hélder, 134
Campbell, Donald T., 284
Casas, Bartolomé de las, 80, 81, 82, 83, 95, 235, 248, 371, 376
Caulfield, Mike, 264
Ceberio, Jokin, 315
Césaire, Aimé, 93, 247

Ch

Chandler, David, 248

C

Cisneros, cardenal, 89
Coady, C. A. J., 145
Colón, Cristóbal, 247
Comenio, Juan Amós, 191
Confucio, 21
Connell, Raewyn W., 347
Cortina, Adela, 377
Cosma, Alina, 316, 322
Cossío, Manuel Bartolomé, 204
Craig, Wendy, 318

D

Darcissac, Roger, 121
Dardot, Pierre, 283
Davies, Shawn, 51
De Waal, Frans B. M., 156, 163
Demir, Nilüfer, 371
Demnig, Gunter, 267
Descartes, René, 382
Dewey, John, 263, 281, 289
Dicker-Brandeis, Friedl, 261, 265
Domínguez Ortiz, Antonio, 76, 87
Dubet, François, 287, 288
Dussel, Enrique, 49, 83, 123, 247
Duviols, Pierre, 89

E

Eichmann, Adolf, 118, 151, 155, 244, 401
Ellacuría, Ignacio, 255
Eltis, David, 77
Emcke, Carolin, 27
Erasmo de Róterdam, 191
Escolano Benito, Agustín, 182

F

Fals Borda, Orlando, 391
Fanon, Frantz, 49, 94, 123
Farmer, Paul, 132
Farrington, David, 328
Federici, Silvia, 92
Feijóo, Alberto Núñez, 389
Felman, Shoshana, 254
Ferrándiz, Francisco, 250
Fischer, Eugen, 94
Foucault, Michel, 176, 219, 220, 221, 224, 293, 375
Francisco, papa, 356, 373, 384
Franco Silva, Alfonso, 77
Franco, Francisco, 205, 214
Freinet, Célestin, 204, 231
Freire, Paulo, 23, 28, 31, 33, 39, 67, 98, 124, 135, 137, 184, 225, 226, 259, 268, 281, 303, 313, 330, 377, 397, 399, 403
Fromm, Erich, 42, 66, 67, 401
Fry, Douglas P., 156, 164

G

Gallant, Yoav, 380
Galtung, Johan, 32, 46, 129, 133, 134, 140, 398, 402
Genovés, Santiago, 152
Gerardi, Juan José, 250
Gershoff, Elizabeth T., 215
Giner de los Ríos, Francisco, 204
Girard, René, 318
Giroux, Henry A., 290
Goethe, Johann Wolfgang von, 27, 236
Gomes, Flávio dos Santos, 96
Gómez Alfaro, Antonio, 88
González Pérez, Teresa, 210
Goya, Francisco de, 192, 193, 194, 231
Graeber, David, 298
Grogan-Kaylor, Andrew, 215
Grosfoguel, Ramón, 83, 89
Guaman Poma de Ayala, Felipe, 95
Guillon, Charles, 121

H

Hallie, Philip P., 120, 121, 122, 124
Han, Byung-Chul, 293, 294, 295, 301
Hargreaves, Andy, 300
Haslam, S. Alexander, 154, 160, 161, 245
Hatzfeld, Jean, 249
Henningsen, Gustav, 92
Hernández, Miguel, 261
Hilberg, Raul, 242
Hillesum, Etty, 268, 397, 401
Hitler, Adolf, 93, 195, 247, 266
Hochschild, Adam, 94
hooks, bell, 348
Horkheimer, Max, 237
Houasse, Michel-Ange, 193
Hunt, Lynn, 260

I

Illich, Ivan, 227

J

Jackson, Philip W., 226

Jacobson, Lenore, 228
Jimerson, Shane R., 296
Julia, Dominique, 176, 193

K

Kaing Guek Eav (, 249
Kant, Immanuel, 114, 238
Katzew, Ilona, 86
Khalil (superviviente de El Fasher), 44, 64
Klemperer, Victor, 242, 249, 380
Klüver, Heike, 353
Kohlberg, Lawrence, 263
Korczak, Janusz, 197, 198, 199, 202, 231, 265
Kuhn, Theresa, 353
Kurdi, Alan, 371, 392

