

CONTENIDOS PROPIOS, POLÍTICAS IDENTITARIAS Y DEMOCRACIA

Francisco Antonio Déniz Ramírez

María Noemí López Pérez

Universidad de La Laguna

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2011

RESUMEN

El cuestionamiento de las visiones uniformes y acabadas de los procesos históricos de la formación de los estados nacionales o plurinacionales, que desde hace décadas queda explicitado en numerosas investigaciones científicas y aportaciones intelectuales, cuando no en la misma práctica educativa ordinaria, pone en evidencia dichas visiones lineales de procesos y ofrece nuevas perspectivas desde las que aproximarnos al currículo y a lo nacional. Estas perspectivas van un poco más allá de las estrictamente didácticas o metodológicas para adentrarse en el problema de la democracia y el reconocimiento de los sujetos. En este texto nos adentraremos en esa otra visión alternativa que ve en la definición curricular la implementación de políticas identitarias concretas como un producto social e histórico, resultado de una relación de fuerzas y del conflicto de intereses existentes entre los diversos agentes sociales del hecho educativo.

Palabras clave: contenidos propios, identidad, nación, democracia educativa.

ABSTRACT

Questioning the uniformed visualization and finished historical processes about the formation of national or multinational states, which has been established for decades of scientific and intellectual work, when not in the very ordinary educational practice, shows up such lineal visions of those processes and offers us now new prospects from which to approach the curriculum and the national. These perspectives reach a little further than those strictly didactic or methodological and put us inside the problem of democracy and recognition of the individual. In this text we will penetrate into that other alternative vision that sees in the curricular definition the implementation of concrete identity policies as a historical and social product, consequence of the conflict and tension of interests between the varied social representatives of education.

Key words: own contents, identity, nation, educational democracy.

1. CONTENIDOS PROPIOS, POLÍTICAS IDENTITARIAS Y DEMOCRACIA

El clásico descriptor de la materia curricular de Ciencias Sociales conocido como *La formación de los estados nacionales*, debería haberse denominado *La Formación de los Estados plurinacionales*. El cuestionamiento de las visiones uniformes y acabadas de los procesos históricos, que desde hace décadas queda explicitado en numerosas investigaciones científicas y aportaciones intelectuales, cuando no en la misma práctica educativa ordinaria, pone en evidencia dichas visiones lineales de la formación de los Estados y ofrece nuevas perspectivas desde las que aproximarnos al debate del currículum y lo nacional. Perspectivas que van un poco más allá de las cuestiones estrictamente didácticas o metodológicas para adentrarse en el problema de la democracia y el reconocimiento de los sujetos y las culturas en el contexto de estados plurinacionales o, si se prefiere, de Estados con conflictos nacionales persistentes dentro de sus fronteras. En este texto nos adentrarnos en esa otra visión alternativa que ve en la definición curricular la implementación de políticas identitarias concretas como un producto social e histórico, resultado de una relación de fuerzas y del conflicto de intereses existentes entre los diversos agentes sociales del hecho educativo.

El debate actual y las recientes investigaciones al respecto evidencian que en el currículum de los sistemas educativos de las formaciones estatales occidentales ha primado un concepto hegemónico de concebir la organización política y económica de las sociedades, así como una visión étnica o nacional preponderante de la comunidad que lideró y lidera ese proceso de formación de dichos

estados. Por eso, los profesionales de la enseñanza deberíamos asumir que los currículos oficiales se han establecido, y se establecen, sobre el silencio o la negación de culturas e identidades que el Estado no considera pertinentes o propias (Torres, 217). No las considera un asunto oficial del sistema educativo. Si, además, asumimos que el Estado no es más que la expresión de una práctica de clases, de grupos sociales y nacionales, y de sexos, debemos entender que el currículo es el resultado manifiesto de estas hegemonías imponiendo su criterio y su visión del mundo. El currículo es, en realidad, una selección curricular de índole política que expresa una violencia simbólica¹. Mucho se ha escrito sobre el carácter de clase de la educación. También, últimamente, sobre su carácter sexista. Pero, de forma tan sistemática, poco se ha dicho, aún, sobre su carácter antinacional². Y, desde nuestro punto de vista, ello está relacionado directamente con la forma en que se erigieron los Estados plurinacionales en occidente. Entonces, nuestro punto de partida es el señalado, y de la misma forma en que se niegan identidades de clase, sexuales o laborales, también se niegan las étnico-nacionales que no forman parte del poder, a las cuales se les ha tendido a llamar minoritarias o periféricas. Concepto éste último que hay que entenderlo en relación al poder y no a su número dentro de un Estado. Es un concepto cualitativo y no cuantitativo que se debe a la idea errónea y típicamente ilustrada de que a un Estado corresponde una nación y una cultura. Error del que hace gala tanto el pensamiento de orientación liberal como el de orientación socialdemócrata.

