

Educación: ¿arma o instrumento para la construcción de la nación y los nacionalismos?

ROCÍO TRINIDAD¹

a importancia y las expectativas que la población tiene en la educación son hechos indudables. Sin embargo, lo debatible es ¿por qué también para el Estado y sus representantes la educación es importante y genera expectativas? ¿Por qué su interés en que las jóvenes generaciones formen parte del sistema educativo? ¿Es solo el ejercicio de la responsabilidad estatal u obedece a una estrategia de supervivencia? ¿Cuál es el rol de la educación y el uso que hace de la memoria y la historia en la manutención de la supervivencia del Estado? ¿Cómo juegan la memoria y la historia en la construcción de la nación y de los nacionalismos? Intentaré responder a estas preguntas presentando los casos de los Estados Unidos, Ucrania, Serbia, Ruanda y la Alemania nazi, incidiendo en los excesos y riesgos de la utilización del sistema educativo como instrumento para la construcción de la nación y como arma para construir nacionalismos, ello con el fin de repensar nuestra experiencia a la luz de los últimos acontecimientos.

En su intención de construir nación, el Estado busca, en primer lugar, decir quiénes somos (pasado y presente), cuántos somos y dónde estamos (número y distribución) y qué tenemos (recursos). En segundo lugar, construir lazos sentimentales y de fidelidad en torno a lo que somos y tenemos. En tercer lugar, estimular las fantasías y deseos en torno a lo que queremos ser. Para vincular el pasado, el presente y el futuro se usan representaciones escritas (historia), orales (memoria), visuales (símbolos y museos), auditivas (canciones) y gráficas (números y mapas). La fuerza de estas representaciones está en que buscan la construcción de una identidad común, y la puesta en práctica de estas representaciones (en actos como familiarizarse con el mapa, cantar el Himno Nacional, aprender datos históricos) implica la reiteración emocional y discursiva de la pertenencia a un determinado lugar. Al Estado le interesa incorporar en las nuevas generaciones tales representaciones y los conocimientos construidos sobre la nación. Esta incorporación se produce mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje en diversos espacios que abarcan desde la casa y el vecindario hasta otros más estructurados como el sistema educativo escolar, que es donde los Estados, a través de sus Secretarías de Educación, se encargan de construir los contenidos de los programas curriculares, de vigilar la eficacia de los docentes para transmitirlos y de evaluar el manejo de aquellos por los alumnos.

Así, el Estado busca ejercer el control del sistema educativo para incorporar el sentimiento de nación. Es a través de la educación que se intenta imponer narrativas totales y representaciones de unidad, y para lograrlo se administran estratégicamente la historia y la memoria, produciendo una historia hegemónica y una memoria oficial. Estos elementos son usados como aglutinadores de la nación, como mecanismos para construir clasificaciones de exclusión (foráneo) e inclusión (originario) frente al territorio, como identificadores de seguridad (amigos) y peligro (enemigos), y estos, a su vez, como insumos para la construcción de nacionalismos no solo en lo local sino también pasibles de ser trasladados por los desplazamientos y reproducidos en la esfera transnacional. Más aún, en el contexto de crisis del Estado-Nación, con la intención de resurgir de su debilitamiento (debido a la relativización de la soberanía frente a, por ejemplo, los procesos de globalización, el surgimiento de organizaciones supranacionales, la flexibilización de las fronteras a causa de los desplazamientos, migraciones y diásporas, entre otros) y en su interés por subsistir, el Estado tiene que construir y reconstruir permanentemente el artificio de la nación mediante la

formación de nuevos ciudadanos fieles aún a la distancia.

La importancia estratégica que para el Estado tiene la educación puede hacer que esta tenga un rol ambivalente. Es decir, que sirva como instrumento para la construcción de la nación, pero también como arma para la construcción de nacionalismos. Sin embargo, más allá de las intenciones del Estado de utilizar la educación con una perspectiva funcional —en busca de la cohesión social— y otra reproductiva —en busca de la imposición ideológica—, las narrativas hegemónicas y oficiales que pretenden hacer coincidir la memoria y la historia oficial son retadas y contestadas por la agencia y resistencia de los sujetos. Así, los artificios de memoria colectiva y de historia total son puestos en cuestión por la existencia de memorias fragmentadas, superpuestas y en conflicto, y por el surgimiento de historias alternativas y subalternas como consecuencia de la democratización del acceso a la historia como actividad profesional.

