



Aviso Legal

Artículo de divulgación

Título de la obra: Escuela y sentimiento nacional: de la lengua a la música

Autor: Martuccelli, Danilo y Svampa, Maristella

Forma sugerida de citar: Martuccelli, D. y Svampa, M. (1997). Escuela y sentimiento nacional: de la lengua a la música. *Cuadernos Americanos*, 2(62), 146-179.

Publicado en la revista: *Cuadernos Americanos*

Datos de la revista:

ISSN: 0185-156X

Nueva Época, año XI, núm. 62, (marzo-abril de 1997).

Los derechos patrimoniales del artículo pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México. Excepto donde se indique lo contrario, este artículo en su versión digital está bajo una licencia Creative Commons Atribución-No comercial-Sin derivados 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>



D.R. © 2021 Universidad Nacional Autónoma de México.
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C. P. 04510, México, Ciudad de México.

Centro de Investigación sobre América Latina y el Caribe
Piso 8 Torre II de Humanidades, Ciudad Universitaria, C.P. 04510,
Ciudad de México. <https://cialc.unam.mx/>
Correo electrónico: betan@unam.mx

Con la licencia:



Usted es libre de:

- ✓ Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.

Bajo los siguientes términos:

- ✓ **Atribución:** usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.
- ✓ **No comercial:** usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.
- ✓ **Sin derivados:** si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

Esto es un resumen fácilmente legible del texto legal de la licencia completa disponible en:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.

ESCUELA Y SENTIMIENTO NACIONAL: DE LA LENGUA A LA MÚSICA

Por *Danilo MARTUCCELLI*
UNIVERSIDAD DE BORDEAUX II
y *Maristella SVAMPA*
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE GENERAL SARMIENTO, ARGENTINA

LA NACIÓN es siempre el resultado de un conjunto de procesos culturales e institucionales, y ninguno de los elementos que la constituyen puede reclamar para sí un papel determinante en su construcción. Si la nación es un fenómeno cultural y sociopsicológico, lo es en la medida en que se encuentra en relación con una economía y un Estado particular. Sin embargo, en lo que sigue, nos interesa subrayar la manera como el sentimiento nacional fue producido en sus dimensiones básicamente culturales.

En efecto, en la historia europea, y también en la de los Estados Unidos, la identidad nacional supuso tanto la práctica de una lengua común (que se convirtió en la lengua "nacional"), como la familiaridad hacia un territorio al que se carga de valor simbólico,¹ la experiencia de un conjunto de costumbres, en fin, una memoria colectiva ligada a una historia común. Este conjunto de elementos culturales y afectivos es indisociable del papel mayor que la escuela tuvo a la hora de definir el sentimiento nacional. Por supuesto, las diferencias nacionales son al respecto importantes, pero cualquiera que sea el papel que la cultura, y más precisamente la escuela, posee en la narración legitimada de la construcción nacional, es claro que éste fue preponderante en todas las experiencias de los países centrales. Un papel indisociable de la voluntad política del Estado y de las exigencias de la economía industrial del siglo XIX, fase en la que se realiza realmente la modernización de las sociedades

¹ A este respecto es suficiente pensar en el papel de la "frontera" en la consolidación de la nacionalidad norteamericana o, como lo señalan los manuales escolares, en los límites "naturales" de la nación francesa.

européas y la consolidación de la identidad nacional.² En América Latina el proceso fue muy distinto, puesto que el control de la economía por las burguesías nacionales fue limitado, el Estado se caracterizó más por sus insuficiencias que por su capacidad de asegurar la cohesión social y la dispersión cultural fue siempre de rigurosa dada la heterogeneidad de los grupos sociales. En este contexto, el papel de la escuela y de la lengua fue en la práctica (y ello en contra de lo que afirmaba cierto discurso oficial) siempre problemática en lo que concierne a la definición y transmisión de un sentimiento nacional.

Las transformaciones recientes a nivel internacional cuestionan, tanto en los países centrales como en los periféricos, la respuesta que en el pasado se otorgó al problema de la cohesión cultural de las sociedades nacionales. Por un lado, la voluntad de homogeneidad cultural aparece como innecesaria, imposible, incluso indeseable. Por otro lado, surge el problema de asegurar, al menos en la fase de transición actual, la estructuración de un sentimiento de pertenencia común entre grupos sociales cada vez más diversos y ello en el seno de tendencias hacia una "cultura global".³ El problema puede entonces replantearse en estos términos: ¿cómo asegurar en América Latina desde la escuela, y en medio de las transformaciones actuales, la unidad de un sentimiento nacional, permitiendo a la vez la expresión de la mayor diversidad social y cultural posible?

El artículo que sigue consta de cuatro partes. En un primer momento, recordaremos las especificidades de la construcción nacional en los países centrales y en América Latina, a fin de delimitar el problema de estos últimos. En segundo lugar, nos interesaremos específicamente en el vínculo existente entre la cultura y la nación. En una tercera parte, pasaremos revista a la manera como tradicionalmente se dio una respuesta a esta problemática desde la lengua nacional en el sistema educativo latinoamericano, así como las limitaciones e *impasses* de este esfuerzo. En fin, en la última parte

² Para el caso francés véase Eugen Weber, *La fin des terroirs*, París, Seuil, 1983; y para una visión de conjunto de las experiencias europeas del periodo, Eric Hobsbawm, "Mass-producing tradition: Europe 1870-1914" en Eric Hobsbawm y Terence Ranger, eds., *The invention of tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, pp. 263-307.

³ Cf. Anthony Smith, "Towards a global culture", *Theory, Culture and Society*, vol. 7 (1990), pp. 171-191. A este respecto las posiciones son muy opuestas y oscilan entre los que afirman una homogeneización cultural creciente y los que sostienen, a la inversa, la emergencia de nuevos procesos de diferenciación cultural.

nos centraremos en una vía que nos parece prometedora, con vistas a asegurar una expresión cultural más abierta e igualitaria del sentimiento nacional.

1. La formación de la nación

1. La experiencia prescriptiva de los países centrales

La construcción de las naciones —sobre todo en Europa— se halla íntimamente ligada a la emergencia de un Estado y de una sociedad industrial. Si hasta el advenimiento del siglo XVIII la “nación” designó antes que nada ciertos grupos sociales, identificados por una lengua y una historia común, ya a partir del siglo XV se perfilan rasgos más políticos. En efecto, la “nación”, y la pertenencia a ella, se halla en el centro de la oposición entre la nobleza y la monarquía por el monopolio del título de defensores de los “derechos nacionales”. Pero es sólo a finales del siglo XVIII que la “nación” se expande hasta incluir a los sectores populares: la revolución norteamericana y la francesa establecen, cada una a su manera, la unidad del “pueblo” y de la “nación”.⁴ Fusión que dará origen al tema de la autodeterminación de los pueblos, principio que se encuentra en la base de la formación de Alemania e Italia a mediados del siglo XIX. En otros términos, la primera identificación (entre la “nación” y el “pueblo”) dio lugar, con la expansión de las economías industriales, a la segunda gran identificación, por lo menos virtual, a saber entre la “nación” y el “Estado”.

Esta similitud de procesos históricos no ha impedido, sin embargo, la consolidación, tal vez más polémica que real, de *dos* concepciones de la nación.⁵ La primera representación insiste en la existencia de un pueblo (*Volk*) anterior a la creación del Estado, principio de unidad cultural del cuerpo político que garantiza la historicidad nacional, anterior a la fundación del Estado-nación. La segunda representación se apoya, al contrario, en el carácter indisoluble existente entre la fundación de las instituciones políticas y el nacimiento de la nación: el problema de la identidad cultural se emplaza en el ámbito de lo político. Pero cualquiera que fuere la

⁴ Como puede verse sobre todo en la obra de Thomas Payne. Para una visión de conjunto sobre la fundación de la nacionalidad norteamericana, véase Elise Marienstras, *Les mythes fondateurs de la nation américaine*, París, Maspero, 1976.

⁵ Para una visión crítica de esta separación, cf. Louis Dumont, *L'idéologie allemande. Homo aequalis II*, París, Gallimard, 1991.

verdad de esta división, es necesario reconocer que, de una u otra manera, la pertenencia nacional fue un producto del Estado,⁶ de un tipo de economía,⁷ y de una transmisión cultural a través del sistema educativo.⁸ En otros términos, el sentimiento nacional aparece, más allá de sus representaciones simbólicas, como indisociable de una fase de desarrollo económico (aquel en el cual la industrialización se opera bajo el control de burguesías definidas nacionalmente, esto es, dentro de un territorio delimitado), de un conjunto de políticas públicas diversas que aseguran la integración social de los diversos sectores sociales (políticas que van desde el servicio militar obligatorio hasta la extensión de los derechos sociales, pasando por los derechos políticos), en fin, de una política voluntarista de integración cultural que apunta, más allá de la alfabetización,⁹ a asegurar la transmisión selectiva de una lengua y de un conjunto de valores patrióticos.

El papel de la escuela y de la lengua, una y otra en este proceso indisociablemente unidas en la práctica, fue preponderante. El objetivo de la escuela, implícito en algunos países, explícito en muchos otros, fue la formación de ciudadanos con el objeto de que éstos pudieran participar en el gobierno de la cosa pública.¹⁰ El papel de la escuela es en primer lugar cívico: construir la nación y for-

⁶ Para el papel del Estado en tanto que instaurador de lo social y productor de la nación, cf. Pierre Rosanvallon, *L'État en France de 1789 à nos jours*, París, Seuil, 1990.

⁷ El tema es abundantemente tratado por diversos autores. Para una excelente síntesis histórica, véase Eric Hobsbawm, *Nations and nationalism since 1780*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

⁸ Regresaremos sobre este aspecto pero señalemos desde ya el aporte mayor que en este punto ha realizado Ernest Gellner, *Nations and nationalism*, Ithaca, NY, Cornell University Press, 1983.

⁹ Señalemos, por ejemplo, que en un país como Francia, y en contra del mito republicano, la alfabetización no fue en verdad obra de la Tercera República, lo esencial de ella habiéndose realizado bajo el antiguo régimen; cf. François Furet y Jacques Ozouf, *Lire et écrire*, París, Minuit, 1977, 2 vols. La función patriótica de la escuela emerge entonces como aún más determinante.

