

Memorias guanches: didáctica de la historia y construcción de ciudadanía crítica en Canarias

A. José Farrujia de la Rosa

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales – Universidad de La Laguna

afarruji@ull.edu.es

Resumen

Los sistemas educativos contemporáneos afrontan el reto de formar una ciudadanía crítica capaz de comprender la complejidad de las sociedades actuales desde perspectivas inclusivas, democráticas y culturalmente diversas. En este contexto, la didáctica de la historia y la educación patrimonial han adquirido una creciente relevancia internacional, especialmente a partir de enfoques que cuestionan las narrativas hegemónicas tradicionales y reivindican la incorporación de memorias subalternas, identidades históricamente invisibilizadas y perspectivas decoloniales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El marco educativo contemporáneo en las islas Canarias se define, precisamente, por la persistencia de narrativas eurocéntricas presentes tanto en los currículos, como en los materiales didácticos y, en el ámbito de la educación no formal, en los museos. El mundo indígena canario ha sido representado frecuentemente desde perspectivas evolucionistas, colonialistas y terminales que inciden en la desaparición de “lo indígena” tras la conquista del siglo XV. Es en este contexto educativo en el que surge el proyecto *Memorias guanches* para reivindicar la memoria subalterna, integrando relatos con actividades centradas en la identificación de herencias culturales presentes en la actualidad.

El proyecto en cuestión se enmarca en la didáctica de la historia y la educación patrimonial desde una perspectiva crítica y decolonial. Su finalidad es contribuir a la construcción de ciudadanía crítica mediante la incorporación de la memoria histórica indígena en las etapas de Educación Primaria (5º curso) y Secundaria (3º curso) en Canarias.

En esta comunicación se aborda el contexto educativo en el que surge el proyecto, se reflexiona sobre el papel de la educación histórica en la construcción de identidades y se presentan las principales características teóricas, metodológicas y didácticas de la experiencia desarrollada. Asimismo, se reflexiona sobre el potencial de la literatura histórica y de la educación patrimonial para fomentar el pensamiento crítico, la empatía histórica y la valoración del patrimonio indígena desde una perspectiva inclusiva que integra la perspectiva de género.

Palabras clave: Memoria histórica; Educación Primaria; Educación Secundaria; Educación patrimonial; Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP); Didáctica de las ciencias sociales

Introducción

La enseñanza de la historia y del patrimonio cultural desempeña un papel fundamental en la construcción de identidades colectivas y en la formación de ciudadanía crítica. Sin embargo, los contenidos históricos transmitidos en el ámbito educativo no son neutrales, sino que responden a contextos políticos, sociales e ideológicos determinados¹. En el caso de Canarias, la representación del pasado indígena ha estado condicionada históricamente por discursos eurocéntricos y colonialistas que minimizaron la relevancia de las poblaciones imazighen que habitaron el archipiélago antes de la conquista europea del siglo XV².

A escala internacional, diversos estudios han puesto de manifiesto cómo la enseñanza de la historia ha sido utilizada históricamente como un instrumento para legitimar proyectos nacionales, identidades colectivas y estructuras de poder³. Desde el siglo XIX, los sistemas educativos europeos consolidaron relatos históricos centrados en la construcción del Estado-nación, promoviendo visiones homogéneas de la identidad nacional y relegando o invisibilizando las experiencias de grupos subalternos, pueblos indígenas y minorías culturales. En este contexto, la escuela desempeñó un papel fundamental en la difusión de memorias oficiales y en la legitimación de narrativas coloniales vinculadas a la expansión europea y a la supuesta superioridad cultural occidental⁴.

En las últimas décadas, la didáctica de las ciencias sociales y los estudios poscoloniales han cuestionado estos enfoques tradicionales, defendiendo la necesidad de incorporar perspectivas críticas y plurales en la enseñanza de la historia. Autores como Peter Seixas

¹ Javier PAREDES MALLEA: “¿Son los libros de texto herramientas para la descolonización?”, *Integra Educativa*, 5, 1 (2012), pp. 77-85.; Diego MIGUEL-REVILLA y María SÁNCHEZ-AGUSTÍ: “Conciencia histórica y memoria colectiva. Marcos de análisis para la educación histórica”, *Revista de Estudios Sociales*, 65 (2018), pp. 113-125, <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>

² A. José FARRUJIA DE LA ROSA: *An Archaeology of the Margins. Colonialism, Amazighity, and Heritage Management in the Canary Islands*, Springer, 2014.