El grupo dominante portador de su identidad nacional impone en los currículos su lectura de las cosas y da por hecho realidades que considera universales pero que, en realidad, son locales. Como todas las realidades. En todo caso, su universalización suele ir acompañada de formas de dominación política, económica o militar. Esta identidad hegemónica que se erige en suprema tiende a suplantarse a todas las demás. Y casi siempre lo consigue total o parcialmente o, al menos, logra solaparlas durante un período de tiempo significativo. Y lo consigue a base de definir y desarrollar de forma sistemática lo que es lícito, pertinente y de carácter obligatorio en la enseñanza. Una de las formas tradicionales en que esta suerte de dominación se practica de forma sostenida buscando legitimidad institucional es la vía del sistema educativo. En ese sentido, el Estado desarrolla aspectos educativos tales como:

La definición de lo que es lícito enseñar.

La unificación de la historia e invento de tradiciones mitos y hábitos.

Unificación de los textos y del lenguaje estandarizado.

Certificaciones uniformes.

Standarización del profesorado.

La eliminación de rasgos propios. (Serrano, 1997: 49)

Además, en numerosos contextos de debilidad política de la comunidad cultural relegada, estas dinámicas estatales han tenido el efecto de ignorancia y ridiculización absoluta de sus peculiaridades. Y se ha logrado mediante la diferenciación inicial y progresiva entre alta cultura y culturas populares³ que, traducido en el currículo, equivale a la dicotomía entre cultura e incultura, cuando no privación cultural. Esta primera distinción hace del currículum una imposición en términos nacionales o étnicos, pues las comunidades étnicas no dominantes quedaron sistemáticamente relegadas y olvidadas con sus perfiles culturales, con su lengua, dialecto o modalidad de habla. En definitiva, algunas comunidades culturales quedan prematuramente ninguneadas, condicionando posteriormente su carácter de subalternidad. Este ha sido y es el caso de Canarias. Un vistazo rápido al itinerario seguido por la caracterización de los elementos de nuestra cultura podría arrojar el siguiente saldo: Castigada, relegada, olvidada, ninguneada, ridiculizada, extraoficial, extra-institucional, convertida en reclamo turístico, pseudo-normalizada, trivializada, en fin, vaciada absolutamente de su carácter político y real.

En nuestra opinión, el que ello haya sido así y no de otra forma, se debe a la tendencia irrefrenable de la Modernidad hacia la homogeneización cultural. Gracias al impulso de varios factores⁴, la formación de los estados clásicos occidentales se realizó según el criterio de la homogeneidad y centralización frente a diversidad y autonomía. Por eso, la necesidad de romper barreras dialectales, diferencias de normas, perspectivas y visiones de la vida y del mundo, cara a abordar las nuevas demandas productivas, reproductivas y de cohesión social en las sociedades emergentes, es consustancial al ser mismo del Estado tal cual lo conocemos en la actualidad. Consecuencia de todo ello es la existencia de un conflicto nacional de diverso grado dentro de la mayoría de los estados europeos. En estas sociedades emergentes será una prioridad política necesaria el establecimiento de una cultura común. Por lo tanto, el nuevo lema que guíe los esfuerzos estatales para su legitimación y reproducción será el de **UN TERRITORIO-UNA CULTURA-UNA NACIÓN-UN ESTADO**. Al cual se añadirá finalmente un último eslabón, un sistema educativo unificado. (Gellner, 2001)

Compartimos la perspectiva que analiza la escuela como una práctica de clases y como una práctica nacional. Por ello, un buen punto de partida necesario para la mayor comprensión de la realidad escolar sería que *concibiéramos la enseñanza como un campo de batalla a través del significado y propósito de las humanidades, del valor de la disciplina, de la función reguladora de la cultura, de la relación entre conocimiento y autoridad y de quién posee la exclusiva sobre las condiciones para la elaboración del conocimiento* (Giroux, 2001: 66). Es decir, partimos de que la escuela es un espacio contradictorio donde los distintos sectores sociales, sexuales, culturales y nacionales pugnan por imponer o liberar parcelas para el desarrollo de sus distintas perspectivas.