¹⁰ Insistimos: esto no significa darle a la escuela un papel preponderante en la construcción del sentimiento nacional. Por ejemplo, en un país como Italia la integración se logró más a través de los vínculos clientelares entre el gobierno central y los notables locales que merced a un mito o a una cultura nacional; cf. Susan Tarrow, *Between center and periphery: grassroots politicians in Italy and France*, New Haven, Yale University Press, 1977.

mar los ciudadanos.¹¹ Lo primero, en mucho se identifica con la transmisión de un lazo con una historia colectiva percibida como propia, y a la enseñanza de una lengua nacional.¹² Un esfuerzo que, en el caso francés por ejemplo, pasó por un conjunto de violencias escolares que apuntaron a difundir el francés en detrimento de los dialectos regionales: la ‘razón’ y la ‘nación’ fueron el resultado de una práctica institucional voluntarista.¹³ Lo segundo, la formación del ciudadano, supuso la transmisión de una cultura racional, científica, que se pretendía socialmente ‘neutra’ y que debía reforzar el vínculo entre la Nación y la Razón: fuera de ella, sólo quedaba el oscurantismo de la religión o los ‘pasatismos’ de los dialectos regionales. En ningún otro lado el proceso fue tan radical como en Francia donde la concepción condujo a la construcción de la noción de ‘laicismo’,¹⁴ según la cual, más allá de la estricta separación entre la Iglesia y el Estado, se trataba de hacer de la escuela un recinto neutro sustraído, tanto como ello fuera posible, a las divisiones de la sociedad civil: el ingreso a la Nación suponía entonces el ingreso al mundo de la Razón y el desprendimiento radical del alumno de su medio social. Pero si la versión del laicismo francés se presenta bajo rasgos extremos, está lejos de estar ausente en otras tradiciones, como lo atestigua la voluntad de John Dewey de separar la escuela de la sociedad: en el ámbito escolar el alumno debía tener acceso a un horizonte cultural más amplio que aquel que le suministraba su entorno familiar.¹⁵

O sea que, antes del surgimiento de la nación los individuos poseían identificaciones culturales y lealtades diversas —vínculos de sangre, dinastías, organizaciones locales— pero no existían, en sentido estricto y moderno, ciudadanías políticas. La nación aparece

¹¹ Para una visión institucional de este proyecto político y sus mutaciones sociales en Francia, cf. François Dubet y Danilo Martuccelli, *À l'école*, París, Seuil, 1996.

¹² En 1863 un quinto de la población en Francia no conocía el francés; las cifras son mucho más elevadas en países como Italia donde en 1860 sólo 2.5% de la población empleaba el italiano cotidianamente; cf. Eric Hobsbawm, *Nations and nationalism since 1780*.

¹³ Notemos que este proceso fue el fruto de una voluntad política de imposición de una lengua nacional y que este proceso no se realizó sin coerción: el empleo por un alumno de una palabra de dialecto dentro de la escuela era reprimido por el maestro.

¹⁴ Cf. para esta noción el número especial de *Pouvoirs* (París), sobre ‘La Laïcité’, núm. 75 (1995).

¹⁵ John Dewey, *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1982.

con el desarrollo de un tipo particular de organización socio-política entre los siglos XVIII y XIX, a través del reemplazo de una economía agraria por una economía industrial, lo que exigió el desarrollo de formas de trabajo basadas cada vez más en la manipulación de signos, y que suponían una alta movilidad ocupacional y geográfica. Ambos procesos conllevaron un incremento de la relación con individuos anónimos, lo que implicó a su vez la difusión de una cultura común y un buen nivel educativo. La educación cesó paulatinamente de ser un privilegio social y se convirtió en una necesidad económica. El hecho de compartir una cultura común y la aspiración a un Estado propio, uno y otro íntimamente ligados, fundaron la realidad de la nación, que se apoyaba sobre elementos culturales preexistentes. Como lo señala Ernest Gellner, la cultura nacional fue una creación de los nacionalistas.¹⁶

En resumen, la construcción de la "nación" corresponde en los países centrales a una fase de desarrollo económico controlado por burguesías nacionales, a un conjunto progresivo de políticas que apuntaron a una integración creciente de la población (como lo atestigua, por ejemplo, y de manera paradigmática, la extensión de la ciudadanía de los derechos civiles a los derechos políticos y de éstos a los derechos sociales),¹⁷ y a la difusión de una cultura común, en mucho gracias a la difusión de una lengua nacional a través del sistema educativo.¹⁸

Este sentimiento nacional fue vigoroso mientras estuvo encuadrado dentro de un Estado-nación y en medio de una sociedad industrial. Realidad que hoy en día se halla cuestionada por doquier, como lo atestigua la debilidad de las instituciones nacionales a nivel político, así como, y más profundamente, la crisis de las diversas estructuras intermedias de socialización (familia, ejército, escuela),¹⁹ tanto como los diversos modelos nacionales de integración de mi-

¹⁶ Ernest Gellner, *Nations and nationalism*.

¹⁷ Thomas H. Marshall, "Citizenship and social class" en *Class, citizenship and social development*, Chicago, The Chicago University Press, 1977.

¹⁸ Notemos que el papel de la lengua dentro de la construcción de la identidad nacional es muy diferente según las experiencias nacionales: en unos casos, como en Alemania, fue sin más la cuna de la nacionalidad, en otros casos, como en Francia, más bien el medio por el cual se imponía el universal republicano. Pero en ambos casos fue en torno a la difusión de la lengua desde donde se cimentó —en todo caso a nivel escolar— el proyecto nacional.

¹⁹ Para la transformación de éstas, cf. Dominique Schnapper, *La France de l'intégration*, París, Gallimard, 1991.

norías culturales.²⁰ Pero una crisis que no es ajena a las dificultades crecientes del Estado de Bienestar en su capacidad por asegurar la cohesión del tejido social así como a las tendencias hacia la globalización económica (incremento del intercambio internacional, imbricación transnacional de los procesos productivos, desplazamiento del centro de decisión económica de las burguesías nacionales, y aún más de los Estados-nacionales, hacia los grupos financieros internacionalizados). Conjunto de transformaciones que afectan en definitiva a la manera misma como el sentimiento nacional es transmitido por el sistema educativo: crisis especialmente fuerte en los países en los que la tradición escolar estuvo basada (y legitimada) en la transmisión de una cultura,²¹ y menos en aquellos en los que el sistema educativo estuvo orientado hacia el desarrollo de habilidades cognitivas. Conjunto de transformaciones que conducen a algunos a afirmar sin más el ocaso tendencial de la nación,²² a otros a tratar de entender los procesos a través de los cuales la nación sobrevivirá como marco político de base de la sociedad moderna.²³ Pero en último análisis el cambio afecta, por doquier, al papel y a la misión de la escuela.²⁴

2. La experiencia latinoamericana

La formación de la nación en las sociedades latinoamericanas siguió otros caminos. En ellas, como se sabe, el grado de control de la economía por las burguesías nacionales se dio en el marco de una situación de dependencia. Las políticas de integración instrumentadas desde el Estado coexistieron muchas veces con la permanencia de franjas importantes de la población marginadas y excluidas; y hasta los años cincuenta el porcentaje de analfabetismo fue tal que el verdadero actor en la integración cultural de la nación fueron más

²⁰ Para una visión internacional W. Roger Brubaker, ed., *Immigration and the politics of citizenship in Europe and North America*, Nueva York, University Press of America, 1989, y para una comparación entre la experiencia francesa y la británica, cf. Didier Lapeyronnie, *L'individu et les minorités*, París, PUF, 1993.

²¹ Véase para el caso francés la visión pesimista de Alain Finkielkraut, *La défaite de la pensée*, París, Gallimard, 1987.

²² Eric Hobsbawm, *Nations and nationalism since 1780*.

²³ Dominique Schnapper, *La communauté des citoyens*, París, Gallimard, 1994.

²⁴ Para las consecuencias de estos cambios en el trabajo del profesorado y desde éste en la transmisión de los modelos culturales en el Reino Unido, cf. Andy Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.

bien los medios de comunicación que el sistema educativo. Conjunto de procesos que le dieron a las experiencias nacional-populares un papel mayor en la construcción del sentimiento nacional. Recordemos brevemente cada uno de estos puntos.

En primer lugar, la fuerza de las identidades nacionales no es ajena al grado de autonomía económica que poseyeron las burguesías nacionales. Para decirlo con la distinción ya clásica de Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto, una diferencia importante se establece entre los países cuyo desarrollo dependiente se realizó bajo el control de una burguesía nacional con respecto a las sociedades de enclave.²⁵ En las primeras (Argentina, Brasil, Chile, Uruguay) la oligarquía exportadora y más tarde la burguesía industrial nacional poseyeron la capacidad de conservar en el país una parte importante del ingreso económico producido, lo que les permitió tener un papel político dirigente en la integración nacional de los sectores populares —ya sea por el camino de la representación liberal-democrática, ya sea a través del corporativismo. En las sociedades de enclave, al contrario, el capital extranjero penetró la estructura social sin alterarla, incluso se apoyó sobre grupos precapitalistas como los grandes terratenientes y la burguesía comercial, que se convirtieron en clientes de las empresas extranjeras. La escasa autonomía de los grupos nacionales limitó su capacidad de acumulación económica, una situación agravada, por lo demás, por la exigüidad de los mercados internos. Así las cosas, las clases dominantes no pudieron imponer una identidad nacional ni, sobre todo, una identificación entre los sectores populares y las instituciones políticas.

En segundo lugar es preciso señalar que, más allá del grado de control económico ejercido por las burguesías nacionales, en todos los países latinoamericanos se dio un divorcio fundacional entre las masas y las élites. Desde la independencia la historia de los países latinoamericanos está recorrida por el pesimismo de las élites hacia el pueblo: las guerras civiles, la consolidación de regímenes despóticos, en fin, la influencia de la historia europea, dieron carne a este sentimiento. Con el inicio de la era republicana el problema político no cambió radicalmente: la independencia supuso el desplazamiento de la legitimidad monárquica hacia una "legitimidad de reemplazo", que no era otra que la soberanía popular, pero la persistencia, a los ojos de la élite, del "arcaísmo" de las masas, atávicas

²⁵ Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto, *Dependencia y desarrollo en América Latina*, México, Siglo XXI, 1969.

en sus creencias y lábiles en sus inclinaciones políticas, cerró toda posibilidad de fundación del vínculo político desde el "pueblo".²⁶ La división entre las élites y las masas, la civilización y la barbarie (cualquiera que sea la forma que esta dicotomía tomó en los diversos países) respondió siempre al temor sempiterno de las élites a la disolución de la sociedad en la barbarie inorgánica.²⁷ Sin embargo, a pesar de este divorcio fundacional en América Latina, la separación entre el Estado y la nación fue particularmente débil, no sólo porque históricamente el Estado engendró la nación, sino porque fue a través de la apropiación del aparato de Estado por un grupo social que se puso en práctica la conquista de los mercados internos y la imposición de una autoridad política. Proceso que sólo fue logrado con cierto éxito en algunos países, sobre todo a través de regímenes nacional-populares, que permitieron, aunque sólo de manera relativa, el desarrollo de una estrategia económica mercado-internista basada en la expansión del consumo de los sectores populares así como su inserción, gracias a modelos de cooptación corporativista, al aparato del Estado. Sin embargo, el proceso de integración a la nación a través de los derechos sociales fue siempre débil y parcial.