³ Eric HOBBSBAWM y Terence RANGER (eds.): *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983; Sam WINEBURG: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Filadelfia, Temple University Press, 2001; Henry GIROUX: *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 2004; Marc FERRO: *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2007.

⁴ Benedict ANDERSON: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, rev. ed., Londres, Verso, 2006.

y Tom Morton han señalado que la educación histórica debe orientarse hacia el desarrollo del pensamiento histórico crítico, favoreciendo la capacidad del alumnado para analizar las fuentes, contextualizar los acontecimientos y comprender que toda narrativa histórica responde a intereses y posicionamientos concretos⁵. Desde esta perspectiva, la historia escolar deja de concebirse como un relato cerrado y lineal para convertirse en un espacio de debate y reflexión sobre las relaciones entre memoria, identidad y poder.

Estas discusiones han adquirido una especial relevancia en territorios marcados por experiencias coloniales y por la presencia de poblaciones indígenas. En países como Canadá, Australia o Nueva Zelanda, las reivindicaciones de los pueblos originarios han impulsado procesos de revisión curricular orientados a incorporar memorias históricas silenciadas y a reconocer el impacto del colonialismo en la configuración de las identidades contemporáneas⁶. La inclusión de epistemologías indígenas y de enfoques decoloniales en el ámbito educativo ha permitido cuestionar narrativas nacionales excluyentes y promover modelos pedagógicos basados en la diversidad cultural, la justicia histórica y la participación comunitaria⁷.

En el ámbito del patrimonio cultural, organismos internacionales como la UNESCO también han insistido en la necesidad de entender el patrimonio como una herramienta para la construcción de ciudadanía democrática y para el fortalecimiento del diálogo intercultural⁸. Desde esta perspectiva, el patrimonio no debe limitarse a la conservación de objetos materiales, sino que debe interpretarse como un proceso social dinámico vinculado a la memoria colectiva y a la participación activa de las comunidades⁹. Estas aportaciones resultan especialmente relevantes en contextos como el canario, donde el

⁵ Peter SEIXAS y Tom MORTON: *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.

⁶ Linda TUHIWAI SMITH: *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*, 2.^a ed., Londres, Zed Books, 2012.

⁷ A. EBBITT MCGILL: *Negotiating Heritage through Education and Archaeology. Colonialism, National Identity, and Resistance in Belize*, Gainesville, University Press of Florida, 2021.

⁸ UNESCO: *Framework for Enabling Intercultural Dialogue*, París, UNESCO, 2023, <https://www.unesco.org/en/articles/launch-new-unesco-framework-enabling-intercultural-dialogue> (consultado el 20 de mayo de 2026).

⁹ Laurajane SMITH: *Uses of Heritage*, Londres, Routledge, 2006.

pasado indígena ha sido tradicionalmente representado desde marcos eurocéntricos que dificultan el reconocimiento de la diversidad histórica y cultural del archipiélago.

La historiografía tradicional y gran parte de los materiales educativos desarrollados durante el siglo XX en Canarias reprodujeron narrativas que presentaban a los antiguos canarios como sociedades primitivas y desaparecidas tras la conquista, reforzando visiones terminales del pasado indígena¹⁰. Estas interpretaciones, consolidadas especialmente durante el franquismo, favorecieron la construcción de una identidad regional vinculada a parámetros hispánicos y europeos, relegando la dimensión africana y amazigh del archipiélago¹¹.

Como respuesta a este panorama surge *Memorias guanches*, un proyecto educativo impulsado desde el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de La Laguna¹², que cuestiona estas perspectivas eurocéntricas y reivindica la necesidad de incorporar enfoques decoloniales y críticos en la enseñanza de la historia y del patrimonio. La iniciativa toma como referencia el libro homónimo publicado en 2023 y propone una aproximación interdisciplinar al pasado indígena canario mediante el uso de relatos literarios sustentados en fuentes arqueológicas, etnohistóricas y documentales¹³.

El presente artículo analiza el marco educativo en el que se inscribe *Memorias guanches*, examina las limitaciones existentes en la representación del mundo indígena canario dentro de los materiales escolares y presenta las principales características teóricas, metodológicas y pedagógicas de la experiencia. Asimismo, se reflexiona sobre el potencial de la educación histórica y patrimonial como herramientas para la construcción

¹⁰ A. José FARRUJIA DE LA ROSA et al.: *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*, Barcelona, Octaedro, 2022.