El currículum se construye sobre la base de la exclusión de determinadas experiencias cotidianas, históricas y de proyectos de las comunidades y las dinámicas subalternas en la que ese currículum está inmerso. Canarias es un buen ejemplo de ello. Y si todo currículum no es más que una selección curricular determinada por criterios dominantes, entendemos la construcción curricular como un asunto de política educativa y, por tanto, de política identitaria en tanto que recreación y reproducción de una cultura determinada que, en el caso canario, ha excluido su narrativa particular. Que existe. Luego nos situamos ante una carencia o déficit democrático, ante una privación cultural flagrante, puesto que la cultura canaria no ha estado ni está institucionalizada. El que ni siquiera sea materia evaluable dice mucho de su penosa consideración y de su carácter subalterno y de ocasión.

La cultura dominante transmitida vía curricular no es ajena del todo a la comunidad receptora, pero se impone como saber necesario y evaluable. Sólo lo que se evalúa obtiene el rango de oficial, lo que no es evaluable difícilmente podrá subsistir un tiempo significativo. Lo que no se evalúa, sencillamente se traduce en conocimiento no válido. No cuenta, no es socialmente relevante para quienes se han formado en el sistema educativo. Por si fuera poco, las funciones típicas de todo proceso de legitimación y reproducción estatal consisten además en *uniformar todos los currículos, centralizar el control, la financiación y la gestión de la enseñanza, regular el contenido de los libros de texto, las titulaciones, los enseñantes, etc.* (Serrano, 1997: 54)

Por eso, la institucionalización y expansión progresiva de los sistemas educativos va asociada al esfuerzo por transmitir la “nueva” cultura nacional pretendida por los estados emergentes y que desean sea normalizada en un territorio. De ahí que la inculcación de hábitos, ideas, sentimientos, conocimientos, normas y valores (Serrano, 1997: 54), sea también algo consustancial. Así, uno de los problemas fundamentales que se plantean en relación a la escuela como agente vehiculador de esa cultura nacional es el de la selección del tipo de cultura, lengua, costumbres o historia. Los debates en torno a esa selección constituyen la base fundamental de las luchas por el currículum escolar hasta el momento actual.

Sin embargo, y como se ha experimentado y se experimenta actualmente, la erradicación de las culturas nacionales subalternas, a las que de una u otra forma se ha restado importancia cuando no se las ha demonizado, no es algo sencillo. De una u otra manera surgen cada vez que las estructuras de las oportunidades políticas y culturales lo permiten, o cada vez que sectores sociales significativos de dichas comunidades logran tomar conciencia de ello y consiguen articular y generalizar prácticas educativas alternativas, penetrando, en parte, la cultura hegemónica. Son luchas políticas asociadas a la democratización de la sociedad, ya

que una comunidad que se siente privada de lo que considera sus derechos, busca su incorporación institucional vía curricular. Busca ni más ni menos que su presencia y reconocimiento institucional. Hay quien define este tipo de luchas sociales como conflictos por el reconocimiento. Para Kymlicka *En el mundo moderno, el que una cultura se exprese en la vida social significa que debe tener una expresión institucional, en las escuelas, los medios de comunicación, la economía, el gobierno, etc.* (Kymlicka, 2003: 114)

2. UN DEBATE PRETENDIDAMENTE UNIVERSALISTA

El desafío por la equiparación y normalización de las culturas locales, subalternas y o nacionales en la oficialidad del sistema educativo cuestiona necesariamente los pretendidos universalismos culturales. Mary Nash piensa que frente a la mirada global de pretensiones universalistas, el contexto local y las políticas de la identidad manifiestan la alternativa del reconocimiento de la diversidad y de las diferencias culturales, étnicas, religiosas o de género (Nash, 1999: 13). En cambio, los detractores de la etnicidad como explicación y como realidad inequívoca simpatizan con algo que denominan cultura universal, aunque su definición haya perdido precisión, utilidad y prestigio social. Seguramente porque su existencia y anclaje social y nacional real es dudoso, a no ser que se refieran al nuevo tipo de imperialismo cultural, o a no ser que se refieran a una falsa y desigual homogeneización que, en todo caso tiene en el mercado (Montiel, 2003: 14) y en el consumismo su eje vertebrador fundamental embasado en los grandes medios de comunicación.