L

Lagarde, Marcela, 343
Landa, Diego de, 89
Laub, Dori, 254
Laval, Christian, 283
Le Texier, Thibault, 154
Lemkin, Raphael, 252
Leopoldo II de Bélgica, 94
Levack, Brian P., 91
Levi, Primo, 155, 162, 240, 244, 254, 319
Lévinas, Emmanuel, 241
Lipman, Matthew, 258
Lipsky, Michael, 299

Ll

Llanos, José María, 355

L

López de Palacios Rubios, Juan, 80
Lugones, María, 123

M

MacIntyre, Alasdair, 22
Mamdani, Mahmood, 249
Manne, Kate, 351
Marina, José Antonio, 66
Martínez Garrido, Cynthia, 144
Martínez, María Elena, 87
Mate, Reyes, 253
Maturana, Humberto, 156, 163, 400
Mayordomo, Alejandro, 203
Mbembe, Achille, 49, 79, 123, 376
Meirieu, Philippe, 302
Mèlich, Joan-Carles, 33, 247, 253
Mendes, Chico, 386
Mengele, Josef, 94
Metz, Johann Baptist, 254
Mignolo, Walter D., 97
Milani, Lorenzo, 258, 265
Milgram, Stanley, 153, 154, 155, 160, 161, 162, 167, 245
Mill, John Stuart, 339, 347
Miller, Alice, 117, 118, 189, 196, 197, 202, 214, 297, 398
Montaigne, Michel de, 21, 26, 29, 109, 119, 123, 124, 189
Montesinos, Antonio de, 81, 95
Moraes, Maria Cândida, 372, 391
Moreno, Isidoro, 77
Moreno, Juan Manuel, 389
Morente Valero, Francisco, 203, 243
Morin, Edgar, 20, 22, 26, 27, 28, 29, 33, 266, 391, 401
Morrison, Brenda, 329

N

Navarro Sandalinas, Ramón, 211
Nerón, 112
Nicolescu, Basarab, 33
Noddings, Nel, 261
Nussbaum, Martha C., 260, 301

O

Oliner, Samuel P. y Pearl M., 246
Olusoga, David, 94, 248
Olweus, Dan, 317
Omella, Juan José, 356
Orbán, Viktor, 356
Orte, Carmen, 324
Ortiz, Marisela, 342

P

Panh, Rithy, 249
Pardo Bazán, Emilia, 359
Passeron, Jean-Claude, 136, 224, 287
Pelicot, Gisèle, 344, 363
Pepler, Debra, 318
Perry, Gina, 245
Pestalozzi, Johann Heinrich, 191
Pétain, Philippe, 121
Pine, Lisa, 243
Pozo Andrés, María del Mar del, 212
Primo de Rivera, José Antonio, 205
Przybylski, Andrew K., 324

Q

Quijano, Aníbal, 33, 49, 85, 123
Quintiliano, 191

R

Rabazas Romero, Teresa, 208, 209, 212, 213
Radford, Jill, 343
Rancière, Jacques, 146
Rathje, Steve, 320
Ravitch, Diane, 284
Reicher, Stephen D., 154, 160, 161, 245
Reyes Católicos, 88
Rilke, Rainer Maria, 27, 236
Rodon, Toni, 353
Rorty, Richard, 109, 120, 123
Rosenthal, Robert, 228
Rosset, Clément, 117, 118
Rousseau, Jean-Jacques, 191
Russell, Diana, 343
Rutschky, Katharina, 117, 118, 194, 195, 196, 202

