

*Cultura y pertenencia: el tratamiento  
didáctico de contenidos histórico-culturales  
en las aulas valencianas de Educación  
Infantil y Primaria*

**David Parra Monserrat\***

**Josep Ramon Segarra Estarrelles**

Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials  
Universitat de València

**Resumen:**

Las cuestiones histórico-culturales han sido utilizadas tradicionalmente para construir, legitimar y reforzar identidades colectivas. El presente texto analiza este hecho en un marco muy concreto, el escolar, a través del análisis, por un lado, de los contenidos y objetivos fijados en los decretos curriculares y, por otro, de unos cuestionarios sobre la práctica diaria de los centros educativos.

**Palabras clave:** Didáctica crítica, patrimonio, currículo, identidad, interculturalidad.

**Abstract:**

Heritage has traditionally been used to build, legitimize and strengthen collective identities. This paper analyzes this issue in a very specific framework, the school, through the analysis, on the one hand, of the contents and objectives in curriculum decrees and, on the other, of surveys that allow an approach to daily practice in educational establishments.

**Key Words:** Critical didactics, heritage, curriculum, identity, interculturality.

(Fecha de recepción: septiembre, 2011, y de aceptación: septiembre, 2011)

---

\* El artículo se enmarca en el proyecto de investigación «La identidad nacional española en el siglo XX» (HAR 2008-06062/HIST), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Los autores agradecen a M<sup>a</sup> Dolores Esteban, Encarna Gil, Antonio José Morales y Juan Salvador su colaboración y su generosa disponibilidad a la hora de pasar las encuestas en las que se fundamenta este trabajo.

## Introducción

Las cuestiones histórico-culturales han sido y son utilizadas para edificar, sostener, delimitar y fomentar todo tipo de identidades colectivas. El presente trabajo pretende reflexionar sobre este hecho en un marco muy concreto, el escolar, a través de un doble análisis: el de la legislación y el de la práctica de aula.

Así, en la primera parte del artículo, proponemos un estudio crítico del currículo en relación con la construcción o el reforzamiento de determinadas identidades, especialmente la valenciana y la española. Para ello, nos centramos en el desarrollo curricular que la Generalitat Valenciana hizo de los Reales Decretos 1630/2006 y 1513/2006, por los que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil y de toda la etapa de Educación Primaria. Como se ha dicho muchas veces, el currículo no aporta información sobre la práctica educativa, por lo que su estudio, en principio, resulta muy limitado y facilita pocas evidencias sobre lo que se enseña y se trabaja en las aulas. No obstante, como norma que concreta y prescribe unas determinadas directrices, es un objeto de análisis de gran interés, ya que no debemos olvidar que, pese a la autonomía docente, los currículos plantean unas propuestas que, especialmente en el caso que nos ocupa, pretenden influir en el imaginario individual del

alumnado así como en la creación y consolidación de determinadas identidades colectivas fundamentadas en estereotipos de muy diversa índole. Además, el currículo es un producto configurado históricamente y compuesto por un conjunto de valores, suposiciones y reglamentaciones que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la materia en cuestión (Cuesta, 1997). Así pues, su análisis crítico, detectando su carga ideológica y teniendo presente el marco sociocultural en el que se ha producido, no sólo nos parece recomendable, sino también imprescindible a la hora de valorarlo y desarrollarlo en el aula (Kemmis, 1993).

Visto el currículo, planteamos en la segunda parte del artículo el estudio de unos cuestionarios repartidos entre el alumnado durante el periodo de prácticas que se desarrolla en el último curso de la Diplomatura de Magisterio. La encuesta fue contestada, de manera anónima y voluntaria, por 80 alumnos y alumnas del tercer curso de las Diplomaturas de Maestro en Educación Infantil y Primaria durante el curso académico 2010-2011, una muestra que es representativa de prácticamente el mismo número de aulas de más de 40 centros del País Valenciano situados fundamentalmente en el área metropolitana de Valencia y su provincia<sup>1</sup>.

Aunque, en general, los cuestionarios preguntaban sobre el tratamiento

---

<sup>1</sup> Hay que señalar que, puesto que las prácticas se realizan entre febrero y mayo, la información facilitada corresponde fundamentalmente a esta parte del curso, por lo que, como veremos a lo largo del trabajo, algunos datos aparecen distorsionados.

de contenidos histórico-culturales en sentido amplio, nos hemos centrado mayoritariamente en las celebraciones y/o fiestas que a lo largo del curso son introducidas de un modo más o menos directo en el proceso de enseñanza/aprendizaje o que influyen directa o indirectamente sobre éste en el contexto escolar. Asimismo hemos inquirido sobre el modo como se han llevado a cabo estas actividades, los argumentos que se ofrecieron para justificar su celebración o el grado de debate de que han sido objeto en los centros por parte de la comunidad educativa. Todas estas cuestiones se han planteado tanto para las celebraciones consideradas “propias” como para las llamadas tradiciones o fiestas “no propias”, ya que ninguna de ellas es seleccionada de forma neutral ni objetiva. Todas requieren una “activación” y ello implica a menudo dotarlas de una carga simbólica que, con frecuencia, refuerza los discursos identitarios y reproduce acríticamente los consensos culturales heredados (Prats, 2001; González, 2006).

### ***El tratamiento de las identidades en edades tempranas: una aproximación al currículum de Educación Infantil***

Por lo que respecta a la etapa de Educación Infantil, nos centraremos en el Decreto 38/2008 de la Generalitat Valenciana que establece el currículum del segundo ciclo de esta etapa educativa en el País Valenciano (DOGV, N° 5734, 03.04.2008). Tal y como asume este documento, la Educación Infantil

es una fase fundamental en la “socialización” de los niños y niñas y, por tanto, en la construcción de su identidad. Así, entre las finalidades de la etapa se encuentra el que éstos “se conviertan en miembros activos de su comunidad, interactuando y comunicándose con los otros, y participando y disfrutando de la cultura” (p. 55023). Es importante señalar el papel de la cultura en ese proceso de identificación; pero, al mismo tiempo, la cultura se concibe como algo que se “comparte” y que se “disfruta” y, por tanto, como un agente más bien pasivo en el proceso de creación de la identidad. Un aspecto sobre el que volveremos más adelante.