La dicotomía cultura universal/cultura local que otorga un talante más democrático a la primera, es una divisoria que sólo funciona en las mentes de estos detractores, creando así un supuesto enemigo al que mejor poder combatir, pero que no existe en la realidad. No obstante hemos de reconocer que es una dicotomía pretendida por el discurso oficial y, en tanto que oficial y dominante, ha logrado deslumbrar a no pocos intelectuales críticos. En todo caso, si algo ha quedado meridianamente claro en los debates sobre diversidad y multiculturalidad es que el universalismo debe ser replanteado, cuando no profundamente cuestionado. En opinión de Edgar Montiel, *éste es un universalismo artificial, de inspiración hegeliana, que ubica la historia y sus valores universales en Europa y, en el fondo, es una velada confesión —y asunción— de inferioridad intelectual. Para él, los valores universales sólo son exclusividad de las metrópolis que tienen lugar en el Norte. Asumirlos significa convertirse en cómplices conscientes o inconscientes del arsenal ideológico neocolonial.*⁵

Una de las consecuencias lógicas de la apuesta universalista es la imitación desenfrenada, que para Montiel constituye una fuerza adversa a la irradiación cul-

tural y un factor de empobrecimiento civilizacional. La creación, la autenticidad, forman parte de la movilización por el desarrollo cultural y el ejercicio de la soberanía en el mundo. *Por eso, el plagio y la recepción acrítica de conceptos (...) son un acto de pereza intelectual. Podemos acceder a la universalidad cuando transmitimos algo auténtico, ... cuando rompemos el mimetismo desalmado de la cultura multinacional, y es cuando tiene más audiencia, ya que sus esencias son mejor apreciadas* (Montiel, 2003: 24). En el contexto actual, la creación autóctona es un acto de conciencia crítica, y un acto en sí mismo de liberación y de profundización democrática.

Por otro lado, el advenimiento de lo que ha venido en llamarse postmodernidad ha abierto la puerta a las nuevas narrativas que pugnan desde su legitimidad por ofrecer otra visión, otra interpretación de la realidad; en definitiva, por ofrecer oportunidades para la creación y recreación intelectual que, en el fondo, es lo que al mundo de la enseñanza debe preocuparle como fundamento del progreso y del conocimiento. Sin embargo, son oportunidades que necesitarán de mucho esfuerzo y dinamismo colectivo para favorecer escenarios propicios para la implementación de la política identitaria local. Hoy, la imposición de la tradición cultural dominante homogeneizadora y socialmente segregadora no conserva ningún atisbo ni espacio de reflexión, su hegemonía es abrumadora. Dicha tradición educativa dominante se admite desde la inercia, la resignación y la sensación de impotencia que invade a los agentes educativos para modificar las cosas. La intensidad de los flujos informativos y estar inmersos en esta realidad fluctuante, coloca al proceso de aprendizaje en un terrible dilema de selección curricular. Es el momento de las grandes dudas, de la incertidumbre. Y ello afecta, también, a la renovación en la apuesta decidida por los contenidos propios.

En todo caso, no existe lo universal sin el influjo local, y siempre debemos acercarnos a ambas dimensiones desde el prisma de las relaciones de poder. Por lo que respecta al aprendizaje, como indica Edgar Morin:

Hay que enseñar no a oponer lo universal a las patrias, sino a vincular de manera concéntrica nuestras patrias, familiares, regionales y nacionales y a integrarlas en el universo concreto de la patria terrenal. Abrevarse con el pasado permite al grupo humano encontrar la energía para afrontar su presente y preparar su futuro. (Morin, 2001: 92)

Y abundando en las palabras del sociólogo francés: *Todo ser humano y toda colectividad deben dirigir su vida en una circulación interminable, entre su pasado donde encuentra su identidad apegado a sus ascendentes, su presente donde afirma sus necesidades, y un futuro hacia el cual proyecta sus aspiraciones y sus esfuerzos.*

Se impone el doble imperativo antropológico de salvar la unidad humana y la diversidad humana. Y ello no pueden ser palabras huecas, sino políticas concretas que generen actitudes determinadas. (Morin, 2001: 93)

Esta última referencia a las políticas concretas debe hacernos pensar que la apuesta por los contenidos propios de las comunidades excluidas del currículo oficial no puede perderse en la espontaneidad o en actos puramente ocasionales, para convertirse en propuestas políticas articuladas como parte de la política democrática global.