En fin, la autonomía relativa o la debilidad de las burguesías nacionales y la desconfianza de las élites hacia los sectores populares, así como la débil capacidad de intervención institucional del Estado hicieron que, históricamente, el problema de la identidad cultural de la nación no haya podido ser resuelto por la escuela. En efecto, a pesar de la importancia variable de ésta en los diversos países latinoamericanos, la escuela no fue en la práctica, salvo excepciones como es el caso en la Argentina, el ámbito desde el cual se impuso una identidad común a los habitantes de un territorio. La castellanización se realizó en Hispanoamérica en detrimento de otras lenguas, pero el esfuerzo estuvo muy lejos de tener los resultados que conocieron los países europeos. La tasa de analfabetismo y la conservación de otras lenguas dentro de las fronteras nacionales fueron importantes hasta bien entrados los años cincuenta. Periodo en el

²⁶ Francisco-Xavier Guerra, "El pueblo soberano: fundamentos y lógica de una ficción (países hispánicos del siglo XIX)" en Fernando Calderón, comp., *Socialismo, autoritarismo y democracia*, Lima, IEP-CLACSO, 1989, pp. 133-178.

²⁷ Cf. Roberto Fernández Retamar, *Algunos usos de civilización y barbarie y otros ensayos*, Buenos Aires, Contrapunto, 1989; Daniel Pécaut, "La cuestión de la democracia", *Revista Mexicana de Sociología* (México), julio-septiembre de 1989, pp. 135-147. Y para una visión histórica pormenorizada de esta problemática en el caso argentino, Maristella Svampa, *El dilema argentino: civilización o barbarie*, Buenos Aires, El cielo por asalto, 1994.

cual se puso en marcha el proceso de ingreso masivo de América Latina en la modernidad a causa de la penetración de las industrias culturales. Fueron la radio y más tarde la televisión las que en América Latina ejercieron la función que la escuela tuvo en Europa a la hora de producir, si no siempre la identidad nacional, por lo menos la inserción de los sectores populares en la cultura moderna.²⁸ Si bien el proceso no es exclusivo de las sociedades latinoamericanas, puesto que también se ha dado en países europeos, en América Latina éste fue acompañado masivamente por las fuertes migraciones hacia la ciudad (que hicieron de los países de la región en el transcurso de algunas décadas sociedades predominantemente urbanas) y la emergencia de una cultura de masas con significaciones sociales específicas. O sea, el retroceso tendencial del analfabetismo y el crecimiento importante de las tasas de escolarización prolongan, y no preceden, el proceso de unificación cultural. Las consecuencias son de bulto. El sentimiento nacional puede, en algunos casos, separarse de la identidad cultural moderna obtenida: ésta no es el fruto de un voluntarismo político sino el resultado de la recepción creativa por los sectores populares de una producción cultural fuertemente marcada, desde sus inicios, por su carácter internacional.

Es este conjunto de realidades, más o menos articuladas según los países, pero jamás completamente integradas en ninguno de ellos, que entra en ebullición en los años ochenta. Nada lo ejemplifica mejor que la división que viven, de manera ciertamente desigual, los países de la región entre los imperativos de la economía y la integración social. La inserción de los países latinoamericanos dentro del nuevo orden económico internacional es problemática. El agotamiento tanto del modelo vigente hasta los años treinta, que suponía para el continente un papel activo en la exportación de materias primas, como del modelo sustitutivo de importaciones que se implementó con éxitos muy desiguales en los diversos países, cuestiona severamente la naturaleza de la inserción del continente en la economía globalizada. La reducción de la importancia de las materias primas para las nuevas tecnologías y la circulación creciente de los capitales entre los países del hemisferio norte interpelan la vigencia del valor económico de las fronteras nacionales. Por otro lado, y en medio de la ola de democratización, se abre o se profundiza, según los casos nacionales, la brecha social entre los sectores integrados de la sociedad y los sectores excluidos, en movilidad social

²⁸ José Joaquín Brunner, *América Latina: cultura y modernidad*, México, Grijalbo, 1992.

descendente, o marginal. En el mejor de los casos, el incremento del ingreso real sirve para ocultar el aumento de la distancia entre los ricos y los más pobres. Crisis social que da lugar a reacciones colectivas muy disímiles, que se hallan en relación con el grado de integración nacional logrado, en el pasado, por cada país.

Es dentro de esta historia común y desde este conjunto de realidades estructurales como se debe intentar responder al problema de la producción cultural del sentimiento nacional en América Latina. Por supuesto, éste no puede ser separado del grado de integración económica e institucional de la sociedad, pero tampoco puede ser desvinculado de la globalización económica y de la crisis de una forma de definición cultural de la nación en América Latina —en breve, la identificación sin más, a la cultura ‘criolla’ de los sectores dominantes.

En otras palabras, la problemática que aquí nos ocupa, si bien se inserta en una reflexión general sobre la sociedad latinoamericana, se aboca a una pregunta precisa: ¿qué papel debe desempeñar la cultura, y de manera más precisa, la escuela, en la producción del sentimiento nacional?

II. Cultura y nacionalidad

SEAMOS más precisos. La integración de la sociedad puede lograrse a través de un conjunto muy diverso de elementos, pero a grandes rasgos éstos pueden ser reducidos a dos grandes variantes: por un lado, una integración sistémica (basada en lo esencial en mecanismos impersonales como el poder y el dinero —o sea la integración de los individuos a través del intercambio y las reglas administrativas) y por otro lado, una integración social (basada sobre todo en una cultura común, símbolos y normas, compartidos por una población). Aun cuando ambos mecanismos son necesarios, algunos autores han insistido en el peso principal y primigenio que lo económico y lo político tuvieron en la integración de los individuos en el Estado moderno,²⁹ y para la época contemporánea, en el peso creciente, y disfuncional, de la integración sistémica sobre las exigencias de la integración social.³⁰ Sin embargo, y cualquiera que sea la evolución en curso, la identificación cultural de los individuos

²⁹ Edward Shils, ‘The integration of society’ en *Center and periphery*, Chicago, University of Chicago Press, 1975, pp. 48-90.

³⁰ La oscilación entre ambos mecanismos de integración de la sociedad moderna es sobre todo marcada en Émile Durkheim, quien luego de haber dado un peso mayor a los mecanismos de la integración sistémica (o sea la ‘solidaridad orgáni-

con la nación (como realidad, como aspiración, como nostalgia) es un rasgo moderno innegable.

Es en esta problemática donde la función de la lengua, de la imprenta y de la escuela es determinante en tanto que objetivaciones de la cultura nacional. Una vez más la experiencia europea opera implícitamente como modelo prescriptivo de estos procesos. Para un autor como Benedict Anderson, la nación es una "comunidad imaginada" producida por la imprenta capitalista que termina por consolidar un grupo reducido de lenguas. La distribución de libros, en primer lugar las novelas, y sobre todo, más tarde, de periódicos, sentó las bases de una conciencia nacional: se constituyó un grupo de lectores que participaban, simultáneamente, de una ficción colectiva.³¹ Un proceso que permitió también dar una publicidad creciente a los debates políticos³² y que exigió al mismo tiempo la expansión y la invención³³ de la lengua "nacional" a través de un sistema de educación formal: fue a la transmisión de este saber que se consagraron esencialmente las escuelas elementales durante este periodo (notemos que aún hoy en día en las escuelas primarias un tercio de las horas de instrucción son consagradas al aprendizaje de la lengua).³⁴ Un proceso que terminó federando en torno de ella la identidad nacional de los países europeos.

En América Latina el problema se presentó de otra manera.³⁵ La independencia obtenida a comienzos del siglo XIX y la existen-

ca') desplazó su centro de interés hacia la integración normativa y simbólica de la sociedad; cf. Émile Durkheim, *De la division du travail social*, París, PUF, 1986 y *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, París, PUF, 1985. Para una actualización contemporánea de esta problemática véase sobre todo la reflexión de Jürgen Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel*, París, Fayard, 1987, 2 tomos.

³¹ Benedict Anderson, *Imagined communities*, Londres, Verso, 1983.

³² Jürgen Habermas ha insistido en la función emancipadora de la prensa en las primeras etapas del capitalismo moderno en *Historia y crítica de la opinión pública*, Barcelona, Gustavo Gill, 1981.

³³ Sobre el papel de los nacionalistas en la invención de la lengua nacional véanse los distintos ejemplos reseñados por Neil J. Smelser, en *Sociology*, Oxford, Blackwell, 1994, pp. 268ss.

³⁴ A. Benavot et al., "Knowledge for the masses: world models and national curricula, 1920-1986", *American Sociological Review*, citado en *ibid.*, pp. 268.

³⁵ Notemos que la experiencia latinoamericana es también diferente a la de otras regiones del "Tercer Mundo". En algunos lugares, como en África y Asia, la existencia de rivalidades entre grupos étnicos obligó en algunos casos a conservar como lengua "nacional" a la antigua lengua de los colonizadores —como es el caso en Singapur. En otros, paradójicamente, es una lengua minoritaria, hablada por un grupo políticamente marginal, que se convirtió, en medio de las rivalidades entre

cia común entre las élites del castellano hicieron de éste, sin más, la lengua "nacional" de los diversos países. Poco importa aquí la irrealidad de esta asunción, en los hechos la legitimidad de la lengua de los antiguos colonizadores en tanto que lengua nacional nunca fue verdaderamente puesta en duda —y ello tanto más fácilmente que América Latina fue sometida a la hegemonía de países angloparlantes, el Reino Unido primero, los Estados Unidos después. Por supuesto, una situación de este tipo no fue ajena al problema de la identidad latinoamericana (como lo señaló Henríquez Ureña, no hemos renunciado a hablar castellano y nuestros problemas de identidad nacen de ahí) pero en la práctica institucional el castellano fue masivamente *la* lengua nacional. O sea, si en Europa la lengua reunió por sí sola los requisitos simbólicos de la nación en la medida en que se subordinó a las exigencias de las élites gobernantes y del desarrollo económico, en América Latina ella simbolizó, durante todo el siglo XIX y bien entrado el siglo XX, la cultura de la nación más por defecto que por virtud.