En el proceso de identificación que se desarrolla en la Educación Infantil el currículum pone el énfasis en el “crecimiento como persona” de los niños y niñas. Se trata, pues, de un proceso de carácter psicológico, por lo que se habla “del conocimiento crítico de los hechos, principios y conceptos, necesarios para el desarrollo autónomo de la persona” (p. 55023). La identidad propia se contempla como una autoimagen que “no es neutra ni objetiva” sino que deriva de la “interiorización” por parte del sujeto de las representaciones que “proyectan las personas que le rodean y de la confianza que en él o en ella se deposita” (p. 55024). En este sentido, la identidad como resultado de “una buena relación entre el yo y el mundo” es un proceso circunscrito a la evolución psicológica del sujeto en el que intervienen básicamente dos factores, uno interior, la psique y otro, exterior, los Otros, el mundo. Por eso, la alusión a la construcción de la identidad en el texto del decreto se

pone en relación con el área de “Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal” (p. 55024). Pero ello no impide que la construcción de la identidad personal se contemple dentro de un marco de pertenencia colectivo; de hecho, uno de los cuatro criterios de evaluación de esta área consiste en “dar muestra del conocimiento personal en la construcción de la identidad y en la pertenencia a un grupo social, manifestando sentimientos y normas de relación social” (p. 55027).

En el texto del decreto hay una cierta tensión entre la “identidad”, estrictamente personal, y la “socialización” o asunción de sentimiento de “pertenencia” por parte de los niños y niñas en esta etapa temprana. Como se señala en la introducción del área “Medio físico, natural, social y cultural”, los sujetos “van construyendo su propia imagen personal al mismo tiempo que se perciben a sí mismos como miembros de la sociedad”. Esa “percepción” de sí mismos como sujetos sociales se da en el “descubrimiento” del entorno del niño. Pero ¿qué es lo que se descubre? Lo que se descubre es “una determinada representación del mundo, la existencia de sentimientos de pertenencia, respeto, interés y valoración de todos los elementos que lo integran” (p. 55027). Nótese que se habla de la “existencia” como si ese “sentimiento de pertenencia” no tuviese que ser promovido activamente, sino como si fuese, más bien, un mero dato de la realidad disponible para ser “descubierto” por los alumnos en la escuela infantil; se trataría de “descubrir usos y costumbres sociales” como medio para “conocer diversas cul-

turas presentes en la sociedad y generar actitudes de respeto y aprecio hacia ellas” (p. 55028). De ahí que entre los objetivos del área se cuente el de “conocer y apreciar fiestas, tradiciones y otras manifestaciones culturales del entorno al que pertenece” el niño o la niña “mostrando actitudes de respeto, interés y participación” (p. 55028). Queda claro, pues, que el decreto establece que los maestros de Educación Infantil deben promover activamente la inserción de los niños en una serie de “manifestaciones culturales” preestablecidas a las que se “pertenece”.

Esto se concreta en los contenidos del Bloque 3 “La cultura y vida en sociedad”, en el cual se insiste en que los niños deben ser introducidos en “los primeros grupos sociales de pertenencia”, han de “tomar conciencia” de la “necesidad” de esos grupos que mantienen entre sí “relaciones afectivas”, han de “valorar” y “respetar” las normas de convivencia de los colectivos a los que “pertenecen” y han de participar activamente en “manifestaciones culturales, en la vida social, en las fiestas, en manifestaciones artísticas, costumbres y celebraciones populares”. Adviértase que se insiste en la “pertenencia”, que implica “toma de conciencia”, “valoración”, “respeto” y “participación”. De modo muy distinto se toman en cuenta “otros modelos de vida y de culturas” presentes “en el propio entorno” –pero a los que no se “pertenece”– los cuales merecen ser “conocidos” y “respetados”, escuetamente (p. 55030 y p. 55032).

En cierto modo, el decreto presupone la “pertenencia” de los niños y las niñas a un ámbito cultural que aparece

como un medio relativamente neutral. Y, al mismo tiempo, la identidad –que, efectivamente, es una construcción “ni neutra ni objetiva”– es presentada en esencia como el resultado de un proceso psicológico y no cultural. El efecto, como señaló Michael Apple (1986), es una despolitización de los contenidos culturales que distribuye la Escuela que, a su vez, se presenta como una instancia neutra en cuyos aprendizajes se reflejarían unas “manifestaciones culturales” disponibles para ser “descubiertas” por los niños. No estamos abogando por “politizar” gratuitamente el proceso de enseñanza/aprendizaje, ni tampoco queremos decir, claro está, que los niños y niñas no deban ser socializados en la etapa de Educación Infantil. Pero sí que nos parece importante invitar a los educadores y educadoras a reflexionar críticamente sobre las implicaciones identitarias y políticas a la hora de trabajar unos contenidos que no pueden abstraerse de los conflictos y tensiones en una sociedad dada.

En este último sentido, no está de más traer a colación aquí que algunas fiestas o tradiciones no por populares dejan de estar impregnadas de valores jerárquicos o incluso altamente estigmatizadores del Otro. No en vano las sociedades han construido sus sentidos de pertenencia a través de conflictos y exclusiones con una intensa capacidad de cohesión. Esta misma superposición de conflicto y cultura se puede apreciar cuando el decreto plantea la enseñanza de las dos lenguas cooficiales en el País Valenciano. En este punto se insiste en presentar las dos lenguas en contacto como “vehículos válidos de comunica-

ción y aprendizaje” y no como elementos de arraigo y pertenencia. Además, se subraya la diversidad de la sociedad valenciana y la importancia del “respeto a todas las manifestaciones lingüísticas y culturales” e inmediatamente se añade “la promoción del diálogo como única manera de resolver los conflictos y de favorecer la participación y la convivencia” (pp. 55031-55032). Lo que nos parece significativo de estas palabras es la ansiedad del legislador por evitar cualquier resonancia conflictiva, lo que, a nuestro entender, no es ajeno, precisamente, al conflicto lingüístico latente que arrastra la sociedad valenciana desde que la lengua autóctona fue introducida en el sistema educativo.