3. EL CASO DE LA CULTURA CANARIA

Los comienzos del debate acerca de la existencia o no de la cultura canaria fueron demoledores para el devenir y la consideración social de nuestros perfiles identitarios, así como para la posibilidad de su institucionalización y/o normalización. Aguerridos intelectuales, respaldados por sus credenciales, fueron llegando a la conclusión de que ésta, la cultura canaria, simplemente no existía. Respaldados por la dejadez que nuestra Universidad también ha hecho del estudio de nuestra realidad, se estigmatizó como sospechosa toda investigación y toda práctica que pretendiera darle un carácter científico a las diferentes dinámicas que conforman nuestra sociedad. Desde la economía, hasta la arqueología, pasando por la lengua, la historia, y salvo honrosas excepciones de intelectuales que defendieron sus tesis contra los poderes académicos, políticos y mediáticos del momento, simplemente se negaron nuestras peculiaridades con excepción del clima y la geografía evidente. Guiados por el obsoleto criterio de cultura culta y dominante, y carente de cualquier análisis político plural al respecto, eludieron nuestra modalidad de habla, nuestra toponimia, nuestra peculiar naturaleza, nuestros recuerdos compartidos, nuestro sentimiento de pertenencia, nuestras especificidades económicas, nuestra percepción portuguesa del castellano, nuestra voluntad de construir un país archipelágico, etc. Eludieron la investigación sobre la realidad sin más. Pero no sólo no repararon en nuestra etnicidad, sino que eludieron y obstaculizaron los honorables intentos de intelectuales que quisieron teorizar sobre todas esas nuestras cosas. La fiera crítica y el ostracismo fue el castigo a quienes se atrevieron a andar por esta senda en procura de elevar los componentes de nuestro ser diferenciado al rango de materia intelectual, universitaria y útil para la docencia, a quienes pretendieron profundizar en la democracia cultural.

Tampoco se quiso contemplar como actor social al movimiento incipiente de maestros que a tientas veía en las estrategias de aprendizaje a través del entorno un mundo abierto para la recreación de nuestra cultura, para su incorporación al tratamiento científico, académico e institucional que toda cultura necesita para su supervivencia⁶. En fin, que no ha sido fácil la andadura de quienes, desde la academia y desde sus márgenes, han osado a desafiar el criterio dominante de hacer ciencia en estas peñas. Como otras, la cultura nacional canaria fue negada

y silenciada, deslegitimada las veces que intentó salir del ostracismo, del encorsemtamiento y estigmatización como puro folklorismo acientífico. En ese sentido, podríamos convenir en que la cultura canaria forma parte de lo que algunos autores denominan el conocimiento subordinado. (Kincheloe y Steinberg, 2000: 76)

En cualquiera de los casos, la posibilidad de nuestra presencia curricular se consagró con la aprobación de las competencias en materia educativa que fija el 35% competencial de las comunidades autónomas con competencias en materia educativa para fijar y definir los contenidos propios. Ello dio la razón a los Movimientos de Renovación Pedagógica que, desde la marginalidad, es decir, desde los márgenes de la legislación, desde el voluntarismo más absoluto, pero más evocador, escribían nuestras cosas en las aulas con nuestros niños y niñas. El movimiento de renovación pedagógica canaria, que irrumpió a tuestas a mediados de los setenta, veía en las estrategias de aprendizaje a través del entorno un mundo abierto para la construcción social y nacional isleña. Investigaron, elaboraron materiales, diseñaron estrategias, se reunieron para intercambiar experiencias, metieron a las gentes de su localidad en el colegio, desafiaron a las delegaciones de Educación, pusieron dinero de su bolsillo, invirtieron tiempo más allá del que le correspondía por salario; en fin, que, hoy, a toda esa generación de enseñantes que, desde las relaciones pedagógicas y culturales, supieron desarrollar una tendencia hacia la canariedad, se le debe lo mucho o lo poco que de nosotros conocemos. Se le debe la motivación para seguir su senda.