En esto, a pesar de las variantes nacionales e ideológicas, la historia del continente es similar. Tomemos, para mostrarlo, tres ejemplos muy diversos y correspondientes a diversos países. En primer lugar, la experiencia argentina de comienzos de siglo y el papel que en ella desempeñó la escuela (y los mitos culturales) en la formación de la nacionalidad.³⁶ Las cifras son importantes: en 1869, la Argentina contaba 12.1% de inmigrantes; en 1895, el porcentaje había aumentado a 25.5% y en 1914, época en la cual se registra la mayor concentración de extranjeros, el país contaba con 30.3% de inmigrantes (notemos que en términos relativos era el país que tenía en el periodo el mayor número de extranjeros dentro de su población). Este "aluvión inmigratorio" produjo, en un primer momento, una exaltación en ciertos escritores, a tal punto se suponía que estos inmigrantes, provenientes de países avanzados, transformarían la cultura "indolente" e "indisciplinada" de los gauchos nativos. Visión que pronto, muy pronto, entró en crisis: por un lado, los inmigrantes llegaron con expectativas de movilidad social en un país donde la tenencia de la tierra la obstaculizaba; la gran concentración urbana dio origen a las primeras formas de organización

grupos dominantes, en la lengua nacional —como es el caso en Kenya, Tanzania o Uganda.

³⁶ En lo que sigue nos apoyamos extensamente en el estudio de Maristella Svampa, "Inmigración y nacionalidad: el caso de la Argentina, 1880-1910", *Studi Emigrazione/Enudes Migrations* (Roma), XXX, núm. 110 (1993), pp. 289-310.

obrero en el país; por otro lado, Buenos Aires se convirtió en una Torre de Babel, se difundió el "cocoliche", suerte de intromisión de la lengua italiana en el castellano. El entusiasmo inicial de la élite cedió el paso a toda una serie de críticas y decepciones. La literatura se apropió rápidamente del tema: la crítica mordaz del inmigrante fue de rigor y sobre todo, la voluntad de rehabilitar una imagen positiva del antiguo gaucho. La descomposición de los antiguos marcos de la sociedad tradicional y la llegada de una nueva población que puso en el centro del debate a la vez la "cuestión social" y la "cuestión inmigrante" dieron a la escuela una función preponderante en la voluntad de la élite de construir una nación culturalmente integrada. Este proceso está bien representado por tres grandes autores. Para Ricardo Rojas, se trataba, a través de la escuela, de uniformar lingüísticamente el país y de imponer la transmisión de un "relato histórico" que cimentara la identidad nacional. Para Manuel Gálvez se requería "nacionalizar las masas" gracias al rescate de los antiguos valores provinciales, comunitarios, jerárquicos, antimodernos frente al cosmopolitismo disolvente de la gran urbe. En fin, para Leopoldo Lugones, este proceso suponía la creación de un "mito" nacional, de un relato épico, que como los poemas homéricos, permitiera transmitir una lengua propia y fundar la nacionalidad: nada más propicio para ello que la elevación del *Martín Fierro* de José Hernández a obra fundadora del "alma" nacional. Ella permitía a la vez afirmar el núcleo lingüístico nacional y los valores tradicionales del antiguo "gaucho", luego de haber reelaborado estos últimos de manera fuertemente imaginaria. En resumen, la nación argentina es una invención que pasó a través del rescate de un "gaucho" mítico, que permitió "nacionalizar las masas", sea a través de la castellanización operada por la escuela, sea por la colonización del imaginario en función de los valores de la oligarquía exportadora. El rescate del "gaucho" fue pues directamente proporcional a la presencia de los "inmigrantes", pero sobre todo, a la voluntad de éstos de imponer una contrahegemonía cultural al proyecto de las clases dominantes. En este proceso, la escuela tuvo una mayor importancia a través de la implantación de una liturgia patriótica, la castellanización de los hijos de los inmigrantes, la reactivación de un mito literario-cultural.

El segundo ejemplo no es otro que el del indigenismo. El tema posee un sinnúmero de matices, pero en lo que aquí nos interesa, es suficiente recordar algunos hechos determinantes. Antes que nada, el indigenismo, y ello a pesar de las variantes observables

entre México y el Perú, dio lugar a un desajuste mayor en la representación que ambas sociedades se hicieron de su propia nacionalidad: más simple, el indigenismo fue el discurso que permitió el mantenimiento "armónico" de una fuerte presencia simbólica y de una débil integración social y económica de los pueblos indígenas del continente. Por otro lado, el indigenismo se tradujo mayoritariamente hasta hace muy poco tiempo, en la mayor parte de sus versiones escolares, en una estrategia apenas velada de "castellanización". Nada lo ejemplifica mejor que el proyecto de educación en México de José Vasconcelos donde se interesaban en las condiciones socioeconómicas y culturales de diversas regiones y poblaciones indígenas, con el objetivo de insertarlas dentro del desarrollo nacional. La diversidad cultural no era valorada en sí misma; de lo que se trataba, al contrario, era de conocerla, a fin de poder producir lo más rápidamente posible su inserción en la economía nacional. En fin, el indigenismo en América Latina³⁷ remite, en la mayor parte de sus expresiones, a una fuerte concepción jerárquica de la diferencia cultural, una situación favorecida por el uso, por lo menos ambiguo, de las nociones de "raza"³⁸ o de "etnia". Un proceso que en el ámbito escolar condujo a una serie de reducciones que tienden a "comunitarizar" la diversidad cultural: a través de ésta se reduce el multiculturalismo al multilingüismo, y este último al reconocimiento de una comunidad. Proceso de fragmentación social que a través de un sinnúmero de representaciones de *lo* indio —ya sea bajo forma de denostaciones, ya sea bajo forma de exaltaciones— se encuentra, de manera sólo aparentemente paradójica, al servicio de una política de "castellanización". En efecto, el debate termina, tarde o temprano, enfrentando dos posiciones

³⁷ Una afirmación que debe sin embargo ser matizada si tenemos en cuenta las diferencias importantes que existen entre un indigenismo tradicionalista (y sus fuertes dosis de paternalismo), un indigenismo socialista (y su voluntad de constituir a los pueblos indígenas en una clase explotada y de servirse de las formas comunitarias tradicionales como una vía hacia el socialismo), o más recientemente un indianismo (y su afirmación de la posibilidad de una "desconexión" cultural, más o menos radical, con la modernidad occidental a través de una valorización del *ethos* indígena). Diferencias entre corrientes que son a su vez agudizadas por las discrepancias existentes entre autores. En efecto, las disimilitudes son profundas entre José Vasconcelos, Alcides Arguedas, José Carlos Mariátegui, Víctor Raúl Haya de la Torre, Luis E. Valcárcel, Guillermo Bonfil Batalla...

³⁸ No otra cosa en este contexto significa la noción de "raza" en vez de "cultura" en el ideario sintético de José Vasconcelos, *La raza cósmica*, en *Obras completas*, México, Libreros Mexicanos Unidos, 1957, tomo II.

irreconciliables (la defensa y la permanencia de la grandeza del pasado indígena y su viabilidad contemporánea o bien la aculturación sufrida por las poblaciones indígenas y su necesaria integración a otros modelos culturales) y a la sombra de cuyo *impasse* se impone prácticamente el castellano.

El tercer ejemplo, más circunscrito, hace referencia a experiencias puntuales de conflicto entre ciertas minorías no hispanófonas y la voluntad estatal de castellanización. Citemos dos ejemplos. Es el caso de las comunidades anglófonas de la isla de San Andrés y Providencia y de su larga resistencia a las prácticas de asimilación ejercidas por el gobierno colombiano. Un proceso en el cual, y como es de rigor, la colombianidad es definida (identificada) a la enseñanza del castellano, la inmersión en una cultura católica, y el apego a una historia nacional y al culto de los símbolos patrios: conjunto de procesos frente a los cuales la minoría intenta preservar sus rasgos propios.³⁹ Pero es también el caso del conflicto que opuso al comienzo de los años ochenta al gobierno sandinista de Nicaragua a los miskitos. Aun cuando la coyuntura internacional y la situación interna sean necesarias para comprender el desarrollo de los acontecimientos, en lo que aquí nos interesa, el conflicto se reduce, en una de sus dimensiones centrales, a una oposición entre una concepción jacobina y centralizadora de la nación y una concepción más abierta y pluricultural de la nacionalidad.⁴⁰ Para los sandinistas, la “nación” era el resultado de la construcción de un Estado revolucionario y de la lucha antiimperialista, proceso que exigía la integración del territorio y de la población dentro de un solo modelo nacional. Nada ejemplifica mejor la oposición entre ambas concepciones que la campaña de alfabetización de los sandinistas, que apuntó a la homogeneización cultural del país. La primacía del castellano (y el desprecio más o menos implícito hacia las lenguas “nativas” y la cultura anglosajona de los miskitos) permitía articular la herencia española y la lucha antiimperialista. La obtención del derecho a la educación bilingüe, por la élite miskita, se asentaba en una política de autonomía que terminó en un conflicto abierto con las autoridades sandinistas —conflicto que produjo

³⁹ Cf. Isabel Clemente, “Un caso de conflicto cultural en el Caribe. De la imposición al reconocimiento”, *Nueva Sociedad* (Caracas), núm. 127 (septiembre-octubre de 1993), pp. 32-45.

⁴⁰ En lo que sigue nos apoyamos esencialmente en el análisis propuesto por Yvon Le Bot, *Violence de la modernité en Amérique Latine*, París, Karthala, 1994, pp. 149-166.

la división interna de los miskitos, sea que optaran por el acuerdo con los sandinistas, sea por la participación en la "contra", o bien, por una difícil estrategia de autonomía política. Al término de este proceso se implementó un estatuto de autonomía, que a pesar del avance que ello implica, estuvo lejos de resolver los problemas que el conflicto militar produjo en la desagregación del pueblo miskito. El choque primordial se estableció entre una campaña de alfabetización destinada prioritariamente a la creación de una nación-Estado y al desarrollo de las fuerzas productivas,⁴¹ y una concepción que, a través de la escuela, intentaba reafirmar una especificidad cultural dentro de un mosaico nacional.