Hay que recordar aquí que la “identidad propia” (o la pertenencia) no se construye sólo en relación con “el mundo” en un proceso de interiorización vacío de conflictos y frustraciones. Se trata de un proceso en el que están implicados el conjunto de discursos –lo que habitualmente llamamos “cultura” o “tradición”, pero también el propio currículo escolar– que incluyen una representación del Otro y que interpelan a las personas como sujetos cognoscentes y como sujetos sociales (Hall, 2003). En este sentido, no se puede ignorar el papel *activo* que desempeñan los contenidos culturales del currículo en la construcción de una identidad que no se limita a su dimensión estrictamente personal. Esto desmiente el planteamiento más bien consensual y, sobre todo, preestablecido de “pertenencia” que se asume en el texto del decreto. Además, promover una visión armónica de la “cultura de pertenencia” viene a ser un modo de

sutura en una sociedad en la que la(s) cultura(s) y la(s) identidad(es) heterogéneas e implícitamente conflictivas no son precisamente desconocidas.

### ***El currículo de Educación Primaria: Patrimonio, acontecimientos y “personas relevantes” como eje vertebrador de la identidad***

Lo que se apunta en el currículo de Educación Infantil, se puede observar de un modo mucho más explícito en el Decreto 111/2007 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en el País Valenciano (DOGV, N° 5562, 24.07.2007). Si el documento de la etapa anterior consideraba que la Educación Infantil era una fase fundamental en la “socialización” de los niños y niñas y en la construcción de su identidad, éste va más lejos y afirma que “el estudio de las diferentes sociedades ha de servir para que el alumnado se identifique con la suya propia [la valenciana y la española], y comprenda la existencia simultánea de otras diferentes a las que también pertenece, como la Unión Europea y Occidente” (p. 30284).

Vemos, en primer lugar, que el decreto sigue insistiendo en la idea de “pertenencia” como algo dado de forma casi natural, como algo que el alumnado debe “comprender” e “identificar”, pero no tanto analizar, reflexionar, discutir o criticar. Es cierto que se habla de simultaneidad de identidades, pero incluso esto es presentado de modo cerrado y casi indiscutible. Así pues, aunque en algún momento se dice que se debe impulsar “el desarrollo de actitudes que

nos permitan convivir armónicamente en una sociedad intercultural” (p. 30285), la propuesta parece centrarse más en visiones identitarias homogéneas y alejadas de la hibridación propia de la interculturalidad que en la idea de identidades abiertas y dinámicas.

Como ya sucedía en el decreto de Educación Infantil, la cultura vuelve a presentarse como algo que se “comparte” y que se “disfruta”, pero que no se discute. La identidad, por tanto, se sustenta en un patrimonio cultural común y en ciertos valores compartidos que definen lo propio (lo valenciano, lo español, lo europeo y lo occidental) y evidencian lo ajeno (por mucho que se insista en el “respeto” y la “tolerancia” hacia todas las manifestaciones culturales); un patrimonio que, en todo momento, debe ser “conocido”, “valorado” y “conservado”.

En nuestra opinión, esta visión del patrimonio como herencia consensual y definidora del “nosotros” encajaría en lo que Raymond Williams denominó una “tradicción selectiva”, es decir, una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado que resulta poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social (Williams, 1997). Ese patrimonio reivindicado, esa tradición, no es más que uno entre otros; sin embargo, es presentado como si fuera el único, como fruto de un consenso cuando, en realidad, también ha habido conflicto en su selección. Ignorar las razones que han llevado a ese consenso supone no tener en cuenta que, históricamente, en la estructura misma de la educación for-

mal, éste ha respondido a criterios ideológicos habitualmente ocultos y que el docente debería detectar (Apple, 1986), sobre todo si tenemos en cuenta que la ausencia de análisis crítico de la herencia cultural puede llevar a reforzar el etnocentrismo, construyendo identidades muy restrictivas y favoreciendo la construcción de la alteridad y la exclusión.

Junto al patrimonio, el decreto también hace énfasis en otras cuestiones para entender el presente y contextualizar las raíces identitarias. En este sentido, cabe destacar la importancia que se da a los acontecimientos y grandes personajes que contribuyen a “la comprensión de los cambios producidos en el tiempo” y, de este modo, “a adquirir pautas para ir acercándose a las raíces históricas de las sociedades actuales” (p. 30286). Así, siguiendo los planteamientos de la desaparecida LOCE (sirva como ejemplo el artículo que, al respecto, escribió Joan Pagès en su momento), el currículo plantea un relato histórico teleológico que con España y, en menor medida, el País Valenciano como protagonistas, rastrea los orígenes identitarios en épocas muy remotas. Esto podemos detectarlo cuando se indica que “es necesario profundizar progresivamente en la dimensión temporal [...] a través de la caracterización de algunas sociedades, de hechos y personajes relevantes de los diferentes períodos de la Prehistoria y la Historia de la Comunitat Valenciana y de España, hasta su integración en la Unión Europea” (pp. 30284-30285). Así, si en el primer y el segundo ciclo se hace mención a una “aproximación a la historia”

a partir de “algunos acontecimientos y personas relevantes en la historia de España, con especial referencia a la Comunitat Valenciana”, en el tercero se habla ya de episodios, acontecimientos y personas concretas que, desde la Prehistoria hasta el presente, han dotado a “nuestra sociedad” de aquellos elementos que la definen y caracterizan: “la romanización”, “los procesos de formación e integración política de la España medieval”, “la Reconquista”, “Jaime I y la formación del Reino de Valencia”, “los Reyes Católicos”, “los grandes descubrimientos geográficos”, “el Decreto de Nueva Planta y la abolición de los fueros”, “las grandes figuras del arte español, con especial referencia a la Comunitat Valenciana”, etc. Nótese en este temario tan detallado la ausencia de episodios tan significativos como, por ejemplo, Al-Andalus, del que simplemente se destaca su “arte y cultura” como objeto de estudio.

Así pues, el currículo de Educación Primaria recupera las grandes gestas, así como a los personajes “relevantes”, para proponer una narración profundamente historicista, basada en la cronología y alejada de una historia socio-cultural que incluya al conjunto de la sociedad y presente el relato histórico como una construcción humana. Como ya sucedía en las Historias Generales decimonónicas, es “la sucesión de los acontecimientos en el tiempo”, así como “el conocimiento de aquellas personas que más han contribuido al progreso de los seres humanos” lo que debe articular el discurso histórico (Maestro, 2002). En definitiva, una Historia que, desde la Prehistoria hasta la actuali-

dad, promueve la identificación acrítica de los alumnos con unas determinadas identidades (especialmente la valenciana y la española) justificadas por medio de un relato teleológico y determinista. Un relato profundamente positivista en el que los acontecimientos y hechos trabajados aparecen como algo cerrado y en el que las cuestiones de tipo procedimental y actitudinal, aquéllas más susceptibles de llevar a debates y discusiones, desaparecen casi por completo.