Por otro lado, es normal que la condición de marginalidad académica y el filtro de la categoría “Alta cultura” a la que ha estado sometido el acervo cultural canario ha provocado que muchos de los intentos por dignificarlo hayan pasado de la nada a la mistificación, pero ese es un proceso normal de las sociedades colonizadas o culturalmente subordinadas, o como diría Manuel Alemán, sin padre, neblinadas. En ese sentido, tendríamos que reconsiderar muchas de las cosas que se han hecho, y sobre todo de lo que se ha dicho que debería ser la traducción curricular de nuestra identidad.⁷

Con el devenir de los años, distintas circunstancias relacionadas con los cambios en las expectativas, en las motivaciones y en las condiciones sociales del profesorado, han hecho que aquel ímpetu inicial se ralentizara y se relegara a honrosas excepciones que siguen abrigando el criterio y, por qué no decirlo, la ilusión pedagógica, de que se está en lo correcto. Aunque no hegemoniza el pensamiento y la actividad central del profesorado, algunas personas y colectivos de educadores siguen considerando sugerente la apuesta por la incorporación y presencia curricular de nuestro acervo cultural.

Junto a otros factores, la condición postmoderna valida los discursos oprimidos y cuestiona la neutralidad y legitimidad de las narrativas dominantes. Es una condición que posibilita un escenario adecuado para hablar de nuestras cosas,

pero sobre todo, para investigar de lo que estamos hablando. Porque, no nos engañemos, hoy, le pese a quien le pese, y con la añadidura de la globalización, no estamos en una situación significativamente mejor que en el pasado. En el ámbito de la enseñanza, los aspectos culturales propios siguen siendo materia de transversalidad y/o de festividad y, a veces, más lo segundo. Por aportar un dato significativo al respecto, diremos que, actualmente, ha desaparecido el Programa de Contenidos Canarios de la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo que durante tantos años se mantuvo en pie, más por el interés de sus trabajadores responsables que por el interés de la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de quien dependía directamente.

Es de urgencia asociar los contenidos canarios a lo que está vivo, e incluso a lo que es rentable desde el punto de vista económico y productivo, a la generación de empleo. Pero no sólo es una cuestión estrictamente económica. Hay muchos aspectos del conocimiento que no han sido creados necesariamente para generar pingües beneficios. Muchos elementos de la cultura viva y/o reanimada son susceptibles de crear comunidad y, en los tiempos que corren, con una desvertebración social galopante, no deja de ser una inversión de futuro. De las palabras de Sennet se desprende que la sensación de comunidad es un valor añadido sobre el bienestar social y/o material (Sennet, 1998). Máxime en estos tiempos de globalización desvertebradora del proceso social local y autóctono. Muchos aspectos de las culturas locales o nacionales tienen un valor añadido sobre la cohesión social y la creación del capital social.

Desde un punto de vista democrático básico de manual, resulta paradójico que la ciudadanía que sostiene un sistema educativo no se vea reflejada en el mismo, ni que su realidad sea verbalizada y tratada científicamente en las aulas. Hoy, ya no se justifica que las instituciones dejen desamparada la materialización de la cultura sobre la que se asienta. Por ello, el Estado no puede seguir erigiéndose en protector de las libertades individuales en exclusiva, sino que, además, debe considerarse un protector de las culturas o identidades nacionales y colectivas que alberga en su seno. Dicha exigencia, que implica revitalizar la cultura propia a través de los contenidos curriculares, nos compromete a cuestionar, tanto las relaciones que han hecho posible esta situación de ostracismo, como a corregir algunos disparates que se han dicho y se han popularizado. La trivialización de nuestra identidad es el precio que estamos pagando por tantos años de marginación institucional y científica.

Un diagnóstico somero a la situación que analizamos, arroja el saldo siguiente:

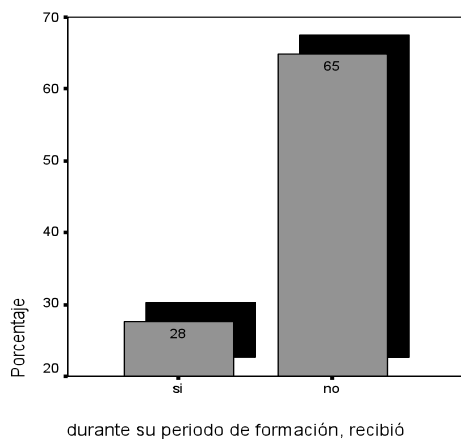
1. No hay voluntad política para acometer decididamente las políticas identitarias necesarias para la equiparación de nuestra cultura al resto de las que componen el currículum.