Ahora bien, en los tres casos brevemente evocados, y a pesar de las diversidades nacionales y de los diferentes periodos abordados, se manifiesta la voluntad de las élites políticas de imponer una concepción unánime de la nación, a través del control del aparato estatal y educativo, basada sobre todo en la afirmación de una lengua común. Una concepción de la nación y del papel que dentro de ésta puede desempeñar la escuela, que consiste, en el fondo, en subordinar el proyecto educativo, colectivo e individual, a las solas exigencias del desarrollo nacional y del mercado de trabajo. En los hechos, el respeto a la diversidad cultural aparece más como un conjunto de retóricas que como una preocupación real. Por lo demás, la penetración de la modernidad cultural y de las relaciones capitalistas de producción parecen ir en el mismo sentido, a saber: el de la integración subordinada de los diversos sectores y regiones del país en una cultura nacional identificada, en la práctica, con el uso del castellano.

III. Nacionalidad y educación

EN este contexto cabe preguntarse cómo puede la escuela desempeñar hoy las dos exigencias aparentemente contrarias a las cuales se ve sometida: por un lado, respetar el derecho a la diferencia de las minorías culturales, y por otro lado transmitir un sentimiento nacional. Las dos exigencias no son en sí mismas contradictorias, pero en los hechos, dada la historia de América Latina y la hetero-

⁴¹ Lo anterior no debe hacernos olvidar el éxito de esta campaña: la fuerte movilización nacional lograda, gracias al recurso a alfabetizadores voluntarios, y las novedades introducidas, sobre todo en lo que concierne a la utilización de baladas en este proceso.

geneidad social de su población, ambas muchas veces se contraponen. Contrariamente a lo que por tradición ha sido la tendencia mayoritaria en América Latina, la respuesta debe partir, en un primer momento, de una disociación de ambas problemáticas, antes de intentar su integración relativa.⁴²

El primer problema no es otro que el del vínculo entre las mayorías (que en todos los países de la región están masivamente castellanizadas) y las minorías lingüísticas. El respeto hacia estas últimas implica forzosamente de parte del Estado, y ello en contra de lo que ha sido muchas veces la política educativa en América Latina, esfuerzos para garantizar el derecho de esas minorías a disfrutar de su especificidad cultural, y antes que nada, de su propia lengua.⁴³ Ello forma parte de una exigencia democrática y de un derecho cultural cuya conquista en América Latina debe colocarse junto a los derechos civiles, políticos y sociales,⁴⁴ un proceso que necesariamente implica esfuerzos crecientes por parte del aparato educativo público, como por ejemplo la extensión del número de enseñantes indígenas. Derecho que no puede sino incrementar la igualdad de oportunidades escolares de alumnos por lo demás fuertemente pe-

⁴² La imbricación entre ambas problemáticas fue, por ejemplo, de ngor en el proyecto de bilingüismo escolar (castellano y quechua) de la experiencia militar peruana conducida por Velasco Alvarado, así como en la voluntad de reconocer otras lenguas como idiomas oficiales. En la base del proyecto estaba la idea que la difusión del quechua contribuiría de manera esencial a la consolidación de un sentimiento nacional.

⁴³ Recordemos que las variaciones nacionales son a este respecto importantes entre países constituidos por pueblos y etnias que mantienen rasgos básicos de altas culturas desarrolladas antes de la conquista europea, con importante peso demográfico (México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia), y países donde no se alcanzó este alto desarrollo, con bajos volúmenes demográficos. Pero entre estas áreas, y en un plano estrictamente lingüístico, las diferencias son también sustanciales: en México, Guatemala y Belice existen más de 80 grupos étnicos, con numerosas variantes idiomáticas, a pesar de que en México el náhuatl, junto con el maya yucateco, el zapoteco, el nuxteco y otomí u nahnu cuentan con 60% del total de hablantes de lenguas indígenas; en cambio en los países andinos dos grandes grupos étnicos dominan, el quechua (que está sin embargo dividido lingüísticamente en dos grandes grupos y varios subgrupos) y el aymara. Para un panorama cuantitativo, cf. José Matos Mar, "Los pueblos indios de América", *Pensamiento Iberoamericano* (Madrid), núm. 19 (1991), pp. 181-200.

⁴⁴ A este respecto las experiencias nacionales son muy disímiles, pero en ciertos países, como en México, se impone progresivamente la idea del reconocimiento del carácter pluricultural y multilingüe de la sociedad, y por ende, la necesidad en la escuela de respetar esta diversidad.

nalizados en el ejercicio de este derecho.⁴⁵ Pero un derecho que no puede tampoco desconocer (y ello en contra de las proclamas irrealistas de ciertos ideólogos indigenistas) la realidad del espacio lingüístico nacional y de la integración del mercado nacional y que, por ende, supone en la escuela la continuación de políticas de alfabetización en castellano. Algún día, tal vez, el monolingüismo de las minorías culturales sea un derecho pleno, pero en el contexto de dependencia económica y cultural de América Latina el olvido de esta misión de la escuela se traduce inevitablemente por su exclusión pura y simple.⁴⁶ O aún peor, la castellanización será producida a través de otros canales: ya sea por los medios de comunicación de masas, ya sea por las relaciones de trabajo. En verdad, las situaciones culturales son al respecto muy diferentes, según se trate de grupos étnicos con contactos limitados y esporádicos con la sociedad nacional (que manejan deficientemente la lengua castellana y cuyo problema mayor sigue siendo el analfabetismo o el iletrismo), o que se refiera a grupos fuertemente integrados, y muchas veces indistinguibles de la población mestiza y criolla.

El segundo problema, que no debe bajo ningún punto de vista confundirse con el primero, alude al papel de la escuela en la transmisión (o creación) de un sentimiento nacional. Insistimos: si en los países europeos la construcción de la nacionalidad se dio básicamente a través de la imposición de una lengua, ello fue posible en la medida en que ese proceso coincidió históricamente con las exigencias de la integración social de los sectores populares y del mercado interno. La unificación lingüística participó de un proceso creciente de homogeneización social del espacio nacional. En América Latina la integración cultural no fue masivamente el producto de un voluntarismo político impuesto desde las escuelas, antes bien, y como lo hemos señalado, ella fue el resultado de la expansión de las industrias culturales en medio de procesos en los cuales sobreviven fuertes disparidades culturales dentro de un espacio social acentuadamente heterogéneo.

⁴⁵ La problemática a este respecto posee una larga tradición en las ciencias sociales latinoamericanas. Véase por ejemplo para el caso andino, entre otros, los textos reunidos en Alberto Ezeobar, comp., *El reto del multilingüismo en el Perú*, Lima, IEP, 1972.

⁴⁶ Por lo demás, como ello es de rigor en otros procesos de migración masiva, la existencia de un número cada vez más importante de jóvenes migrantes acentúa este proceso: los jóvenes, a diferencia de los mayores, tienden a olvidar sus lenguas nativas y a adoptar estilos de vida urbanos.

El problema del sentimiento nacional sólo es realista en la medida en que parte de esta situación. Una situación que distancia, doblemente, el problema de la nacionalidad en América Latina de aquella propia de los países centrales. Por un lado y a diferencia de las experiencias europeas (sin olvidar las variedades existentes entre los diversos países), ambas problemáticas fueron muchas veces fusionadas en una sola: o sea, el sentimiento nacional se transmitió en el acto mismo de divulgación de la lengua nacional por la escuela, en la medida en que este proceso acompañó históricamente a la formación de un mercado interno y de un Estado-nación moderno. Por otro lado, la situación también es distinta de las sociedades industriales-estatales-nacionales-democráticas europeas que hoy pueden poner en práctica políticas de bilingüismo. En efecto, éstas operan más fácilmente en cuanto la identidad nacional no es cuestionada en sí misma (o incluso que la hegemonía de la lengua nacional no es cuestionada) o que la integración social lograda lo permite. Incluso, en más de un caso, esta política participa ya de las exigencias de la construcción europea en donde la formación de un sentimiento "supranacional" supone la disociación entre la nación, la lengua, y la ciudadanía política. En América Latina el problema se presenta de manera diferente. La debilidad tradicional de la nación (o sea, la capacidad de ésta para imbricar sólidamente una cultura-identidad y una economía-política) hacen que ambos órdenes se separen y se enfrenten. Desde un punto de vista cultural, en más de un país, y en primer lugar en aquellos en los que la población indígena es importante, la exclusión social que sufren las "minorías"⁴⁷ impide la construcción de un sentimiento nacional a través de políticas de bilingüismo escolar. Por otro lado, y dadas las dificultades económicas actuales y la importancia de la dualización social, la integración de la nación a partir de la integración económica y social es por lo general un proyecto jamás realizado enteramente. Es esta disociación entre la economía y la cultura lo que plantea la naturaleza específica del desafío nacional en América Latina. Es ella la que explica, en último análisis, la resistencia de las élites y de los sectores lingüística y socialmente integrados al bilingüismo escolar (ello no haría sino "profundizar" las divisiones ya existentes) así como los límites de éste (dada la situación de

⁴⁷ La estimación de la población indígena en América Latina es controvertida en ciertos países, pero los porcentajes van desde 55 a 60% en Bolivia y Guatemala, 35% en Ecuador y Perú, entre 8 y 10% en México.

subordinación en la cual se hallan dentro de las sociedades nacionales las minorías culturales).

Por supuesto, las políticas educativas y el papel que éstas pueden desempeñar en la transmisión de un sentimiento nacional no agotan el problema que la construcción de la nación plantea. Y sin embargo, su función no es puramente anecdótica. Pero la respuesta debe dar cuenta de un número de desafíos y en primer lugar de las exigencias impuestas por la realidad social interna, la aspiración democrática y el movimiento de internacionalización. Ahora bien, es claro que la manera como el sentimiento nacional se transmite en las escuelas hoy en día está lejos de responder a estas inquietudes. En todos los casos, el sentimiento nacional en las escuelas es transmitido por la enseñanza de la historia⁴⁶ y sobre todo de la lengua nacional, o sea el castellano, ella misma vehiculada a través del culto de ciertos textos altamente simbólicos que se supone encarnan los valores de la nacionalidad.

Pero veamos los límites o dificultades de este proceso en detalle.