¹¹ A. José FARRUJIA DE LA ROSA: “Indigenous Knowledge in the Canary Islands? A Case Study at the Margins of Europe and Africa”, en Laura DIERKSMEIER, Fabian FECHNER y Kazuhisa TAKEDA (eds.): *Indigenous Knowledge as a Resource. Transmission, Reception, and Interaction of Knowledge between the Americas and Europe, 1492–1800*, Ressourcenkulturen, vol. 14, Tübingen, Tübingen University Press, 2021, pp. 247-264.

¹² El proyecto es de acceso libre y está disponible en la siguiente página web: <https://proyectodidacticomemoriasguanches.com/>

¹³ A. José FARRUJIA DE LA ROSA: *Memorias guanches. Testimonios sobre nuestro pasado indígena*, La Laguna, Le Canarien Ediciones, 2023.

de ciudadanía crítica y para el cuestionamiento de narrativas hegemónicas sobre el pasado.

Historia, memoria y educación patrimonial en Canarias

La relación entre memoria histórica, educación patrimonial y construcción identitaria ha adquirido una creciente relevancia en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, particularmente en el caso español. Diversos autores han señalado que la enseñanza de la historia no debe limitarse a la transmisión de acontecimientos y cronologías, sino que debe contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y a la comprensión de los conflictos y desigualdades presentes en las sociedades contemporáneas¹⁴.

En este contexto, el proyecto educativo *Memorias guanches* permite reflexionar sobre otra cuestión clave: la preocupación por la memoria histórica suele centrarse en acontecimientos traumáticos relativamente recientes, especialmente aquellos vinculados a guerras, dictaduras o violaciones de derechos humanos acontecidas durante los siglos XX y XXI. En el caso español, el debate público y académico sobre la memoria histórica ha estado fundamentalmente asociado a la Guerra Civil y al franquismo, generando importantes avances en el reconocimiento de las víctimas y en la recuperación de memorias silenciadas¹⁵. Sin embargo, esta concepción cronológicamente restringida de la memoria histórica corre el riesgo de invisibilizar procesos coloniales y dinámicas de violencia estructural desarrolladas en etapas anteriores, cuyos efectos culturales, sociales e identitarios continúan presentes en la actualidad.

En las últimas décadas, de hecho, la recuperación de la memoria histórica reciente se ha convertido en uno de los ámbitos más dinámicos dentro de la educación histórica en España, dando lugar a numerosos proyectos pedagógicos desarrollados tanto en contextos escolares como universitarios y comunitarios. Buena parte de estas iniciativas se han

¹⁴ Joan PAGÈS BLANCH y Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ: “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 64 (2010), pp. 8-18.; Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ: “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Clío & Asociados*, 14 (2010), pp. 34-56.

¹⁵ Paloma AGUILAR FERNÁNDEZ: *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.

centrado en el estudio de la Guerra Civil, la represión franquista, el exilio y la memoria democrática, utilizando metodologías activas basadas en la investigación local, las fuentes orales, los archivos, los lugares de memoria y el patrimonio histórico¹⁶. Entre las experiencias más significativas destacan los proyectos impulsados por la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH), las propuestas didácticas vinculadas al programa Escuelas con Memoria en distintas comunidades autónomas o iniciativas universitarias centradas en la enseñanza crítica del franquismo y la memoria democrática¹⁷. Asimismo, numerosos trabajos desarrollados desde la didáctica de las ciencias sociales han subrayado el potencial educativo de la memoria histórica para fomentar el pensamiento crítico, la empatía histórica y la formación ciudadana, insistiendo en la necesidad de conectar los contenidos escolares con problemáticas sociales y democráticas contemporáneas¹⁸.

Este amplio desarrollo de experiencias educativas vinculadas a la memoria reciente contrasta, sin embargo, con la escasa presencia de proyectos centrados en memorias históricas de mayor profundidad temporal, como las relacionadas con los procesos de conquista, colonización o subordinación de las poblaciones indígenas en contextos como el canario. Resulta necesario, por tanto, ampliar el alcance de la memoria histórica hacia contextos vinculados a la conquista, la colonización y la subordinación de pueblos indígenas.

Diversos estudios internacionales han señalado la importancia de incorporar memorias coloniales en los procesos educativos y patrimoniales, especialmente en territorios donde las narrativas nacionales han contribuido a legitimar el silenciamiento de las poblaciones originarias¹⁹. Experiencias desarrolladas en América Latina, Canadá o Nueva Zelanda muestran cómo la recuperación de memorias indígenas permite cuestionar relatos

¹⁶ Raimundo CUESTA FERNÁNDEZ: *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona, Octaedro, 2007.