Como señala buena parte de los especialistas en didáctica de las Ciencias Sociales, planteamientos como éste no sólo son inaceptables para la ciencia histórica actual, sino que además son contradictorios con finalidades educativas tan esenciales como contribuir a desarrollar la capacidad crítica del alumnado para que alcance la autonomía intelectual y social necesaria para ser un ciudadano responsable en una sociedad democrática y plural. De este modo, queda claro que el currículo que acabamos de comentar no apuesta por una socialización crítica, sino que reafirma la necesidad de compartir las convenciones sociales y la inserción en el grupo antes que la independencia de criterio o la libertad de pensamiento (López Facal, 2008; Valls, 2007; Pagès, 1998).

Por todo lo dicho, consideramos que es imprescindible que todas estas cuestiones sean tratadas en las facultades de educación y centros de formación del profesorado. El currículo, como decía Stenhouse (1987), debe invitar más a una comprobación crítica que a la aceptación, por lo que una evaluación profunda del mismo se convierte en algo

esencial si queremos que aquéllos que lo desarrollen sean algo más que simples técnicos.

### ***El tratamiento escolar del patrimonio histórico-cultural “propio”: de la toma de conciencia a su valoración y conservación***

Como señala Raimundo Cuesta, retomando lo que en su día ya esbozara Nietzsche en su célebre *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*, los usos de la historia escolar (desde los currículos y los manuales hasta las prácticas docentes) han abundado tradicionalmente en la promoción de un sentido histórico monumentalista y coleccionista del pasado puesta al servicio de la construcción, legitimación y perpetuación de determinadas identidades (Cuesta, 2007).

Aunque las cosas han cambiado considerablemente en las últimas décadas, lo cierto es que las cuestiones histórico-culturales, como hemos visto al analizar los currículos, siguen teniendo una clara utilidad desde un punto de vista identitario. Así pues, en este apartado vamos a analizar cómo se llevan a la práctica en los centros educativos y en las aulas de Educación Infantil y Primaria estos contenidos a los que aluden los decretos que acabamos de comentar para confirmar que, también en el día a día escolar, afectan directamente al proceso de “socialización” e “identificación colectiva” de niños y niñas.

Hoy en día, por lo que respecta a la Educación Infantil, éste es un aspecto del currículo difícilmente rastreable en



los materiales didácticos más o menos estandarizados que se usan habitualmente en esta etapa. En Educación Primaria, los libros de texto aportan mucha más información, pero igualmente presentan un obstáculo notable: no es fácil saber en qué grado influyen en la creación de determinados estereotipos culturales o en la configuración del imaginario colectivo del alumnado<sup>2</sup>. Por ello, nuestro análisis trata de profundizar no tanto en este tipo de materiales escolares como en las prácticas concretas que se desarrollan en las aulas o en los centros, para lo cual hemos elaborado los cuestionarios mencionados en la introducción. Así, a través de estas encuestas se pretende reconstruir, en la medida de lo posible, aquello que los especialistas en didáctica denominan “textos invisibles”, es decir, las prácticas educativas, las rutinas y los contextos escolares que, sin duda, contribuyen tanto o más que los manuales u otros recursos a la configuración de sentimientos de pertenencia.

Como ya hemos señalado, las encuestas se centran, fundamentalmente, en el patrimonio histórico-cultural (material o no) trabajado en el aula o en el colegio. En el caso de Educación Primaria, se empieza preguntando sobre acontecimientos, personajes y monumentos “relevantes”. Las respuestas sobre estas cuestiones en particular son escasas, dado que la inmensa mayoría de ellas (un 65%) indica que prácticamente no se trataron temas de historia durante el período observado; no obstante, de la muestra disponible podemos afirmar que los personajes y hechos valencianos (como Jaume I, la conquista de Valencia o los Decretos de Nova Planta) son los más destacados, un 53% del total, algo que asciende a un 87% cuando se les pregunta por monumentos, obras de arte u obras literarias<sup>3</sup>. De igual modo la historia española cobra más protagonismo que la europea o la universal, con reiteradas menciones al descubrimiento de América y Colón, a la Segunda República, a la Guerra Civil o al Franquismo, entre otros episodios<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Pese a ello, consideramos que este artículo debería ser desarrollado en un trabajo posterior recogiendo también el contenido de este tipo de fuentes, sobre todo si tenemos en cuenta que, de las encuestas realizadas, el 84% ha señalado que el libro de texto era el elemento que vertebraba la clase de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

<sup>3</sup> En este caso no podemos dejar de destacar la gran cantidad de salidas y excursiones organizadas para visitar y conocer el patrimonio arquitectónico valenciano, especialmente de la ciudad de Valencia. Las encuestas, por tanto, confirman que muchos docentes ya apuestan por un uso del paisaje (rural o urbano) para trabajar el pasado en sus clases, pero esto no necesariamente implica innovación en el proceso de enseñanza/aprendizaje ya que a menudo todo este patrimonio cultural se utiliza como recurso puntual para ilustrar aquello que se trabaja a nivel teórico o como pura actividad lúdica y acrítica, por lo que pierde buena parte de su potencial educativo.

<sup>4</sup> Queremos señalar, no obstante, que varias encuestas plantean contenidos innovadores y adaptaciones del currículum en función de la curiosidad del alumnado y de la actualidad político-social del momento (como las revueltas en el mundo arabo-musulmán o el terremoto en Japón).

Todo esto, por tanto, encaja con lo establecido en un currículo que, como hemos visto, da un especial protagonismo a los “hechos y personajes relevantes de los diferentes períodos de la Prehistoria y la Historia de la Comunitat Valenciana y de España” (pp. 30284-30285).