CONSTRUCCIÓN DEL PATRIOTISMO: HISTORIA EDULCORADA Y MEMORIA FELIZ

La educación pública estadounidense ha sido escenario de una controversia sobre el contenido del currículo, hecho conocido como el proceso Lynn Cheney vs. National History Standards.² Cheney —esposa de Dick Cheney, vicepresidente de la Administración George W. Bush— fue la representante del lado conservador de la controversia. Ella, como presidenta del National Endowment for the Humanities (1986-1992), publicó *American Memory*, informe que señaló que las escuelas habían fracasado en su intención de «transmitir conocimientos sobre el pasado a las generaciones futuras». La controversia sobre el contenido del currículo no solo puso en cuestión la imagen que los políticos conservadores querían construir sobre su país, sino también su deseo de intervenir en la construcción de la «memoria pública con propósitos nacionales».³ Así, pues, no sorprende que la derecha conservadora estadounidense se preocupe por la enseñanza de la historia y la construcción de la memoria colectiva como elementos para crear la identidad nacional. Tampoco sorprende que Lynn Cheney haya publicado libros dirigidos a infantes como el abecedario *America: A Patriotic Primer* (2002) y *A is for Abigail: An Almanac of Amazing Women* (2003), cuyo objetivo es presentar una perspectiva de la historia estadounidense llena de hechos y héroes positivos.

Sin embargo, la historia es más que una crónica de hechos tratados como si fueran cosas. Los hechos son interpretación, y por eso la lectura de la historia implica análisis crítico y comparación de fuentes y de autores. La historia tampoco es una concatenación de hechos, sino está sujeta a revisión constante y a su cuestionamiento por la memoria. Es justamente esta aproximación a la historia la que disgusta a los sectores conservadores a los que Lynn Cheney representa. En su clasificación maniquea, los hechos y personajes son honorables/patrióticos o no-honorables/no-patrióticos. Ella opta por los primeros y olvida o esconde a los segundos, así como también a los hechos desagradables, feos, sangrientos de su historia. De acuerdo con Nash, Crabtree y Dum, para algunos estadounidenses conservadores y tradicionalistas la historia que trata sobre «eventos desagradables o episodios horribles» del pasado americano «no es patriota» y les preocupa que sea abordada porque «probablemente aliena a los jóvenes estudiantes». Es así como «la historia “cruel y oscura” es vista como socavadora de la meta nacional de educar leales y orgullosos, antes que pesimistas y cínicos americanos».⁴

Una de las más importantes críticas que Cheney hizo a la propuesta de contenidos de los National History Standards fue sobre el tratamiento que se le daba al bombardeo de Hiroshima. Cheney⁵ los califica de irresponsables porque en su sección de Historia Mundial para niños de quinto y sexto grado se les pedía que «lean un libro sobre una niña japonesa de su edad que murió dolorosamente como resultado de la radiación del arma atómica dejada caer en Hiroshima en 1945». Ella cuestiona la ausencia de menciones a las causas por las cuales «los líderes americanos decidieron usar la bomba atómica». Como contraargumento, y a modo de justificación del bombardeo a Hiroshima, cita la ausencia de tres hechos: la masacre de Nanking (1937-38), el bombardeo a Pearl Harbor (1941) y la Marcha de la Muerte de Bataan (1942). Para Cheney, la ausencia de tales hechos, causas del bombardeo, llevaría a que los niños puedan concluir que «su país fue culpable de un horrible —y completamente injustificado— acto de crueldad contra inocentes».⁶

No obstante, aun aceptando incluir las causas que justificarían el bombardeo, resulta muy poco inteligente concluir que el argumento de la defensa propia sería aceptado sin cuestionamiento ni

resistencia por la audiencia escolar. Para lograr el efecto de orgullo patriótico requerido por Cheney por este hecho (o más bien atrocidad), se necesitaba no solo la explicación de las causas sino la neutralización del reconocimiento de la humanidad del enemigo, lo cual justificaría su aniquilamiento. Lo grave de este argumento es que legitima los genocidios como, por ejemplo, el de los tutsis por los hutus, el de los croatas y albaneses por los serbios, el de los judíos por los nazis. Y, por qué no, también justifica las torturas cometidas por el ejército estadounidense contra los prisioneros iraquíes en la cárcel de Abu Ghraib, en Bagdad.