¹⁷ Puede consultarse al respecto la página web: <https://www.aulasconmemoria.com/>, que ofrece recursos digitales para su uso en las aulas.

¹⁸ Rosendo MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, María SÁNCHEZ-AGUSTÍ y Carlos MUÑOZ-LABRAÑA: “Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: la memoria histórica en España desde la perspectiva docente”. *Revista de Estudios Sociales*, 81 (2022): 93-112. <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>

¹⁹ Michel ROLPH TROUILLOT: *Silencing the Past: Power and the Production of History*, Boston, Beacon Press, 1995.

históricos hegemónicos y favorece la construcción de modelos educativos más inclusivos y democráticos²⁰.

En el caso de Canarias, esta reflexión adquiere una especial relevancia, ya que el proceso de conquista del siglo XV supuso profundas transformaciones políticas, culturales y sociales para las poblaciones imazighen del archipiélago. A diferencia de los territorios donde las comunidades indígenas vivas continúan cuestionando las representaciones del pasado, el archipiélago carece de una comunidad indígena distintiva desde el punto de vista étnico, debido a procesos de etnocidio y transformación cultural iniciados en el siglo XVI y acentuados posteriormente. No obstante, investigaciones genéticas recientes demuestran que la población canaria actual conserva un importante componente indígena. Los estudios de ADN antiguo y moderno revelan que entre un veinte y un cuarenta por ciento de los habitantes actuales del archipiélago poseen ascendencia indígena, aunque con marcadas diferencias entre islas: La Gomera alcanza casi un cuarenta y nueve por ciento, Tenerife y Fuerteventura presentan valores medios de entre un veinticinco y un treinta por ciento, mientras que Gran Canaria muestra aproximadamente un diecisiete por ciento²¹. Estas cifras ponen de manifiesto que, aunque hoy no sobrevivan grupos étnicos indígenas diferenciados, el legado biológico de los primeros pobladores imazighen del archipiélago continúa presente en la estructura poblacional canaria, coexistiendo con linajes europeos y africanos introducidos durante y después del proceso de colonización. También perviven, de forma más tenue, ciertas manifestaciones culturales de raíz indígena, como las prácticas pastoriles tradicionales, el uso del silbo en La Gomera o la conservación de topónimos y vocablos de origen guanche, entre otros legados.

La invisibilización histórica de estas experiencias y la persistencia de narrativas terminales sobre los antiguos canarios dificultan todavía hoy la comprensión de las continuidades culturales y de los procesos de mestizaje que forman parte de la identidad contemporánea de las islas²².

²⁰ Linda TUHIWAI SMITH: *Decolonizing Methodologies...*

²¹ Rosa FREGEL et al.: "Mitogenomes Illuminate the Origin and Migration Patterns of the Indigenous People of the Canary Islands", *PLOS ONE*, 14(3) (2019), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209125>

²² A. José FARRUJIA DE LA ROSA: *An Archaeology of the Margins...*

Este debate ha cobrado una especial intensidad a partir de las discusiones generadas en torno a la memoria democrática y a la necesidad de revisar críticamente los relatos históricos contruidos desde perspectivas nacionalistas y centralizadoras. La aprobación de iniciativas legislativas vinculadas a la recuperación de la memoria histórica ha favorecido también una reflexión educativa sobre el papel de la escuela en la transmisión de memorias colectivas y en la construcción de ciudadanía democrática. En este marco, la didáctica de las ciencias sociales ha insistido en la necesidad de promover metodologías activas basadas en el análisis de fuentes, el trabajo con problemas socialmente relevantes y la interpretación crítica del patrimonio cultural²³. Estas propuestas buscan superar modelos de enseñanza memorísticos y fomentar en el alumnado capacidades para identificar discursos de poder, reconocer la pluralidad de memorias existentes y comprender cómo determinados relatos históricos han contribuido a legitimar desigualdades sociales, culturales y territoriales²⁴. Asimismo, diversos trabajos han subrayado que la educación patrimonial puede convertirse en un espacio privilegiado para conectar memoria, identidad y participación social, favoreciendo una relación más crítica y reflexiva con el pasado²⁵.