Ahora bien, quizás lo más interesante sean las razones por las cuales, según las encuestas, estos hechos, personajes y monumentos son trabajados en clase. Así, un 32% de los que responden a esta cuestión señala que son estudiados por aparecer en el libro de texto; un 55% que son hechos, personajes o monumentos imprescindibles que todo el mundo debe conocer; y un 50% que son fundamentales para entender cómo somos “nosotros” como comunidad en la actualidad.

En segundo lugar, los cuestionarios se centran en las fiestas populares y tradiciones. No obstante, antes de tratar los datos, vale la pena hacer algunas precisiones sobre las especificidades del tipo de prácticas o celebraciones que nos proponemos analizar.

Las celebraciones o festividades escolares están revestidas de una curiosa paradoja. Respecto al funcionamiento rutinario de la institución escolar este tipo de celebraciones supone una interrupción, introduce una discontinuidad temporal. Además, en muchos casos, son acontecimientos que implican una participación activa y lúdica por parte del alumnado que se da más allá del

espacio del aula. Tanto lo primero como lo segundo contribuyen a subrayar su excepcionalidad y significación (nadie olvida fácilmente los actos que se han celebrado en el centro escolar durante el curso). De tal manera que estos actos, en mayor o menor grado, pueden interferir, consolidar u orientar en un sentido u otro el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por otro lado, se trata de actividades fronterizas entre el mundo escolar y el contexto sociocultural más amplio, en cuya celebración tienden a relajarse los controles disciplinarios y educativos que caracterizan a las actividades rutinarias en la vida escolar. Por eso mismo, la introducción de este tipo de celebraciones inevitablemente incorpora elementos del sentido común socialmente aceptado, es decir, aspectos de un complejo de creencias, presupuestos, costumbres, imágenes y prácticas que tienen una existencia mundana y banal (no reflexiva) en el día a día<sup>5</sup>.

Lo que pretendemos subrayar con todo esto es la curiosa ambivalencia entre excepcionalidad y banalidad de la fiesta no porque nos parezca pernicioso el grado de espontaneidad y relajamiento que le es propio sino porque en la medida en que estos contenidos culturales se adhieren al proceso de enseñanza/aprendizaje deberían ser objeto de una selección crítica siguiendo criterios educativos, al igual que el resto de los contenidos escolares. El calendario de celebraciones que se

---

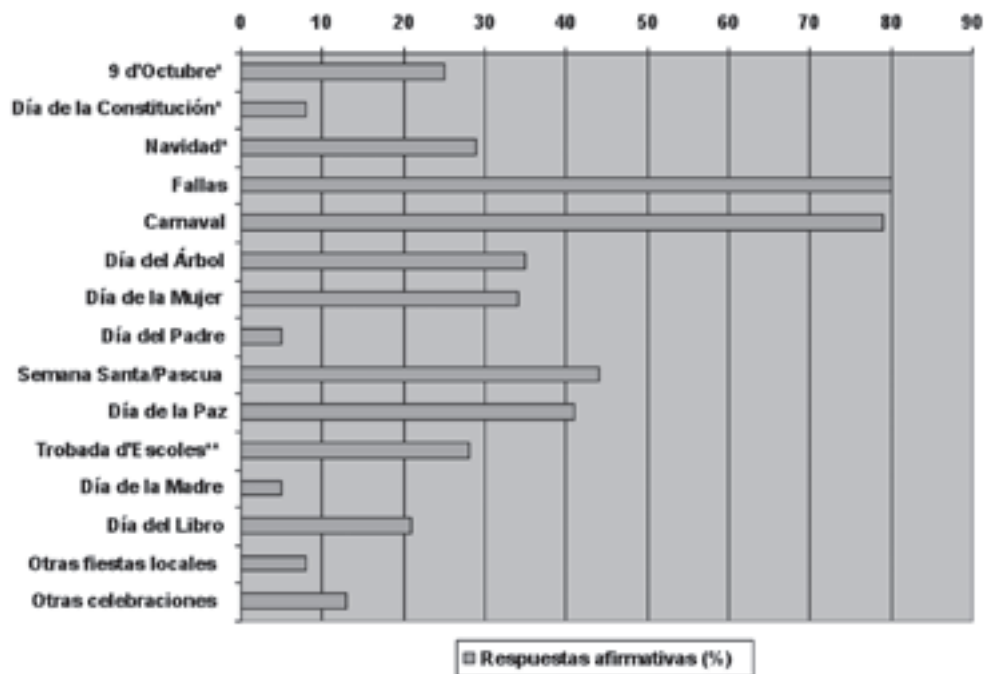
<sup>5</sup> De hecho, son muchas las encuestas que, espontáneamente, indican que “ho celebren per tradició però no s’aprofita per ensenyar res als xiquets”, “en cap moment s’ha explicat l’origen i la tradició”, “s’ha celebrat [...] però de forma molt superficial”, “es celebraven [...], però sense explicar el perquè o el seu origen”, “pero no se ha explicado su origen ni el porqué de su celebración”, “se celebró [...] pero no se hizo una explicación específica, simplemente un día de fiesta”, “se celebrà perquè toca”, etc.

asume en un determinado centro escolar puede ser una oportunidad para ampliar experiencias de los alumnos, favorecer la socialización de los niños y niñas y reforzar una educación en valores. Pero también puede ser un medio para reproducir, de un modo acrítico, estereotipos y prejuicios sobre el “nosotros” y el “ellos” que están incorporados en nuestra vida social de una manera banal, aunque no inocua (Billig, 2006).

Si se observa el Cuadro I puede apreciarse, en primer lugar, la importancia

que en el calendario escolar adquieren dos fiestas que mayoritariamente se celebran mediante algún tipo de desfile o actividad al aire libre, muy a menudo fuera del centro educativo: las Fallas y el Carnaval. Otras festividades también muy generalizadas, como Pascua o el Día de la Paz, tienden a convertirse, en cambio, en actividades escolares de lápiz y papel o celebraciones más bien informales a nivel de aula, aunque hay excepciones.

**Cuadro I. Calendario de Fiestas / Celebraciones**



\* El número anormalmente bajo de centros que celebran actividades o actos en estas tres ocasiones se debe, muy probablemente, a que la mayoría de los encuestados respondieron tomando en consideración las fiestas o celebraciones que tuvieron lugar durante su presencia en el centro como alumnos de prácticas, es decir, durante el período febrero-mayo.