2. Carecemos de dinamizadores educativos suficientemente legitimados como antaño lo fueron los MRPs.
3. La falta de respaldo institucional y la ofensiva neoliberal global contra los trabajadores de la enseñanza, su desconsideración social, generan, entre otras cosas, una falta de motivación profesional preocupante que afecta a la innovación curricular.
4. La ocasionalidad es el tiempo y el espacio en el que honrosas excepciones intentan recrear y renovar nuestra cultura. Se carece de sistematicidad en la dedicación a la misma.

Desde esta aportación inicial teórica al campo de la problemática de los contenidos canarios y su ausencia curricular, sugerimos algunas iniciativas para iniciar el camino hacia la normalización de nuestra cultura en los currículos de educación:

1. El cumplimiento de la legalidad que estima que podemos y tenemos competencias para definir el 35% de contenidos propios en los currículos oficiales.⁸
2. Mayor voluntad política para lograr la cohesión y normalización social de nuestra cultura, destinando más recursos financieros y humanos para estas actividades, así como volver a levantar el Programa de Contenidos Canarios de la Consejería de Ecuación, y de cuantas iniciativas y proyectos se demanden al respecto.
3. Constituye una necesidad vital explorar las posibilidades científicas de producción propia en materia de contenidos canarios, a todas luces, deficientemente tratados e investigados.
4. Elaboración de un acuerdo de mínimos entre todos los agentes implicados en la enseñanza para iniciar el camino hacia la obligatoriedad de los contenidos propios en la primaria y secundaria, así como en las enseñanzas universitarias.

En una investigación realizada en el municipio de La Laguna en Tenerife⁹, nos propusimos indagar sobre la realidad de los contenidos canarios en nuestras escuelas. El estudio arrojó datos significativos sobre la formación del profesorado en temas canarios. A la pregunta “¿Durante su periodo de formación recibió asignaturas específicas en contenidos canarios?” sólo un 28% contestó que sí recibió asignaturas específicas en contenidos canarios frente a un 65% que no había recibido. Si tenemos en cuenta que el 84% del profesorado encuestado del municipio de La Laguna nacieron en Canarias y estudiaron aquí, la carencia institucional es aún mayor.



De este gráfico deducimos que un alto porcentaje de nuestros docentes no ha recibido formación en contenidos canarios durante su paso por la universidad.

1. La considerable cantidad de material escrito y audiovisual sobre temas y contenidos propios ha de tener salida y sistematizarse en la práctica educativa ordinaria. Pero debe contar con un respaldo institucional, científico y técnico a largo plazo. Ya no valen unas míseras y pintorescas páginas circunstanciales.
2. Por último, el fomento de estas iniciativas debe contar con la participación vinculante de equipos de investigadores destacados en la elaboración de materiales pedagógicos interesantísimos. Y su trabajo debe tener mayor eco en la escuela, debe ser materia exigible y evaluable. Los contenidos propios no pueden seguir constituyendo algo extraordinario en la rutina escolar.

Una política adecuada en esta materia por parte de la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo debería incorporar a docentes e investigadores en una estrategia duradera para el diseño, aplicación y evaluación del desarrollo de nuestros contenidos en nuestras escuelas. Desgraciadamente, todo parece indicar que ello no será así por algún tiempo. Sin embargo hay que seguir reclamándolo como parte de la política democrática identitaria.

Estamos convencidos de que la producción de las diferencias culturales es un atractivo inestimable y en constante adaptación para la vida pública democrática. Ello, como todas las innovaciones, genera una energía productiva de un valor incalculable para el aprendizaje de nuestras formas de expresión (experiencias) y del resto de expresiones culturales.

En cierta forma, revitalizar la cultura negada en los contenidos curriculares significa cuestionar las relaciones que han hecho posible esta desconsideración y ostracismo.

BIBLIOGRAFÍA

- GELLNER, E. (2001). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Universidad.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, SH. (2000). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- KYMLICKA, W. (2003). *La política vernácula*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- MONTIEL, E. (2003). *Geopolítica de las conciencias*. En Liberación. Archipiélago Canario.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- NASH, M. (1999). Prefacio a J. Kincheloe, Sh. Steinberg. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- SENNET, R. (1998). *La corrosión del carácter*. Anagrama. Barcelona.
- SERRANO, A. (1997). Naciones y sistema educativo. En M. ENGUITA, *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- SMITH, A. (1997). *La identidad nacional*. Madrid: Trama editorial.
- TORRES, X. *Las culturas negadas y silenciadas en el currículo*. En Cuadernos de Pedagogía, nº 217.
- YANES, J. (1997). *La República del Profesorado. Una etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica*. Tesis inédita.