1. En primer lugar, la afirmación de un sentimiento nacional a través de una lengua, y más tarde por una literatura, se encuentran muy alejados de toda experiencia social real. Por supuesto, la cultura escolar jamás coincide completamente con la cultura de un grupo social ni incluso con el saber científico de un periodo, en la medida en que ella posee sus propias exigencias y cánones de producción.⁴⁹ Ni tampoco en ninguna experiencia nacional la obra que por excelencia ejemplifica el "genio" nacional (Shakespeare, Dante, Cervantes o Goethe) era la realidad cultural de base de las masas. Pero el divorcio era voluntariamente asumido como tal, puesto que se trataba, en todas esas experiencias, de inculcar a las masas una "cultura más elevada", o en todo caso una cultura diferente a aquella practicada en su cotidianidad. Proceso en el cual, y en ausencia de toda verdadera competencia cultural, se produjo la legitimación de la cultura "nacional" de las élites y la asimilación paulatina de ésta por los sectores populares. Al contrario, en América

⁴⁶ El papel de la enseñanza de la historia en la formación de un sentimiento nacional es demasiado complejo como para que nos sea posible tratarlo aquí y merecería un artículo aparte. Notemos simplemente que su enseñanza posee en América Latina, en lo que a la construcción de un sentimiento nacional se refiere, una serie de escollos: pugnas entre escuelas historiográficas, oscilación entre fases "hispanistas" y fases "indigenistas", tendencia a la sobreexaltación del pasado en detrimento del presente.

⁴⁹ Para una demostración de esto último a propósito de la gramática escolar, cf. Alain Chervel, *Histoire de la grammaire scolaire*, París, Seuil, 1977.

Latina el panteón literario nacional —con rarísimas excepciones— permanece muy alejado de las expectativas culturales de los sectores populares (así como de muchas capas medias), una distancia que, al sufrir la competencia de otras fuentes culturales, hacen de la obra literaria nacional un ejercicio escolar ingrato y desvinculado de la realidad.⁵⁰ Un divorcio que no favorece los procesos de identificación imaginaria con la nación. Así, en el mejor de los casos, la obra literaria nacional permite reactualizar el sentimiento nacional (transmitido por otras instituciones), pero en su gran mayoría apunta a trazar una división irreductible entre la nación y la experiencia personal.⁵¹ Una distancia que, en ciertos casos, finalmente produce la inserción de los grupos subalternos en la nación a través de una valorización ambigua de la “cultura popular”.

2. La obra literaria elegida para encarnar los valores de la nacionalidad no asegura por lo general ninguna integración simbólica igualitaria. Al contrario, en su mayoría la obra paradigmática del “genio” nacional responde, y asegura, la dominación simbólica de un grupo social. Los casos de figura son demasiado diversos pero remiten en primer lugar, inevitablemente y desde su raíz, a la lengua en la cual está escrita esta obra. Problema espinoso, la solución en los países centrales ha sido la de estructurar un “genio” nacional a distancia de la obra, ya sea que imaginariamente ésta haga referencia al discurso de los orígenes de la lengua nacional, o al discurso de los orígenes del Estado o de la identidad nacional. Construcción histórica que permite, no sin paradojas, una relación ahistórica con la obra. En América Latina la debilidad del Estado-nación así como el papel controvertido de la lengua impiden masivamente este tipo de vinculación. Por lo demás, nada sería más abstruso que querer construir un espacio escolar neutro al amparo de las pasiones sociales desde el cual construir un sentimiento nacional. La tentación del repliegue escolar existe desde siempre y en todos lados, pero la solución aparece hoy en día como particularmente insatisfactoria: por un lado, porque la escuela jamás poseyó en América Latina esta capacidad de “aislamiento” institucional, y por otro lado, y de ma-

⁵⁰ Notemos que desde otra preocupación el tema se halla en el centro de la reflexión que sobre la alfabetización y la escolarización propuso Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1975.

⁵¹ No sin paradoja, la nación, que es una construcción política a distancia de toda pertenencia cultural directa, necesita para consolidarse de una fuerte dosis de identificación imaginaria, la cual supone, a su vez, un reconocimiento en la simbología nacional de una práctica cultural.

nera más estructural, porque de lo que se trata es justamente de dar cuenta de la desigualdad real dentro de un marco virtualmente igualitario.

3. En América Latina, la construcción del sentimiento nacional en la modernidad avanzada exige una apertura sustancial. No sin paradojas, una concepción adecuada de la nación supone la capacidad simbólica de expresar el mayor número posible de diferencias en su seno. Éstas son, en primer lugar, de índole lingüístico y étnico, pero esta especificidad se halla lejos de agotar la diversidad que debe reflejar la nación. A éstas es preciso añadir las diversidades regionales que no se superponen sistemáticamente a las precedentes, y cuyo peso en América Latina es a veces determinante. Por supuesto, éste es también el caso de muchos países europeos contemporáneos, pero ahí la resurrección de los regionalismos o de las identidades étnicas⁵² se da en el marco del debilitamiento de la identidad nacional. A la inversa, en América Latina el sentimiento regional no siempre dio paso a un sentimiento nacional: de ahí que las diversidades regionales se inscriban muchas veces fuera de la identidad nacional. En fin, a este proceso aún es preciso añadir las desigualdades sociales. Una vez más no son éstas, en sí mismas, las que evocan una especificidad latinoamericana, sino la función que éstas han desempeñado en el proceso de formación de una identidad nacional: desde los orígenes, de una u otra manera, las élites locales construyeron el Estado y la nación al abrigo de la intervención, real y simbólica, de las "masas". La nación, por ende, no dio cuenta, sino de manera coyuntural, del apego de los sectores populares.

4. Dado el conjunto de elementos antes señalados, la nación en América Latina no puede cristalizarse en una obra que, en virtud de su historia y de su papel particular dentro de la consolidación de la lengua nacional, así como de los valores "eternos" que transmite, pretenda definir de una vez y para siempre la nacionalidad. Al contrario, la definición de la nación debe ser lo más receptiva posible a los cambios históricos de las sociedades latinoamericanas, a la paulatina integración de nuevos grupos sociales, al desplazamiento, por ende, de una definición de una identidad nacional. Por supuesto, esto puede ser intentado, como ha sido a veces el caso, por el cambio del papel matricial de una obra literaria. Es lo que ha sucedido, por ejemplo, aun cuando en mucho de manera implícita,

⁵² Para una visión controvertida de este proceso, cf. Anthony Smith, *The ethnic revival*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

en el Perú de las últimas décadas. A causa de las múltiples transformaciones sufridas por el país, se ha asistido a un desplazamiento simbólico desde el costumbrismo hispánico-republicano de las *Tradiciones peruanas* de Ricardo Palma, que en el fondo “respondía” a la sensibilidad estética de las capas medias urbanas, hacia la obra más desgarrada y conflictiva de José María Arguedas, *Todas las sangres*, que apunta a dar un fresco épico exhaustivo de la diversidad de actores de la historia peruana más acorde con la experiencia vivida por los sectores populares y andinos. Y sin embargo, el esfuerzo de Arguedas presenta dos escollos: por un lado, la novela está escrita en castellano (y en ella el papel de ciertas palabras quechuas es claramente subordinado)⁵³ y por el otro lado, la novela se ve “obligada” a estructurar un vínculo mágico, en todo caso más sustancial, entre uno de los actores, el indio, y la tierra, en detrimento de los otros. El riesgo es doble: sea el de un indigenismo tanto más fuerte simbólicamente que la situación real de los indios es marginal, sea la dificultad de asegurar un sentimiento real de cohesión colectiva a través de una obra de este tipo.

5. En medio del proceso creciente de globalización, así como de constitución de grandes bloques económicos y culturales, sería un contrasentido que la formación de las naciones se realizase en detrimento de la posibilidad de una unidad latinoamericana. Sin ocultar las diferencias nacionales y las heridas de la historia, ¿cómo negar la realidad de un sentimiento “nacional” de sustitución latinoamericano? Ligada a una lengua dominante común, tanto como a una historia y a desafíos nacionales semejantes, este sentimiento existente ha sido, sin embargo, relativamente poco cultivado en el ámbito escolar, y ello a pesar de que en la región el tema ha sido desarrollado por un gran número de pensadores y de proclamas institucionales. El sentimiento latinoamericano subsistió y se recreó a pesar de las políticas nacionales que en el fondo estaban orientadas a crear un sentimiento de división y de cesura entre las fronteras. Pero, ¿cómo consolidar este sentimiento en ausencia, en lo inmediato, de formas políticas supranacionales? ¿Cómo cultivarlo cuando los problemas evocados para cada ámbito nacional se encuentran necesariamente profundizados a nivel del continente?

⁵³ Tensión que es aún más clara en la obra *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, donde se trata de dar cuenta de la nueva manera de leer interlingüística de un público bicultural en el Perú. Una tensión que no logra empero encontrar, dentro del canal de expresión de la obra, una resolución satisfactoria, y que deja vislumbrar, incluso, la imposibilidad de una respuesta adecuada.

Por supuesto el sentimiento nacional no puede ser producido o entretenido solamente por una política escolar, pero ésta tiene un papel, y exige una respuesta compleja a un conjunto de desafíos. En breve, el problema puede precisarse en estos términos: partiendo de la realidad social de una identidad moderna forjada por las industrias culturales, ¿cómo es posible construir un sentimiento nacional y a la vez dejar abierta la posibilidad de una nacionalidad latinoamericana?

IV. Un proyecto posible

LA totalidad de estas dificultades e *impases* aparentes pueden ser resueltos con el recurso a la música como disciplina pivote desde la cual sea posible recrear el sentimiento nacional y, sobre todo, las condiciones de una comunicación entre grupos diversos. El papel de ésta es tanto más factible que en América Latina el sentimiento nacional no fue construido por la lengua en la escuela, sino que fue en mucho el resultado de los medios de comunicación y la construcción de un verdadero público consumidor a escala nacional. Pero esta integración simbólica a la nación (a través del consumo de imágenes “nacionales”) contrasta fuertemente con la exclusión simbólica de estos mismos grupos, no tanto en el consumo cultural como en el proceso de creación de la identidad nacional. Además, y el punto merecería por sí solo una reflexión, la música, más que la literatura nacional, expresa internacionalmente, y masivamente, la cultura latinoamericana. Para mostrarlo, retomemos los cinco puntos precedentes y veamos cómo la educación musical permite responder a las exigencias prescriptivas de una educación multicultural a la vez moderna y nacional.