\*\* Festival o encuentro multitudinario de carácter reivindicativo en defensa de la lengua autóctona que es organizado cada año por un centro escolar a nivel comarcal (en la mayoría de comarcas valenciano-hablantes). Entre otras, se realizan actividades lúdicas, talleres, concursos y actuaciones musicales y/o teatrales a cargo de los alumnos.

En segundo lugar, llama la atención el componente autonómico o regional del calendario, con el peso de celebraciones como el 9 de Octubre, la Trobada d'Escoles en Valencià y, por supuesto, las Fallas. Hay que señalar, además, que en alguna localidad donde nunca se han celebrado fallas, el centro escolar introdujo actividades relacionadas con esta fiesta por presión de las familias; lo que parece una muestra de la expansión dentro del territorio valenciano de iconos folclóricos tradicionales de la ciudad de Valencia y su entorno metropolitano.

Como podemos observar en el Cuadro II, esta apreciación se confirma en las encuestas, puesto que de las que responden que en las actividades realizadas se ponía el énfasis en la importancia social de las fiestas como símbolo identitario, un 57% especifica que se destacó su importancia como símbolo valenciano,

un 27% como símbolo valenciano y español y un 8% también como símbolo occidental. Si tenemos en cuenta los estudios sociológicos más recientes sobre las identidades colectivas en el País Valenciano, no deberíamos interpretar estos datos como expresión de identidades mutuamente excluyentes sino, antes al contrario, implicándose entre sí, como un testimonio de la importancia del prisma “regional” a través del cual se asume mayoritariamente la identidad nacional española así como la europea y occidental que tienden a darse por descontadas (Castelló, 1999)<sup>6</sup>. Además, los estudios históricos confirman que este hecho no es algo coyuntural: lo local y lo regional, como marco simbólico más próximo a la mayoría de personas, fue, ya desde el siglo XIX, un instrumento de gran utilidad para construir y reforzar la identidad nacional española, por lo

**Cuadro II. ¿En qué se ha puesto énfasis al trabajar estas actividades?**

	<b>Ed. Infantil</b>	<b>Ed. Primaria</b>	<b>Total</b>
En su conservación y valoración	<b>53%</b>	<b>55%</b>	<b>54%</b>
En su importancia social como símbolo	<b>47%</b>	<b>45%</b>	<b>46%</b>
No específica	16%	0	8%
Valenciano	50%	63%	57%
Español (/Valenciano)	33%	21%	27%
Europeo	0	0	0
Occidental (/Valenciano, /Español)	0	16%	8%
En su antigüedad y orígenes remotos	<b>16%</b>	<b>29%</b>	<b>23%</b>
Se las ha criticado por razones diversas	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
No contesta	<b>18%</b>	<b>17%</b>	<b>18%</b>

<sup>6</sup> Pese a ello, llama la atención que ninguna encuesta haya señalado la importancia social de alguna de estas celebraciones como símbolo europeo.

que su desarrollo no buscó, en general, la edificación de una identidad valenciana alternativa sino la mejor asimilación por parte de los valencianos de la identidad española en construcción (Archilés y Martí, 2004).

En términos generales, el Cuadro I también muestra que se trata de un calendario escolar de celebraciones que destaca por su carácter lúdico y, en cierto modo, por su orientación progresista o modernizante. Se observa el poco peso de celebraciones más tradicionales como el Día del Padre y el Día de la Madre, claramente sustituidas por otras, de sentido más bien neutro, como el Día de la Paz o el Día del Libro, pero también por algunas de carácter más reivindicativo, como el Día del Árbol o el Día de la Mujer. Asimismo, el calendario está claramente marcado por celebraciones festivas como el Carnaval y las Fallas. La hegemonía de fiestas populares, y fuertemente mediáticas a nivel regional, como las Fallas, es una muestra de la reproducción por parte de la escuela de fiestas socialmente validadas como "propias". Y aunque no puede decirse que, en su conjunto, el calendario escolar de celebraciones contradiga esta tendencia, tampoco puede ignorarse su especificidad ya que fiestas como el Carnaval se están convirtiendo en celebraciones exclusivamente escolares, algo que también es muy evidente en el caso de las *Trobades*, unos actos nacidos y desarrollados únicamente en el ámbito escolar que, por cierto, evidencian una consideración del papel de la lengua autóctona en la identidad valenciana muy distinto del que se deriva de las directrices que emanan de las autori-

dades autonómicas, como hemos visto más arriba.

Por otro lado, el mapa de celebraciones parece ser bastante homogéneo; los centros escolares tienden a celebrar las mismas fiestas y de forma bastante parecida. Nadie asocia estas actividades con la espontaneidad y la improvisación sino todo lo contrario: un 81% de las respuestas ven estas celebraciones como algo sólidamente institucionalizado en la vida escolar. Además, aunque en un 42% de los casos cada año se introduzcan variaciones en los contenidos de los desfiles de Carnaval o en la temática de la Falla, ello no altera el esquema básico de los actos.

Esta relativa rigidez o rutinización del calendario festivo escolar es coherente con el escaso debate crítico al respecto por parte de la comunidad escolar. Aunque un 78% de las respuestas para Educación Infantil señala que la celebración de fiestas o tradiciones fue objeto de debate y selección por parte del profesorado del centro, en realidad la mayoría de los encuestados lo que hace es asumir que existen organismos encargados de tomar esas decisiones (claustro, comisiones, dirección, etc.) pero, de hecho, la mayoría de las celebraciones parecen preestablecidas y esos organismos de decisión simplemente confirman el calendario, excepto en los casos en que, por falta de tiempo o por coincidencia de más de una fiesta, se decida suspender alguna celebración (en el curso 2010-2011, ése fue el caso de la alternancia Fallas/Carnaval). Incluso en los casos en los que el encuestado afirma de forma inequívoca que existió un proceso de selección y debate,

las celebraciones que efectivamente se llevaron a cabo no alteran de manera significativa el calendario más repetido. Por tanto, no parece que del debate llevado a cabo se deriven calendarios específicamente adaptados al ideario de un centro concreto o programación, sino que, más bien, parece existir un acuerdo tácito entre los docentes respecto a un calendario preestablecido que se reproduce automáticamente con pequeñas variaciones de orden práctico.