En el caso de Canarias, la enseñanza del pasado indígena ha estado condicionada por procesos históricos vinculados al colonialismo y a la construcción del Estado-nación español. Desde finales del siglo XIX y especialmente durante el franquismo, la arqueología y la historiografía insular desarrollaron interpretaciones que reforzaban la

²³ Raimundo CUESTA FERNÁNDEZ (coord.): *El lugar de la memoria en la educación*, dossier de *Con-Ciencia Social* 15 (2011). <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EnsenanzasYReflexionesEnTornoAUnaEstupendaProfesor-3797231.pdf>

²⁴ Raimundo CUESTA FERNÁNDEZ: *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona, Octaedro, 2007; Nilson Javier IBAGÓN MARTÍN, Rafael SILVA VEGA, Adriana SANTOS DELGADO y Robin CASTRO GIL (eds.): *Educación histórica para el siglo XXI*, Colombia, Universidad Icesi y Universidad del Valle, 2021.

²⁵ Olaia FONTAL: *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e internet*, Gijón, Trea, 2003; Jesús ESTEPA GIMÉNEZ (ED.): *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y experiencias*, Huelva, Universidad de Huelva, 2013; Marta DOMÍNGUEZ PÉREZ: *Identidad Local y política municipal en la periferia metropolitana de Madrid*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2005.

supuesta vinculación europea de los antiguos canarios, minimizando sus raíces imazighen y africanas²⁶.

Estas narrativas tuvieron una amplia difusión tanto en los museos como en el sistema educativo²⁷. Los libros de texto utilizados en Primaria y Secundaria reprodujeron durante décadas una visión estereotipada del mundo indígena, caracterizada por el uso de relatos terminales centrados en la desaparición de los antiguos canarios tras la conquista. El resultado fue la consolidación de una percepción social en la que el pasado indígena y su impronta en la etapa posterior a la conquista aparecían desvinculadas de la identidad contemporánea de Canarias²⁸.

Por su parte, la LOMLOE en Canarias plantea abordar actualmente el mundo indígena como parte esencial del patrimonio histórico y cultural propio de las islas. En Primaria se trabaja de forma introductoria desde el conocimiento y la valoración de ese legado, mientras que en Secundaria se estudia con más profundidad a través de la Geografía e Historia y el análisis de fuentes. Aun así, en la práctica su presencia en libros de texto y materiales sigue siendo desigual, insuficiente y mermada por las narrativas terminales. Eso significa que la LOMLOE abre la puerta a trabajar esta temática, pero la profundidad con que se hace depende mucho del centro y del profesorado²⁹.

En el contexto canario, la necesidad de revisar críticamente las representaciones del pasado indígena resulta, por tanto, especialmente relevante. La persistencia de discursos eurocéntricos en los manuales escolares y en los espacios museísticos dificulta que el alumnado reconozca la diversidad cultural y la continuidad histórica existente tras los procesos de conquista y mestizaje. La educación patrimonial en Canarias, en este sentido,

²⁶ A. José FARRUJIA DE LA ROSA: *Ab initio. Análisis historiográfico y arqueológico sobre el primitivo poblamiento de Canarias (1342-1969)*. Nueva edición, revisada y ampliada. Prólogo de Jordi Estévez Escalera, Colección Thesaurus, Tenerife, Ediciones Idea, 2014.

²⁷ No abordamos aquí el papel de la educación no formal desde los museos, por limitaciones de espacio. Para incidir en este aspecto, puede consultarse al respecto el artículo: A. José FARRUJIA DE LA ROSA: "Indigenous Remains, Colonialism and Ethical Dilemmas: A Case Study in the Canary Islands", *Journal of Contemporary Archaeology*, 7.2 (2020), pp. 243–257, <https://doi.org/10.1558/jca.41456>

²⁸ A. José FARRUJIA DE LA ROSA et al., *Patrimonio Cultural, Género y Educación...*

²⁹ A. José FARRUJIA DE LA ROSA: "The colonial library and its discontents: Archaeology, museums and education in the Canary Islands", *Historical Thinking, Culture, and Education*, 3(1), (2026). <https://doi.org/10.12685/htce.1593>

también ha comenzado a cuestionar este enfoque mediante propuestas que entienden el patrimonio como una construcción social vinculada a la memoria colectiva y a la participación ciudadana. Desde esta perspectiva, el patrimonio arqueológico y cultural puede convertirse en un recurso educativo capaz de conectar pasado y presente, favoreciendo la reflexión crítica sobre los procesos históricos y las relaciones de poder que han condicionado la producción del conocimiento histórico. Asimismo, la incorporación de perspectivas decoloniales en la enseñanza de la historia permite problematizar las narrativas hegemónicas y recuperar voces históricamente silenciadas. Aníbal Quijano definió la “colonialidad del poder” como la persistencia de estructuras de dominación cultural y epistemológica derivadas del colonialismo europeo³⁰. Aplicado al ámbito educativo, este concepto permite comprender cómo determinados discursos históricos han contribuido a legitimar relaciones de poder y a invisibilizar memorias subalternas.