S

Sahlins, Marshall, 156, 164
Salazar Benítez, Octavio, 348
Salazar Frías, Alonso de, 92, 95
Salmivalli, Christina, 259, 317, 328
Sánchez, Pedro, 381
Sandel, Michael J., 286, 287, 295
Sanmartín Ortí, Anna, 349
Santos, Boaventura de Sousa, 33, 49, 84, 124
Santos, Galdino Jesus dos, 377
Sanz Simón, Carlos, 206, 208, 209, 213
Sassen, Willem, 155
Schreber, Daniel Gottlob Moritz, 195
Schubert, Franz, 236
Seed, Patricia, 80
Segato, Rita Laura, 21, 31, 32, 34, 46, 93, 109, 113, 114, 118, 123, 140, 265, 277, 317, 340, 342, 343, 346, 361, 362, 366, 398
Semprún, Jorge, 254
Séneca, Lucio Anneo, 112
Sepúlveda, Juan Ginés de, 82
Serwer, Adam, 27
Shklar, Judith N., 21, 42, 45, 65, 119, 120, 123, 124
Singer, Peter, 385
Slovic, Paul, 372
Smith, David Livingstone, 154, 380
Smith, Joanne R., 160, 161
Snyder, Timothy, 264
Sobrino, Jon, 49, 239, 401
Söderberg, Patrik, 156, 164
Sonlleva Velasco, Miriam, 208, 213
Sontag, Susan, 319, 320, 330, 379
Sopeña Monsalve, Andrés, 205
Stang, Dorothy, 386
Stangneth, Bettina, 155, 244
Staub, Ervin, 242
Steiner, George, 27, 236
Subirats, Marina, 359

T

Tate, Andrew, 351
Theis, Édouard, 121
Todorov, Tzvetan, 246, 253
Tomás de Aquino, 112, 113
Tone, John Lawrence, 94
Tonucci, Francesco, 264
Torre, Saturnino de la, 391
Trocmé, André, 121

Trouillot, Michel-Rolph, 96
Trump, Donald, 356
Ttofi, Maria M., 328

V

Valencia, Sayak, 377
Vallespín, Fernando, 120
Varela, Julia, 223
Viñao Frago, Antonio, 175, 177, 180
Vitoria, Francisco de, 82
Vives, Juan Luis, 191
Von Trotha, Lothar, 93

W

Walvin, James, 78
Weil, Simone, 261
Weyler, Valeriano, 94
Wilczyńska, Stefania, 197
Williams, Eric, 79
Wineburg, Sam, 264

Y

Young, Michael, 286

Z

Zimbardo, Philip, 154
Zuboff, Shoshana, 320
Zumbi dos Palmares, 95

EDUCACIÓN DE LAS VIRTUDES · VOLUMEN I

PEDAGOGÍA DE LA CRUELDAD

Nombrar la herida

Genealogía, memoria y escenarios de la crueldad

En algún lugar, mientras escribo, hay una maestra que mañana entrará en un aula, mirará a los ojos a veinticinco criaturas y tendrá en sus manos, aunque quizá no lo sepa, una parte del futuro de la humanidad.

Del Preludio

La crueldad no se hereda: se aprende. Se aprende en el patio donde nadie defiende al que sufre, en la sobremesa donde se ríe una broma racista, en las pantallas que rentabilizan el desprecio y en una escuela que durante siglos enseñó a obedecer humillando. Y lo que se aprende puede desaprenderse.

Este primer volumen se detiene en la herida para poder nombrarla. Escucha el mundo actual desde la voz de las víctimas, reconstruye la genealogía colonial y patriarcal de la crueldad moderna, recuerda la escuela que hirió y recorre los escenarios donde hoy se enseña a dañar: la meritocracia que clasifica, el acoso y la pantalla, el cuerpo de las mujeres, las fronteras, la guerra y la destrucción de la Tierra. Nombrar no es resignarse: es el primer paso para desaprender.

Escrito por un maestro para quienes educan y para quienes todavía se indignan, abre, junto a *Sembrar la convivencia* (volumen II), una colección que busca, sin ingenuidad y sin resignación, lo que nos humaniza.

¿Cómo se aprende a hacer daño sin sentir que se hace?
¿Qué enseña una escuela cuando calla?
¿Qué vidas nos han enseñado a no llorar?

Juan Miguel Batalloso Navas (Camas, Sevilla) es maestro y doctor en Teoría e Historia de la Educación por la Universidad de Sevilla. Ha dedicado su vida a la enseñanza pública y a la formación del profesorado. Dirige la plataforma KRISIS, donde publica en acceso abierto, como bien común, su trabajo sobre la educación de la conciencia y de las virtudes.

KRISIS · batalloso.com

Colección Educación de las Virtudes · Volumen I

Continúa en el volumen II: Sembrar la convivencia

Edición en acceso abierto bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0