Así, se observa una curiosa paradoja: por un lado el calendario de celebraciones festivas en la escuela conserva una especificidad lúdica y progresista, pero, por otro, esta peculiaridad convive con una consideración “tradicional” de lo que son este tipo de actos. Las celebraciones son más bien ritos que se repiten año tras año de una forma codificada y acrítica. A la pregunta sobre en qué se pone énfasis a la hora de llevar a cabo este tipo de actividades o actos, la mayoría señala “en su conservación y valoración” y “en su importancia social como símbolo” (54 y 46%, respectivamente). Un 23% elige destacar el valor de la fiesta por su “antigüedad” y ninguna señala que la actividad realizada implique algún tipo de crítica. Sin embargo, en contraste con lo que acabamos de señalar, llama poderosamente la atención la rápida incorporación por parte de la comunidad educativa de los debates, relativamente recientes, sobre, por ejemplo, el modelo de familia. En este aspecto, la escuela asume un papel muy activo a la hora de eliminar celebraciones que se consideran contraproducentes, desde un punto de vista educativo, por tradicionales (el Día del

Padre/Madre), en algún caso, incluso, ante la incompreensión de una parte de las familias. De las 18 respuestas afirmativas a la pregunta sobre si se había abandonado alguna celebración, prácticamente todas aluden a la alternancia entre Fallas y Carnaval (11 respuestas) y a la supresión del Día del Padre/Madre (9 respuestas). Estos datos confirman, por un lado, la prontitud con que se han trasladado los debates sobre el modelo de familia a las decisiones adoptadas en los centros y/o aulas sobre contenidos escolares (lo que evidencia la sensibilidad progresista o modernizante de la comunidad educativa sobre la que versa la encuesta) pero, por otro, constituyen la excepción en un calendario escolar de celebraciones más bien rutinario y aceptado pasivamente.

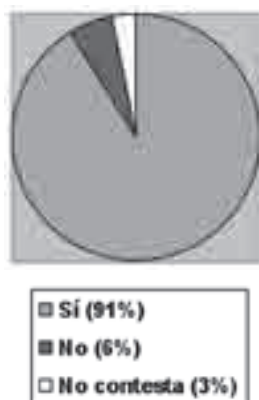
### ***La cultura del “otro”: entre la exotización y el silencio***

La tendencia a la aceptación pasiva del calendario de celebraciones y una sensibilidad selectiva hacia determinados temas de debate público contrasta con la escasa incorporación de tradiciones o fiestas consideradas “no propias”, aunque características de una parte importante del alumnado.

Como hemos visto, el currículo oficial habla, por un lado, de unas manifestaciones culturales, vida social y celebraciones propias del grupo social de “pertenencia” y, por otro, de “otros modelos de vida y de culturas” presentes “en el propio entorno” que merecen ser “conocidos” y “respetados”. Las encuestas, sin embargo, indican que, en

la práctica, ni siquiera se llega a eso. Además, la débil presencia de este tipo de celebraciones en el calendario escolar es tanto más llamativa si consideramos que la muestra de centros sobre los que se realizó la encuesta está marcada por una importante presencia de alumnos de procedencia extranjera (como se puede observar en el Cuadro III). Así, a la pregunta sobre si se habían trabajado en el aula aspectos relacionados con celebraciones o tradiciones foráneas solamente el 26% de las respuestas es afirmativo mientras que el 69% indica que no se toma en consideración ninguna manifestación cultural que no sea de procedencia autóctona (porcentaje que incluye cuatro de los cinco casos en los que el número de población inmigrante está cercano a la mitad de los alumnos del aula).

**Cuadro III. Respuestas a la pregunta: “¿Había alumnado inmigrante en el aula?”**



Estas cifras son suficientemente elocuentes de una situación llamativa a la

par que preocupante: la presencia de un alumnado muy diverso y plural y, sin embargo, su escasa visibilidad cultural. Esta apreciación se confirma en los datos siguientes. En nuestra encuesta introducimos preguntas sobre el modo como se habían trabajado las manifestaciones culturales consideradas “no propias” porque, a nuestro modo de ver, no es lo mismo destacar el carácter exótico de una determinada tradición que establecer interrelaciones con las tradiciones culturales autóctonas. En el primer caso, señalado por el 71% de los que han trabajado manifestaciones culturales “no propias”, se corre el riesgo de reforzar la “alteridad” del otro. En el segundo, señalado por el 62%, se ponen las bases imprescindibles para poder desarrollar una educación intercultural, aunque siempre existe el riesgo de quedarse a medio camino y convertir al otro en un simple apéndice de lo propio. Sin embargo, lo más llamativo de las respuestas es el alto porcentaje que no contesta nada, el 70% del total.

En el caso de la encuesta sobre Educación Infantil, cuando inquirimos sobre el modo como se habían abordado estos contenidos es llamativo que nadie haya elegido la opción “como una celebración festiva” (que es el modo mayoritario como se conciben las celebraciones “propias”, con un 66% de respuestas afirmativas) y un 32% de las respuestas opta por la opción “como contenido de aprendizaje” que, evidentemente, no implica el mismo grado de participación para el conjunto del alumnado. Aunque, nuevamente, lo más llamativo es el alto número de respuestas que no contesta esta cuestión, un 76 % del total.

El silencio que resuena en estas respuestas es, a nuestro modo de ver, el aspecto más preocupante del modo como se trabajan las tradiciones culturales y otras celebraciones similares en la Escuela. Este silencio se refuerza todavía más si tenemos en cuenta que el 71% de los encuestados no contesta a la pregunta sobre si la toma en consideración de tradiciones culturales “no propias” ha sido objeto de discusión, mientras que un 26% elige la opción de que no existe ningún tipo de disputa al respecto. No se trata de promover la polémica, claro está, pero sí el debate abierto sobre la multiculturalidad y su tratamiento educativo; un tratamiento que, dado este extendido silencio, se puede resumir en una palabra: invisibilidad.

En los datos que hemos analizado se percibe una cierta insensibilidad hacia la dimensión cultural (y no sólo social) del reto que supone para la Escuela la inmigración creciente de los últimos años. En nuestra opinión, no se trata tanto de que a la Escuela le sea difícil asimilar la “realidad” de las aulas –como se deriva de la rápida (y ejemplar) asimilación de los debates sobre el modelo de familia– sino de que existen “realidades” que son invisibles hasta que un debate público no las dota de significado y en nuestra sociedad todavía no ha habido un debate en el que los propios afectados (en este caso, los inmigrantes) se conviertan en participantes activos y tomen la palabra.