En los últimos años han surgido en Canarias diversas iniciativas educativas que buscan implicar críticamente al alumnado con el pasado indígena mediante enfoques participativos y decoloniales. Uno de estos proyectos es *Un día más en Canaria*, desarrollado en Gáldar, Gran Canaria, en 2023, por la empresa Tibicena. Arqueología y Patrimonio. Esta iniciativa dramatiza la vida cotidiana en un asentamiento costero precolonial, en el que el alumnado investiga, elabora guiones y representa escenas basadas en evidencias arqueológicas. Las representaciones tienen lugar en el yacimiento arqueológico de La Guancha, y toda la comunidad educativa —incluidas las familias— contribuye a la elaboración del vestuario y la escenografía. Esta metodología inmersiva y performativa no solo refuerza la comprensión del alumnado sobre la vida indígena, sino que también fortalece la implicación intergeneracional con el patrimonio y la identidad³¹.

Otra iniciativa destacable es *Cultura Canaria e Identidades*, puesta en marcha en 2025 por el Gobierno de Canarias. Este programa promueve la reflexión crítica sobre el

³⁰ Aníbal QUIJANO: “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo LANDER (ed.): *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2000, pp. 246-276. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

³¹ El Cultural de Canarias: “Escolares de Gáldar escenifican la vida cotidiana de un poblado indígena del norte de Gran Canaria”, 31 de mayo de 2023, <https://elculturaldecanarias.es/escolares-de-galdar-escenifican-la-vida-cotidiana-de-un-poblado-indigena-del-norte-de-gran-canaria>

patrimonio canario desde la educación infantil hasta la secundaria, animando al alumnado a cuestionar los mitos sobre la población indígena y a explorar su entorno local como recurso histórico y cultural. A través de visitas guiadas y talleres dirigidos por arqueólogos y educadores, el proyecto fomenta una relación dinámica entre el alumnado y su patrimonio material e inmaterial³².

Dentro de este panorama surge el proyecto educativo *Memorias Guanches*, concebido en el año 2023, que destaca por su uso distintivo de la narrativa literaria como vía de acceso a la conciencia histórica.

El proyecto *Memorias guanches*

El proyecto *Memorias guanches* se ha desarrollado desde el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de La Laguna y cuenta con el auspicio de la Concejalía de Patrimonio Cultural del Ayuntamiento de San Cristóbal de La Laguna, con el propósito de acercar al alumnado de Primaria y Secundaria al conocimiento del pasado indígena canario desde una perspectiva crítica y decolonial. La propuesta se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y toma como eje vertebrador el libro antes referido, *Memorias guanches: testimonios sobre nuestro pasado indígena*.

La iniciativa parte de la necesidad de superar metodologías centradas exclusivamente en el libro de texto y de introducir recursos didácticos que favorezcan la participación activa del alumnado, el análisis de fuentes históricas y la conexión entre patrimonio y memoria colectiva. Desde esta perspectiva, la literatura histórica se convierte en una herramienta pedagógica capaz de estimular la imaginación histórica y de facilitar la empatía con las sociedades del pasado³³.

El proyecto se estructura en dos bloques complementarios: *Raíces* y *Frutos*. El primero reúne microrrelatos ambientados en el siglo XVI y contruidos a partir de documentación

³² Gobierno de Canarias: “Cultura Canaria e Identidades en los centros escolares de Canarias. Servicio de Innovación Educativa”, 2025. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescola/ensenas/arranca-el-proyecto-cultura-canaria-e-identidades-en-los-centro-escolares-de-canarias/>

³³ María Isabel GOMES BARCA OLIVEIRA: “Narrativas históricas de los jóvenes: Una cara de su orientación temporal”, *Historia y Espacio*, vol. 15 nº 53 (2019), pp. 309-332. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8741>

histórica, fuentes etnohistóricas y evidencias arqueológicas. A través de estas narraciones, el alumnado se aproxima a la experiencia de los antiguos canarios durante el proceso de conquista y colonización, incorporando una perspectiva centrada en las voces indígenas y en la diversidad de experiencias sociales existentes en aquel contexto histórico.