1. El objetivo no puede ser sino construir una identidad nacional lo más cerca posible de la conciencia de los individuos (esto es, debe vincularse estrechamente con los diversos estilos de vida, sin menoscabo del papel que la economía y la política detentan en la construcción de la nación). A diferencia de lo que ocurre con ciertos textos literarios que supuestamente condensan el “genio” nacional, pero ello al costo de establecer un divorcio radical entre la vida cotidiana y la “obra” nacional, la música permite, a la vez, inscribir una distancia y servirse de una continuidad. Seamos claros, la capacidad de la música de realizar esta tarea no supone ningún romanticismo cultural, ya que dicha capacidad no proviene del hecho de que ésta expresa, mejor que la lengua, el “genio” de un pueblo o que en ésta se manifiesta mejor que en otra parte la “esencia

del arte'', al tratarse de un arte sin "tema explícito". Al contrario, la música podrá realizar tanto mejor su papel comunicador de la diversidad cultural en cuanto ningún vínculo místico o sustancial se establece entre ella y un grupo social. Sobre todo, el recurso a la música permite establecer un vínculo viviente entre la cultura social (y real) de los alumnos, especialmente si éstos proceden de sectores marginales o escasamente alfabetizados, y la cultura escolar.

Por supuesto, no se trata de reducir o sacrificar el 'saber' escolar a la "cultura de masas", pero cuando el objetivo es la recreación del sentimiento nacional, ¿cómo no basarse en aquello que es el elemento vivo de la cultura? El punto en sí mismo no es nuevo en América Latina. Contrariamente a la tesis letrada del sentimiento nacional, la participación de los sectores populares en el proceso de independencia en América Latina (muy variado según los casos nacionales) dependió más de la transmisión de una cultura oral y de la iconografía que de un sentimiento nacional forjado por el consumo simultáneo de obras escritas comunes. Es la función que la música aún tiene en los Andes, donde permanece ligada a las estaciones, donde incluso los instrumentos son asociados al tiempo, y donde el ciclo de la vida, individual, colectivo y cósmico se vive y se expresa a través de la música.⁵⁴ Es esta fuerza viviente de la música que hace de ella, más que de la artesanía, el objeto privilegiado de la transmisión de un sentimiento nacional: a diferencia de la artesanía o de los objetos que muchas veces son separados de su uso real con el fin de convertirse en objeto de contemplación estética,⁵⁵ la música, y ello a pesar de su folklorización creciente, permanece como una forma viva, sin duda la más viviente, de la cultura popular. Un proceso que va desde la inserción real de la música en la vida cotidiana hasta relaciones más aleatorias hacia ella, pero que, en uno u otro caso, definen una identidad a través de una expresión cultural.

2. El segundo objetivo debe intentar construir una identidad nacional lo más igualitaria posible (esto es que, sin caer en idealismos escolares y sin negar las posiciones desiguales existentes entre los diversos grupos sociales, al menos simbólicamente, permita insertarlos en un plano de igualdad). La música posibilita la práctica real de una igualdad cultural. Ella no exige, como lo hace explícita o implícitamente la lengua, la identificación de grupos sociales diversos

⁵⁴ Muchos de los ejemplos que siguen los hemos tomado de la obra de William Rowe y Vivian Schelling, *Memoria y modernidad*, México, Gr1jalbo, 1993.

⁵⁵ Néstor García Canclini, *Las culturas populares en el capitalismo*, México, Nueva Imagen, 1982.

con un solo elemento u obra cultural, "síntesis" del "genio" nacional en la cual deben reconocerse indígenas, criollos y mestizos, sectores favorecidos o marginales. Un proceso en el cual el castellano, en tanto lengua de la conquista y de la dominación social, continúa participando del proceso de descalificación, propio de las clases gobernantes, de lo "indígena" como un elemento "peligroso" de la identidad nacional.⁵⁶ Al contrario, la música permite la coexistencia de grupos sociales diversos a través de su expresión musical y ello dentro de un marco relativamente igualitario. "Relativamente", puesto que el interés por el "sonido organizado" puede ser muy diferente según los grupos, desde los "temas" hasta las escalas sonoras, una situación que no es ajena a juicios de valor que, en mucho, acompañan y reflejan una dominación social.⁵⁷

Sin embargo, esta situación es en sí misma positiva por dos razones. En primer lugar, no olvidemos que la apertura cultural hacia la alteridad encuentra sin duda en la música una de sus expresiones mayores (y ello cualquiera que fueren las razones sociales de esta "apertura": distinción cultural, cultura de masas, modas), estado de ánimo que permite por ende una expresión tendencialmente igualitaria de la diversidad cultural. En segundo lugar, el hecho de que esta "igualdad" cultural opere dentro de una jerarquía sonora (o sea, una familiaridad sonora que refleja un estilo de vida y, desde éste, una situación social diversa dentro de la sociedad) no es un obstáculo sino una ventaja: la música permite la construcción de un sentimiento nacional que no requiere, para existir, negar todo lo que de diferencia, cultural y social, anida en una sociedad moderna.

3. En tercer lugar, se debe intentar construir una identidad nacional lo más pluralista posible (esto es, que permita expresar en su seno el mayor número de diferencias virtuales —culturales, étnicas, regionales, sociales). A este respecto, más que cualquier otra expresión colectiva, el recurso a la música permite la coexistencia de una diversidad sonora, instrumental o vocal, que refleja la multiplicidad de las sociedades latinoamericanas. La música permite el encuentro, en un ámbito institucional común como lo es la escuela, de la diversidad del tejido nacional: entre regiones, entre grupos sociales, entre épocas. Ella permite, a la vez, una representación

⁵⁶ David Viñas, *Indios, ejército y fronteras*, México, Siglo XXI, 1981.

⁵⁷ Véanse a este respecto las estimulantes reflexiones de Christopher Small, *Música. Sociedad. Educación*, Madrid, Alianza, 1989.

sincrónica y diacrónica de la historia nacional. La música permite dar cuenta de la dispersión de la experiencia en la modernidad, del pluralismo de ésta y a la vez superar la fragmentación hacia formas integrativas, ellas mismas en constante evolución como lo muestran, por ejemplo, la evolución de los cantadores del Brasil y el *cordel*. En fin, la música permite también dar cuenta de procesos de internacionalización cultural y es así como el *rock*, o mejor dicho, los dos *rock* dan cuenta de este proceso: ya sea un *rock* que imita bandas anglosajonas y canta en inglés, ya sea un *rock* nacional, escrito en castellano y que se dirige a la juventud urbana. Pero la música permite superar la distancia lingüística a través de la comunicación de melodías, cuya diversidad, así como su combinación, refieren a una identidad nacional. Un pluralismo que no se pone al servicio del "mestizaje", a la búsqueda de una "síntesis" nacional, tan pobre como irreal, sino que se afirma a través de la acentuación simultánea de la diversidad y la combinación de la primera gracias a la segunda, y de la segunda a pesar de la primera.

O sea, la música permite mejor que cualquier otra manifestación cultural dar cuenta de los dos grandes procesos de creación social que tienen lugar en América Latina: por un lado, fenómenos de aculturación (que a través de la asimilación y el sincretismo hacen compatibles elementos culturalmente heterogéneos en el seno de una situación de dominación social), por otro lado, fenómenos de intraculturación (que a través de la integración y la disyunción hacen compatibles formas diversas, pero que pertenecen al "área" cultural latinoamericana). En estos procesos diferentes, se opera a la vez una recreación de formas existentes y una resistencia creativa de esas mismas formas.⁵⁸ Por supuesto, el sentimiento nacional no se (con)funde con el problema de la creación cultural, pero en un momento de autonomización creciente de subsistemas sociales la "nación" no puede desconocer estos cambios.

4. En cuarto lugar, se debe intentar construir una identidad nacional lo más dinámica posible (esto es, acorde con las mutaciones

⁵⁸ Son la situación social de los países latinoamericanos y la posición específica de las élites o minorías culturales, tanto dentro de las sociedades nacionales como en referencia al exterior, que definen los diversos mecanismos de mutación cultural: ya sea hacia formas "internacional-populares", "posmodernas", "mestizas"... etc. Lo importante para nuestro propósito actual es comprender que es en la música donde con mayor dinamismo se manifiestan estas transformaciones. El sentimiento nacional no puede construirse sino dentro de estos procesos más generales en los cuales se entremezclan tanto tendencias a la homogeneización creciente de la cultura como tendencias a la hibridación diferencial.

culturales y sociales que atraviesan a las sociedades latinoamericanas y que se profundizarán en el futuro). La música permite explicar de manera dinámica e histórica los cambios sociales que ocurren en una sociedad, y ello tanto más cuanto que la concepción de este dinamismo es abierta y pluralista. Nada lo muestra mejor que la distinción que se observa entre la dinámica social y cultural tal como es reflejada por la música, y la dinámica simbolizada de manera voluntarista por la noción de mestizaje. Contrariamente a la ideología del mestizaje, que en mucho consistió en la valoración positiva de aquello que anteriormente fue considerado como negativo, a partir de lo cual se planteó la inserción de lo mestizo en la nación (gracias a la ambigüedad de la noción, que en el fondo supone siempre un primado o una reducción de lo cultural a lo étnico), la música no reifica estos procesos. En ella, a través de ella, se da cuenta de la hibridación de formas sonoras, de la emergencia y la trayectoria social de los grupos sociales.

La historia social del tango es, al respecto, reveladora: no sólo por sus orígenes musicales diversos (y constantemente cuestionados), sino por lo que éste expresó, ya sea como denuncia de las condiciones de vida de los conventillos o la hostilidad del "orillero" hacia el "cajetilla" de la ciudad, ya sea como rechazo a la moralidad dominante; pero también, a través de su evolución y de su creciente respetabilidad, como testigo de la emergencia de una música menos provocativa y más individualizada. En los Andes, la música no es jamás "pura", sin que ello implique necesariamente la existencia de una música "mestiza": en verdad, la música andina oscila entre diversos extremos, incorpora (y asimila) tradiciones culturales diversas, las recompone en una nueva totalidad en la cual subsisten formas sonoras precedentes, que testimonian tanto una dominación pasada (como los instrumentos de cuerda de origen europeo) como la producción de otra cultura que en sí misma no es más "mestiza" que la cultura que los españoles traían luego de siglos de coexistencia en la península ibérica con la cultura árabe. La música, en este último caso, permite dar cuenta en un solo movimiento de ambas realidades, a la vez que evita el riesgo de la producción de una ideología "mestiza" al servicio de una integración forzada a una nación que, bajo el manto del "crisol de razas", impone una hegemonía cultural. Lo anterior es también válido para la chicha que mezcla aires andinos con ritmos tropicales, expresando la trayectoria de la inmigración rural en el Perú, así como el quiebre y la reelaboración del mundo andino en la ciudad: en términos musicales, es menos

un “desborde” popular del universo criollo y más la lenta formación de un estilo internacional-popular. Proceso dinámico, la música permite inteligir la evolución de la cultura en el mundo de hoy, comprender, por ejemplo, la manera como la música rural tradicional se ha convertido en México, a través de las exigencias de la industria disquera, en producciones de tres minutos, o aun la manera como la samba, con el desarrollo de la industria disquera, dejó de ser un género improvisado y se convirtió en la obra de artistas profesionales que producían para un mercado específico.⁵⁹

5. En fin, un proyecto de este tipo debe intentar construir una identidad nacional lo más abierta posible a la virtualidad de una supranacionalidad latinoamericana (esto es, debe, en un solo y mismo movimiento, a la vez dar cuenta de la unidad cultural forjada, a veces azarosamente, por la historia, y posibilitar la identificación con una expresión cultural más vasta). Mejor que cualquier otra expresión cultural, la música permite la afirmación del ideario latinoamericano. A diferencia del castellano que produce una integración continental a través de la reafirmación evidente de la unidad lingüística, la música produce una integración continental a través de la reafirmación, también evidente, de la diversidad cultural. Ciertamente, las melodías no son semejantes, los géneros desarrollados son incluso diferentes, y sin embargo, los procesos colectivos que acompañan a estas creaciones son similares, aún más, la conversación entre ellos posibilita la emergencia de una cultura más vasta, que expresa el suplemento de identidad continental que posee todo latinoamericano.