Creemos, por tanto, que la inmigración y su presencia en las aulas son vistas por la comunidad educativa como un problema social, ignorando su vertiente

cultural. Así, se suelen reivindicar más recursos personales y materiales a la Administración para “integrar” a los inmigrantes, pero rara vez se plantea un cambio de contenidos en términos de interculturalidad. Un buen ejemplo de ello es la concepción de la atención a la diversidad: ésta se entiende más desde una perspectiva psicológica e individual que desde una óptica cultural y colectiva. Esto explica que en la actualidad la mayoría de materiales curriculares sólo aborden, en el mejor de los casos, el tratamiento compensatorio de diferencias observadas en las aulas que, generalmente, se reducen a deficiencias muy concretas (como, por ejemplo, las lingüísticas).

Podemos deducir de las encuestas, por tanto, que aunque parece que los docentes intenten evitar mayoritariamente los tratamientos desiguales respecto del alumnado, no abordan positivamente el trato de la diversidad, lo que puede provocar a la larga un sentimiento de exclusión y rechazo por parte de los “diferentes” (Valls, 2008). Al partir teóricamente de una cultura homogénea, la del grupo dominante, los “otros” son tratados como un apéndice que debe ser asimilado socialmente y cuya cultura resulta irrelevante. De todo esto, por tanto, se deriva una concepción de la comunidad escolar “autóctona” como colectivo que vive al margen de la realidad multicultural y que, en el mejor de los casos, entra en contacto con el “otro” (gastronomía, aproximación a “su” forma de celebrar la Navidad o la Pascua, etc.), lo tolera y lo respeta, pero sin interactuar ni posibilitar la reciprocidad, la remodelación cultural



y la hibridación que caracterizarían a una verdadera educación intercultural.

### **Conclusiones**

A lo largo de estas páginas hemos intentado remarcar la coherencia entre lo que propone el currículum oficial y lo que, según deducimos de las encuestas, se realiza en el aula. En los dos casos hemos visto que el patrimonio histórico-cultural (monumentos, fiestas, tradiciones, etc.) es presentado a menudo como algo que se comparte y que se disfruta, algo digno de conservación, pero que no se problematiza ni discute. La identidad colectiva propia, por tanto, se asume de manera acrítica y banalizada en un contexto, el escolar, en el que tradicionalmente se han edificado las memorias sociales y donde la herencia histórico-cultural queda reactualizada como producto de las relaciones de saber-poder (Cuesta, 2007; Mainer, 2001).

La cultura, por tanto, no debe ser vista como algo petrificado, ni debe ser la base de una memoria dogmática, unitaria y oficial. El patrimonio, en este sentido, ha de ser preservado y difundido, pero no debe ser objeto de veneración acrítica. Debemos problematizar las raíces de nuestras identidades porque sólo así podremos impulsar una verdadera educación intercultural que no fuerce a los inmigrantes al silencio o a incorporarse a sociedades construidas sobre la base de una cultura hegemónica que identifica cohesión social, homogeneidad cultural y progreso.

La infancia y la adolescencia son momentos clave en la construcción de las representaciones del mundo social. Los estereotipos simplificadores como explicación del “otro” responden a determinados mecanismos sociales que deben ser desentrañados y analizados críticamente. En este sentido, desde nuestro punto de vista, la Escuela se convierte en un espacio ideal para evidenciar la multiculturalidad, trabajar la multiidentidad y formar a nuevas generaciones de ciudadanos en la interculturalidad. Para llevar a cabo este objetivo, el esfuerzo que una parte importante de la Escuela valenciana ha hecho (y continúa haciendo) por dotar de visibilidad y de dignidad a la cultura autóctona debería ser un importante activo.

### **Referencias bibliográficas**

- APPLE, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- ARCHILÉS, F. y MARTÍ, M. (2004). La construcció de la regió com a mecanisme nacionalitzador i la tesi de la dèbil nacionalització espanyola. *Afers Fulls de recerca i pensament*, 48, 265-308.
- BILLIG, M. (2006). *Nacionalisme banal*. Catarroja: Afers.
- CASTELLÓ, R. (1999). Las bases sociales de la identidad dual: el caso valenciano. *REIS: Revista española de investigaciones sociológicas*, 88, 155-183.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar, la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GONZÁLEZ MONFORT, N. (2006). ¿Puede el patrimonio cultural ser un recurso educativo relevante en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación primaria? En Gómez Rodríguez, A.E. y Núñez Galiano, M<sup>a</sup>.P. (coords.). *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*. Málaga: Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 75-88.
- HALL, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En Hall, S. y Du Gay, P. (coords.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KEMMIS, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KYMLICKA, W. (2003). *La política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LÓPEZ FACAL, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Historia de la educación*, 27, 171-193.
- MAESTRO, P. (2002). El modelo de las Historias Generales y la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 16, 3-33.
- MAINER, J. (coord.) (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editora.
- PAGÈS, J. (1998). Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les Ciències Socials i de les humanitats: Les finalitats i els valors com opció ideològica. En Benejam, P. y Pagès, J. (coords.). *Psicopedagogia de les Ciències Socials i de les humanitats*. Barcelona: UOC.
- PAGÈS, J. (2004). Un currículum de geografia i d'història per una nova «reconquesta». *Perspectiva Escolar*, 281, 2-9.
- PRATS, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En Morales, J., Bayod, M.C., Prats, J. y Buesa, D. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, 15. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza, 157-169.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- VALLS MONTÉS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- VALLS MONTÉS, R. (2008). La imagen del islam en los actuales manuales escolares españoles de historia. En Cajani, L. (dir.). *Conociendo al otro: el Islam y Europa en sus manuales de historia*. Santillana, 73-122.
- WILLIAMS, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

#### LEGISLACIÓN

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE, N<sup>o</sup> 4, 04/01/2007).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, N° 293, 08/12/2006).  
Decreto 38/2008 por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educa-

ción Infantil en la Comunidad Valenciana (DOGV, N° 5734, 03/04/2008).  
Decreto 111/2007 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DOGV, N° 5562, 24/07/2007).