El segundo bloque, *Frutos*, traslada la reflexión al presente e invita al alumnado a identificar prácticas culturales, tradiciones familiares y elementos patrimoniales que mantienen viva la memoria indígena en la sociedad canaria contemporánea. De esta manera, se rompe con la visión terminal del pasado indígena y se favorece la comprensión de la identidad canaria como resultado de procesos históricos de continuidad, transformación y mestizaje.

En ambos bloques se suma el trabajo con la toponimia indígena —presente en nombres de lugares del entorno inmediato como Agüere, Addar, Tegueste, Chinamada o Aguaide, entre otros— y con la antroponimia conservada de personajes históricos como Badaico, Isora, Tinizara, Maday, Chedey, entre otros, que permite al alumnado reconocer la profundidad temporal de estas huellas lingüísticas. Asimismo, la identificación de pervivencias culturales en la sociedad canaria actual —como el uso tradicional del silbo gomero, determinadas prácticas pastoriles, juegos como la lucha canaria o el palo, y ritualidades vinculadas al calendario estacional— contribuye a visibilizar la continuidad histórica del mundo indígena más allá de los relatos terminales y los procesos de sincretismo que han derivado en prácticas asentadas dentro del catolicismo, pero con raigambre guanche. De este modo, el alumnado no solo analiza el pasado, sino que aprende a reconocer su presencia en el territorio, en el lenguaje y en las prácticas culturales contemporáneas, fortaleciendo una comprensión crítica y situada de la identidad canaria.

Desde el punto de vista metodológico, el proyecto combina actividades de lectura crítica, análisis de fuentes, investigación patrimonial y trabajo cooperativo. El alumnado participa en dinámicas orientadas a interpretar objetos arqueológicos, analizar documentos históricos, localizar elementos patrimoniales de su entorno y elaborar producciones propias relacionadas con la memoria histórica y el patrimonio cultural³⁴.

³⁴ Por limitaciones de espacio, no incorporamos la secuencia didáctica detallada ni la propuesta de producto final. Esta información puede consultarse en la página web del proyecto, en el apartado destinado a las actividades, tanto para Educación Primaria como para Educación Secundaria.

La propuesta incorpora, en este sentido, una dimensión interdisciplinar que conecta contenidos de historia, geografía, literatura y educación patrimonial. El entorno natural y cultural ocupa un lugar central en las actividades, ya que numerosos aspectos de la cultura indígena canaria estaban estrechamente vinculados al territorio, a los recursos naturales y a los paisajes insulares.

Asimismo, el proyecto concede especial relevancia a la educación en valores y a la construcción de ciudadanía crítica. A través del análisis del colonialismo, la desigualdad y las relaciones de poder presentes en la conquista de Canarias, el alumnado reflexiona sobre problemáticas contemporáneas relacionadas con la discriminación cultural, el racismo o la invisibilización de memorias subalternas.

Otro aspecto significativo de la propuesta es la incorporación de una perspectiva de género. Frente a relatos históricos tradicionales centrados exclusivamente en figuras masculinas, *Memorias guanches* integra personajes femeninos y visibiliza el papel desempeñado por las mujeres en la sociedad indígena y en los procesos históricos posteriores.

El proyecto se plantea como una experiencia transferible a otros contextos educativos donde la memoria histórica y el patrimonio cultural puedan utilizarse como herramientas para la formación crítica y democrática. Asimismo, la transferibilidad del proyecto reside en su capacidad para adaptar los contenidos históricos y patrimoniales a realidades locales diversas, favoreciendo metodologías centradas en el entorno próximo y en las memorias comunitarias. Desde esta perspectiva, *Memorias guanches* no constituye únicamente una propuesta sobre el pasado indígena canario, sino también un modelo pedagógico aplicable a otros contextos donde existan procesos históricos de invisibilización cultural, subordinación territorial o silenciamiento de memorias colectivas. La combinación de educación patrimonial, análisis crítico de fuentes y narrativa histórica permite generar espacios educativos orientados al diálogo intercultural y al reconocimiento de la pluralidad de identidades presentes en las sociedades contemporáneas³⁵. En este sentido,

³⁵ Los materiales del proyecto se pusieron a disposición de los centros educativos del municipio de La Laguna como recurso curricular y didáctico a petición de la entidad municipal financiadora, la cual no encargó una evaluación formal de impacto. En consecuencia, no se recopilaron datos sistemáticos sobre los resultados de aprendizaje del alumnado ni sobre la implementación en el aula como parte de dicha difusión. La iniciativa fue financiada por la administración municipal en funciones en ese momento. Sin embargo, tras el cambio de liderazgo político en ese

el proyecto se alinea con planteamientos internacionales que defienden una enseñanza de la historia comprometida con la justicia social, la participación democrática y la inclusión de voces históricamente marginadas dentro de los currículos escolares³⁶.