La construcción de la nación responde a procesos institucionales y políticos que exceden, en mucho, a la cuestión escolar. Sin embargo, esta última tiene un papel mayor en la sociedad contemporánea, y ello tanto más que se asiste a una relativa autonomización de dominios sociales. En la medida en que no existe ninguna correspondencia necesaria e inmediata entre la economía, la política y la cultura, esta última tiene un papel decisivo y una responsabilidad propia. Por supuesto, la cuestión escolar es incapaz, por sí sola, de transmitir y renovar un sentimiento nacional, pero la estrategia que puede desarrollarse a través de ella debe ser pensada de manera autónoma; en todo caso, no se la puede seguir considerando, implícita o explícitamente, como una mera consecuencia de un estadio de desarrollo económico. Al contrario, el desafío actual

⁵⁹ Para estos ejemplos, cf. William Rowe y Vivian Schelling, *Memoria y modernidad*.

de la idea de nación proviene justamente de la disociación creciente entre las realidades objetivas de la sociedad (la "globalización") y las realidades subjetivas de los individuos, y de la incapacidad, práctica y teórica, de la nación de establecer un vínculo estrecho entre ambos órdenes.

En sus dimensiones simbólicas, la nación procede de un doble movimiento: por un lado, se construye como invención política a distancia de otras comunidades afectivas (familia, grupos primarios, etnias) encarnándose en una forma política, por otro lado, por abstracta o universal que esta última se pretenda, siempre subsisten en su seno dosis importantes de identidad cultural o étnica. En este sentido preciso, la nación forma parte del dominio político moderno, merced a su inscripción en el doble registro constitutivo de ésta, a saber: que lo político arraiga a la vez en vínculos sociales reales y se define prescriptivamente a distancia de éstos. Una problemática que obliga a distinguir en la constelación de la temática nacional diversos problemas: el de la legitimidad de las instituciones; el conjunto de prácticas que garantizan el ejercicio real de la ciudadanía; el de la cohesión, social y sistémica, de sociedades cada vez más diferenciadas; el de la invención, más o menos ficticia, del genio nacional.

En ciertos países centrales, hubo una verdadera interrelación, práctica o intelectual, entre todos estos órdenes de realidad. En América Latina las desarmonías entre uno u otro proceso fueron, a la inversa, de rigor, sin que ello implique, como ha sido tantas veces implícitamente sugerido, la existencia de una "anomalía". Simplemente, al ser otra la tradición histórica y cultural, es preciso que la nación, en sus dimensiones simbólicas, se construya sobre otras bases. Es dentro de esta problemática precisa desde la cual debe reflexionarse sobre el papel de la escuela en la transmisión del sentimiento nacional. Insistimos: en el sentimiento más que en la capacidad de ejercerla. En el pasado, de manera más o menos real según las situaciones nacionales, ambas fueron garantizadas simultáneamente por la existencia de una lengua común que, por sí misma, simbolizó tanto la unidad cultural como la virtualidad de la participación en la vida política. Un proceso que en su realidad escolar supuso la imposición de una matriz cultural dominante, a veces única y excluyente, en detrimento de las otras. Un proceso que, simbólicamente, no facilitó la identificación afectiva de muchos grupos sociales con la nación (ni tampoco, por razones estructurales, su participación real en la vida política nacional). Proceso que hoy

en día se disocia por doquier: la experiencia nacional sobrevive más a través de la adhesión afectiva a una cultura común, y por ende a una memoria, a la vez histórica y comunitaria, que a través de un compromiso de los ciudadanos con un proyecto político.⁶⁰

La mutación contemporánea y la autonomía creciente del ámbito cultural obligan a repensar el papel de la escuela y de la lengua en la transmisión del sentimiento nacional. Los que en este contexto aparecen como cinco requisitos de un ideario posible de un sentimiento nacional están, a diferencia de lo que sucede con la lengua nacional, íntimamente imbricados con la diversidad musical, en la medida en que ésta refleja la historia social latinoamericana, y, sobre todo, expresa mejor que cualquier otro arte o manifestación cultural, los procesos de cambio y permanencia.⁶¹ La música posee la facultad de mostrar las variaciones y vicisitudes de la cultura, así como sus regularidades profundas y persistentes. Ella es, en sus diversas variantes, un elemento que debe ser privilegiado a la hora de transmitirse en la escuela (pero también fuera de ella) un sentimiento nacional más complejo e igualitario.⁶² Sobre todo, la música permite, mejor que la lengua, al menos en principio, evitar el riesgo de la "esencialización" de grupos culturales, de fijarlos en formas perennes e inmutables, que serían la expresión irreductible de un "genio" comunitario.⁶³ La construcción de un sentimiento nacional a través de la diversidad lingüística corre siempre el riesgo, sobre todo en América Latina, de favorecer repliegues o enclaustramientos comunitarios, de dividir la sociedad en grupos opuestos e impedir la puesta en práctica de las condiciones de la comunicación intergrupal. Al contrario, la música favorece la expresión de la diversidad, comunitaria en algunos casos, pero cultural en la totalidad de las experiencias: un marco que define a la vez las condiciones de

⁶⁰ Para una profunda visión de esta transformación a través de la experiencia francesa, cf. Pierre Nora, dir., *Les lieux de mémoire*, París, Gallimard, 8 volúmenes, 1984-1993.

⁶¹ Lo anterior no pretende ser sino el esbozo, a muy grandes rasgos, de una distinta posibilidad de construcción del sentimiento nacional. Su traducción en términos prácticos supone, evidentemente, una reflexión pedagógica específica.

⁶² Por supuesto una problemática como la aquí tratada no debe hacernos perder de vista que las dificultades mayores del sistema educativo en América Latina son de otro tipo, pero con ello tampoco debe olvidarse el papel y la responsabilidad que ésta tiene en la construcción del sentimiento nacional.

⁶³ Un proceso que muchas veces condujo en América Latina a la exaltación de identidades esencialistas tanto con respecto a un pasado más o menos mítico, como hacia una identidad cultural continental.

una comunicación y que nos preserva del riesgo de definir, de una vez y para siempre, identidades políticas en función de rasgos culturales. La música nos preserva entonces de una doble tentación: de un lado, la de subordinar las formas culturales a una imagen única de la nación, por otro lado, la de convertir toda diferencia cultural en un elemento virtual de una identidad colectiva política. Ambos procesos impiden la expresión igualitaria de la diversidad cultural: la primera, porque tiende a la homogeneización, la segunda, porque fuerza a la fragmentación.⁶⁴

Lo anterior no debe, empero, conducirnos a malentendidos. Si el respeto de la diversidad cultural nos parece, en lo que concierne a la construcción del sentimiento nacional, una vía más fructífera que la sola valorización de la "raza" o de las comunidades, ello no implica descuidar las dimensiones propias de la "cuestión indígena" en América Latina (que, de manera esquemática, designa el conjunto de obstáculos que se oponen a su participación en la sociedad nacional). El punto es importante. No se trata ni de negar importancia a la cuestión indígena en favor de otras identidades culturales, a la vez más aleatorias y más modernas ni, por supuesto, de equiparar las unas con las otras: a todas luces la historia de los pueblos indígenas define para ciertos países de la región desafíos específicos y su peso en la construcción de la nacionalidad es, práctica y simbólicamente, determinante. Sin embargo, esta realidad, por importante que sea, no puede desligarse de los múltiples cambios (en múltiples direcciones) que tienen lugar hoy en América Latina y que exigen una lectura más cultural que comunitaria de las identidades sociales —y ello más allá del peso específico que la dimensión comunitaria puede tener en uno u otro país.

La fuerza de la música, dada su vitalidad en América Latina, reside en que da cuenta de lo propio de la interrogación cultural en el mundo moderno, a saber: la emergencia constante y múltiple de formas e identidades, muchas de ellas efímeras, híbridas, otras más o menos constantes, pero que poseen, todas ellas, un deseo mayor de expresión y de reconocimiento público. La (re)invención de la nación supone la capacidad de expresar la diversidad cultural creciente (que va mucho más allá de las meras diferencias comunitarias) y, al mismo tiempo, conserva la capacidad de insertar este

⁶⁴ Cf. Danilo Martuccelli, "Les contradictions politiques du multiculturalisme" en Michel Wieviorka, ed., *Une société fragmentée?*, Paris, La Découverte, 1996, pp. 61-82.

proceso dentro de una unidad compleja. Un proceso que no apunta a disociar la lealtad política abstracta a la ley del vínculo afectivo inmediato con la propia cultura:⁶⁵ América Latina ha vivido durante décadas en medio de un divorcio de este tipo. Pero un proceso que no apunta tampoco a disolver y remitir la diversidad cultural, pura y simplemente, a la necesidad de principios afectivos de comunicación entre grupos sociales: una vez más, la dominación y la indiferencia de unos hacia otros marca toda la historia latinoamericana. Al contrario, el reconocimiento de la diversidad cultural dentro de un ámbito institucional común se encuentra al servicio del vínculo afectivo hacia una unidad política.

El porvenir de la nación: la comunicación histórica e institucional de la diversidad cultural y social.

⁶⁵ Una posición hoy en boga en Europa y bien representada por la noción de "patriotismo constitucional" de Jürgen Habermas; véase de este autor, *Écrits politiques*, París, Éditions du Cerf, 1990.