La enseñanza de los hechos históricos desde distintas perspectivas —como la lectura de la dolorosa muerte de la niña japonesa— reta el discurso monopólico de la historia construida por los vencedores y por el poder. La democratización de la historia desafía la frase esculpida en mármol en la rotonda del Congreso de los Estados Unidos: «La Historia es la biografía de los grandes hombres».⁷ La historia ya no se escribe con mayúscula, ya no es la de los blancos, protestantes, de clase media, sino también de las mujeres, afroamericanos, nativos-americanos, latinos, homosexuales, etcétera. Sin embargo, para los conservadores la democratización de la memoria implica una «profanación» o «suicidio cultural», así como la revisión del currículo oficial es considerada «una amenaza a la seguridad nacional»,⁸ mucho más en el inquietante contexto multicultural que jaquea a la historia oficial.

CONSTRUYENDO LA NACIÓN Y LOS NACIONALISMOS: LA LENGUA COMO DES/INTEGRADORA

La lengua es un elemento ambivalente que puede funcionar como instrumento integrador o arma desintegradora de la nación —como es el caso de Ucrania—, y como elemento de imposición hegemónica y de exacerbación del nacionalismo —como en Serbia—. Desde 1922 Ucrania formó parte de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y en 1991, a raíz del colapso de esta, recobró su independencia. Es a partir de entonces que la joven república intenta reconstruir su historia para estructurarse como nación. En la búsqueda de ese objetivo la educación fue un elemento clave, y Viktor Yushchenko,⁹ presidente elegido en 2004, lo reconoce: «Nada determina el futuro de la nación como la educación. Nuestros grandiosos ancestros vieron la educación como agua viviente para nuestra gente». La educación es un medio importante para transmitir la lengua ucraniana, la que a su vez es considerada fundamental para consolidar la nacionalidad. Sin embargo, como efecto de la «rusificación», en los colegios y aun en las universidades de la Ucrania actual se utiliza el ruso en vez del ucraniano. En consecuencia, para Yushchenko la forma en la que se está administrando el idioma pone en riesgo la construcción de la nación: «[...] en los catorce años desde la independencia de Ucrania, el sistema de educación se ha atrincherado más en el idioma [ruso] y en las divisiones culturales que en consolidar la nación». La atención que se le da al idioma como elemento para consolidar la nación debe ser entendida como un medio para mantener la cohesión social. La necesidad de imponer un idioma común —el ucraniano— está relacionada con la intención de construir una cultura, una memoria y una historia común. En conclusión, la cohesión de lenguaje, pensamiento y sociedad para construir nación.

Pero tal intención está siendo frenada por un déficit presupuestario. A diferencia de la época soviética, en la que los colegios y universidades eran subsidiados por el Estado, la Ucrania independiente carece de fondos suficientes para hacerlo, hecho que hace peligrar sus intenciones de expandir el idioma ucraniano. Sin embargo, la difusión de la lengua ucraniana para la construcción de la nación ha despertado el interés no solo de los ucranianos residentes en Ucrania, sino también de los ucranianos en la diáspora. Por ejemplo, la Universidad de Alberta, en Canadá, país con la mayor población de inmigrantes ucranianos, cuenta con un Instituto de Estudios Ucranianos, que a su vez auspicia el OomRoom,¹⁰ Red de Aprendizaje Ucraniana dirigida a estudiantes, profesores y padres de familia. Esta página ofrece recursos interactivos sobre literatura oral y vínculos con enciclopedias que contienen información sobre Ucrania, todo en formato bilingüe, inglés-ucraniano. El objetivo es crear el sentido de pertenencia a Ucrania como nación, más allá de su territorio. En el desplazamiento, lo que mantiene el sentimiento hacia una tierra —que incluso algunas generaciones no conocen como república independiente— es la construcción imaginaria de esta a través de la memoria de los padres y de la historia que se escribió antes de que formaran parte de la URSS, y la que se está escribiendo después de su reciente independencia.