NOTAS

- 1 Bourdieu y Passeron han estudiado esta cuestión profundamente convirtiéndolas en un clásico de la Sociología de la Educación.
- 2 Una tarea pendiente de los docentes demócratas, y a la que es necesario dedicar serios esfuerzos en los años venideros, será la de desentrañar la forma en que la identidad nacional subalterna se excluye de un currículum en beneficio de las identidades dominantes, y la forma en que semejante daño cultural puede y debe ser repuesto.
- 3 Sobre esta cuestión resulta muy interesante y referencial la obra de Grignon, C.; Passeron, J-C.; *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Las ediciones de la piqueta.
- 4 En nuestra opinión, según los contextos estatales, han primado unos factores más que otros en el resultado final de la homogeneidad dentro de un territorio político. Por lo que el estudio de casos particulares resulta esencial. En cambio, para Gellner, aunque admite que la cuestión ideológica está en la base de muchas imposiciones hacia la homogeneidad, son las necesidades del sistema productivo las que imponen la unificación como tendencia: “La educación estandariza y unifica, no porque ese objetivo sea parte de la política pública, que también a menudo lo es (...), sino, más significativamente, porque ésa es una consecuencia del tipo de educación que necesita imponerse. Este objetivo educacional (establecer una amplia y compartida base para alcanzar una nueva y rápida formación específica) es impuesto al sistema educativo por profundas exigencias de la economía general, de manera que no se debe en modo alguno a una moda ideológica”. Gellner, E.; *Cultura, identidad y política*. Gedisa, Barcelona, 2003, p. 114.
- 5 Esta postura también se observa en cierta izquierda ortodoxa que reflexiona poco sobre las realidades concretas.
- 6 Ver la sugerente tesis doctoral presentada por el profesor Juan Yanes con el título “La República del Profesorado. Una etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica”.

- 7 Lúcidamente plantea Anthony Smith que la identidad cultural colectiva no alude a la uniformidad de elementos a través de las generaciones, sino al sentido de continuidad que tienen las sucesivas generaciones de una “unidad cultural de población”, a los recuerdos compartidos de acontecimientos y épocas anteriores de la historia de ese grupo, y a las nociones que abriga cada generación sobre el destino colectivo de dicho grupo y su cultura. **Con Anthony Smith, opinamos que la identidad nacional y la nación son constructos complejos integrados por una serie de elementos de tipo étnico, cultural, territorial, económico y político legal. Representan lazos de solidaridad entre los miembros de comunidades unidas por recuerdos, mitos y tradiciones compartidas, que pueden o no encontrar expresión en Estados propios, pero que no tienen nada que ver con los vínculos exclusivamente legales o burocráticos del Estado.**
- 8 Durante el mandato LOGSE se aprobó el decreto 46/93, de 26 de marzo, publicado en el BOC nº 44, de 9 de abril de 1993 por el que se establece el currículo de la educación primaria y en el decreto 310/93 de Secundaria. Se regula así la intervención de las comunidades autónomas en las distintas materias de su incumbencia. Una modificación importante con respecto a la ley anterior, donde se fija el horario de enseñanzas mínimas. La LOGSE oferta el 35% del total de los horarios escolares a las CC.AA. para que lo desarrollen de acuerdo con su propia cultura y el 45% se les cede a las CC.AA. que poseen lengua propia. Es en este marco institucional de la LOGSE donde el estudio del entorno y a su aprovechamiento didáctico adquieren la relevancia que durante varias décadas venía reclamando el Movimiento de Renovación Pedagógica y de enseñantes en general. Se pretendía que los contenidos propios pasasen a ser tratados voluntaria y ocasionalmente por el profesorado, a convertirse en contenidos específicos y en metodología de la nueva praxis escolar recogida por ley.
- 9 Este estudio sobre la problemática de los contenidos canarios en la enseñanza primaria y secundaria en La Laguna (Tenerife) fue dirigido por el profesor titular de Sociología Francisco Antonio Déniz Ramírez y su equipo de investigación. El mismo se centró en mesas de discusión y en una encuesta al profesorado de dicho municipio sobre el objetivo del trabajo. Este estudio, que esperamos publicarlo completo en una próxima entrega, arrojó datos significativos sobre la formación inicial del profesorado en estas cuestiones.