Si en Ucrania el Estado busca el uso de su lengua para promover la cohesión y la construcción nacional, en Serbia la imposición de su lengua y la eliminación de la albanesa se utilizaron para lograr su hegemonía en la región. La educación fue utilizada por Serbia como arma para excluir y subyugar a quienes consideraba inferiores. Desde que en 1989 Slobodan Milosevic asumiera la presidencia, promovió la reafirmación de la identidad serbia y la agudización de los nacionalismos, lo que produjo el genocidio de la población civil kosovar y albanesa. La manipulación de la educación fue un elemento clave para extender la ideología discriminadora de Milosevic. A partir de 1990, el gobierno serbio prohibió la enseñanza de la lengua albanesa e impuso un currículo único. Los profesores albaneses rechazaron este currículo y fueron expulsados de sus centros de trabajo por la policía serbia. Ello originó la creación de un sistema paralelo de educación básica y superior para kosovares y albaneses, el cual se sostuvo por el aporte voluntario de dicha población.¹¹ La educación se utilizó como arma para generar exclusiones étnicas y como medio para reafirmar identidades hegemónicas; en la relación entre los grupos, el imaginario de la memoria sirvió como detonante de las representaciones del pasado que acentuaron las tensiones. Así, en el conflicto en la Península de los Balcanes se observan los «usos políticos de la memoria» y la movilización de «pasados míticos para dar un agresivo sustento a las políticas chauvinistas»¹² por parte del Estado. Al respecto, Pierre Vidal-Naquet¹³ explica que los términos que la prensa serbia y la croata utilizaban para referirse unos a otros evocaban representaciones pasadas que agudizaban sus oposiciones. Los diarios serbios «no hablaban de croatas sino de ustachis, evocando a los discípulos prohitlerianos de Ante Pavelic». De igual forma, los diarios croatas llamaban a los serbios 'chetniks', por «el nombre de los soldados del general Mihailovic, héroe del nacionalismo serbio durante la guerra, fusilado por orden de Tito».¹⁴

CONSTRUCCIÓN DE LOS SENTIDOS DE LEGITIMIDAD Y PERTENENCIA: HERENCIA COLONIAL Y FANATISMO

Al igual que en los casos anteriores, en los de Ruanda y la Alemania nazi la educación se utilizó como arma para la construcción de las ideologías nacionalistas, pero esta vez el énfasis se pone en la exacerbación de los sentidos de pertenencia y legitimidad a un territorio. Este tema ha sido trabajado por Mahmood Mamdani¹⁵ y Claudia Koonz.¹⁶ A pesar de las diferencias de los casos, ambas autoras coinciden en mostrar que la influencia de las concepciones raciales europeas del siglo XIX, expresada en el continente y en sus colonias, sirvió para construir las categorías de originario/foráneo y las jerarquías de humano/no humano, y a la vez para justificar el genocidio de los grupos considerados como inferiores (foráneo/no humano) por los grupos percibidos como superiores (originarios/humanos).

De acuerdo con Mahmood Mandani,¹⁷ en el caso de Ruanda se reproducen los sistemas de clasificación racial europeo a través de los colonizadores belgas. Esta clasificación producto de la herencia colonial justificó la eliminación de grupos enteros, lo que, según la autora, explica el genocidio cometido por los hutus contra los tutsis. Pero Mandani expresa que la diferencia racial tutsi/hutu en Ruanda no solo fue una «construcción intelectual» sino también una «construcción institucional». El sistema educativo fue el medio institucional que sirvió para reproducir y mantener la ideología racial colonial. Esto se expresó en la preservación de las jerarquías de los tutsis sobre los hutus, lo que a su vez mantuvo el control colonial belga sobre los tutsis. A los tutsis se les dio una educación superior y en francés, suficiente para ejercer posiciones administrativas en el gobierno. Así, mientras a ellos se les preparaba para un estatus superior, a los hutus se les preparaba para una posición inferior. En consecuencia, la educación actuó como arma para difundir la ideología racial y como medio para construir los conceptos de originario/humano/tutsi (*indigenous*) y foráneo/no humano/hutu (*alien*).

Este es un punto de conexión con el caso de la Alemania nazi trabajado por Claudia Koonz.¹⁸ La comunidad nazi se representa como una unidad originaria y legítima, a diferencia de los judíos, que eran considerados como foráneos (incluyendo a los judíos nacidos en Alemania). Esta diferencia entre legítimos/originarios e ilegítimos/foráneos sirvió, como en el caso anterior, para justificar la eliminación de los judíos por los nazis. Los sentimientos de identificación con Alemania fueron producto del «renacimiento étnico» (*ethnic revival*), que difundió y exacerbó las virtudes germanas de origen y pureza. En Alemania, al igual que en Ruanda, la educación sirvió para difundir la ideología racial. Además, en Alemania la profesión de profesor fue utilizada para hacer proselitismo

nazi. Son conocidos los casos de los académicos Martin Heidegger, Carl Schmitt y Gerhard Kittel, a través de los cuales, según Koonz, se buscó además encarnar los «valores masculinos y la pureza étnica» alemana.¹⁹

Ambos casos expresan el peligro del exceso de los argumentos de pertenecer y ser nativo. También muestran cómo la manipulación y el uso estratégico de la memoria y la nostalgia por el pasado sirven como detonadores de las clasificaciones de exclusión e inclusión de grupos y de sentimientos de rechazo hacia otros. El sistema escolar, en ambos, se presenta como el espacio privilegiado usado por el Estado para construir las clasificaciones, reproducir sentimientos y, en consecuencia, justificar los genocidios cometidos.

DEJANDO DE BUSCAR LA VIGA EN EL OJO AJENO

Después de leer los casos presentados, y sin haber dejado de pensar en el Perú, cabe preguntarse: ¿Tenemos versiones peruanas de Lynn Cheney que pretenden transmitir una memoria edulcorada y una historia feliz? ¿Cuán cómplice ha sido o aún es la escuela peruana en la deshumanización del «enemigo»? ¿Guarda alguna similitud la construcción del antichilenismo peruano con los argumentos que exacerban la pertenencia y el origen? ¿Guarda alguna semejanza el uso que hace el poder de la imaginación de la memoria para revivir instrumentalmente a los enemigos del pasado convirtiéndolos en enemigos del presente, con el uso de los imaginarios de la memoria por el poder en el conflicto de la Península de los Balcanes? ¿Es a través de la construcción de una memoria edulcorada y una historia feliz, del uso de los argumentos de pertenencia y origen y de la exaltación del poder de la imaginación de la memoria para revivir instrumentalmente a los enemigos del pasado que lograremos nuestra cohesión como nación? ¿O estos elementos corren el riesgo de convertirse en detonantes de un seudo nacionalismo peruano?

Contamos con versiones peruanas de Lynn Cheney como también con sectores conservadores dentro del sistema educativo que pretenden mantener una memoria heroica y parcial sobre lo que fue la llamada 'pacificación nacional', aún en la era de la postguerra, postdictadura y post-informe de la CVR. La memoria heroica y parcial se configura cuando se enfocan hechos y personajes honorables y patrióticos forzando el olvido de los no-honorables y no-patrióticos, lo que a su vez implica el ocultamiento de hechos desagradables, feos, sangrientos o comprometedores de la historia peruana, como fueron la política de tierra arrasada llevada adelante por el Estado en la lucha antisubversiva de las décadas de 1980 y 1990, la actividad de los grupos paramilitares financiados también por los gobiernos, las ejecuciones extrajudiciales, las detenciones-desapariciones y las masacres producidas. El argumento de la legítima defensa justificó y sigue justificando las medidas de emergencia tomadas para evitar la destrucción del Estado, por las cuales se eliminó, torturó y desapareció a gente inocente que estaba entre dos fuegos, así como también a posibles sospechosos —por sus rasgos étnicos— de estar vinculados con actividades subversivas. Con el argumento de la legítima defensa contra los terroristas y los supuestos terroristas, el Estado se enganchó a la espiral de violencia, respondiendo con más terror.

Al silenciar estos temas el sistema escolar peruano se convierte en cómplice. Cómplice de la construcción de memorias parciales que posibilitan que hayamos tenido en las últimas elecciones como candidatos presidenciales a personajes vinculados con atentados contra los derechos humanos, como son Alan García Pérez —masacre de El Frontón, Cayara, Parcco Alto, Pomatambo, etcétera— y el comandante Ollanta Humala, conocido por el seudónimo de Capitán Carlos —crímenes, torturas y desapariciones en la Base Contrasubversiva de Madre Mía—. Específicamente este último, en su afán por captar adeptos, y como producto de su socialización militar y formación castrense hipermasculinizada, revive instrumentalmente las memorias del rencor y dolor por la derrota de la Guerra con Chile. Con este discurso convierte a los enemigos del pasado (1879-1883) en enemigos del presente (2006), captura además el antichilenismo de la población civil adquirido durante el proceso de socialización escolar, concentra sentimientos de ira y rechazo contra los vecinos que enmascaran frustración e insatisfacción por la situación crítica del propio país y, con todo ello, produce el surgimiento de nacionalismos militaristas.

Frente a ello la pregunta es: ¿Qué podría hacer la educación para no contribuir al silencio, al olvido, a los intereses del poder, a la manipulación estatal para la construcción del artificio de la

nación y los nacionalismos? Escribiendo en este presente incierto con instituciones inciertas, la única certeza es que mientras la memoria siga desafiando a la historia, siendo sospechosa para esta,²⁰ este movimiento dialéctico podrá ser el motor que mantenga el cuestionamiento que hace falta para evitar el consumo de verdades prefabricadas.

■

* Profesor de la Universidad de Colorado, en Boulder. Acaba de publicar con Peisa la novela *El fondo de las aguas*.