Patrimonio, pensamiento crítico y ciudadanía

Uno de los principales objetivos de *Memorias guanches* es contribuir a la formación de ciudadanía crítica mediante la enseñanza de la historia y del patrimonio cultural. La didáctica de las ciencias sociales ha subrayado la importancia de desarrollar en el alumnado capacidades de análisis, interpretación y cuestionamiento de los discursos históricos dominantes³⁷.

En este sentido, el proyecto propone una concepción activa del aprendizaje histórico, en la que el alumnado no se limita a memorizar contenidos, sino que participa en procesos de investigación, interpretación y construcción de conocimiento. El análisis de fuentes arqueológicas y documentales permite comprender que la historia es una construcción social sujeta a distintas interpretaciones y condicionada por contextos ideológicos determinados.

La utilización de relatos literarios favorece además la empatía histórica y la dimensión emocional del aprendizaje. Diversos estudios han señalado que la narrativa constituye una herramienta eficaz para aproximar al alumnado a experiencias históricas complejas y para fomentar procesos de identificación con los sujetos históricos³⁸. En el caso de *Memorias guanches*, esta estrategia permite humanizar el pasado indígena y romper con representaciones estereotipadas o descontextualizadas.

El patrimonio cultural se convierte igualmente en un recurso para reflexionar sobre la memoria colectiva y sobre la construcción social de las identidades. El reconocimiento

departamento específico después de las elecciones municipales del 28 de mayo de 2023, esta segunda fase no ha sido encargada hasta la fecha.

³⁶ Keith C. BARTON y Linda S. LEVSTIK: *Teaching History for the Common Good*, Nueva York, Taylor & Francis Group, 2004.

³⁷ Joan PAGÈS BLANCH y Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ: “La educación para la ciudadanía...”

³⁸ María Isabel GOMES BARCA OLIVEIRA: “Narrativas históricas de los jóvenes...”

de elementos culturales heredados del mundo indígena favorece una comprensión más plural de la identidad canaria y contribuye a cuestionar discursos homogeneizadores desarrollados históricamente desde posiciones eurocéntricas.

Además, el proyecto promueve una visión participativa y comunitaria del patrimonio. El alumnado es invitado a relacionar los contenidos trabajados en el aula con su entorno cercano, identificando prácticas culturales, espacios históricos y manifestaciones patrimoniales presentes en su comunidad, recurriendo para ello al aprendizaje contextual con el desarrollo de un itinerario didáctico. Este enfoque refuerza el vínculo entre educación y territorio y favorece la implicación social en la conservación y valoración del patrimonio cultural.

Desde una perspectiva decolonial, la propuesta contribuye también a visibilizar memorias históricamente marginadas y a cuestionar las relaciones entre conocimiento, poder y colonialismo. La recuperación de voces indígenas y la reflexión sobre las consecuencias de la conquista permiten desarrollar una mirada crítica sobre los procesos históricos y sobre las formas en que determinadas narrativas han legitimado desigualdades culturales y sociales.

Conclusiones

El proyecto *Memorias guanches* constituye una propuesta innovadora dentro del ámbito de la didáctica de la historia y la educación patrimonial en Canarias. Frente a las narrativas tradicionales que han presentado el pasado indígena desde perspectivas eurocéntricas y terminales, la iniciativa plantea una aproximación crítica y decolonial orientada a recuperar la memoria histórica y a fomentar la construcción de ciudadanía crítica.

La combinación de literatura histórica, análisis de fuentes y actividades patrimoniales permite desarrollar metodologías activas que favorecen la participación del alumnado y la comprensión compleja del pasado. Asimismo, el proyecto contribuye a establecer vínculos entre memoria, identidad y territorio, promoviendo una valoración crítica del patrimonio cultural y de las herencias indígenas presentes en la sociedad canaria contemporánea.

La experiencia demuestra el potencial de la educación histórica para cuestionar discursos hegemónicos y para favorecer procesos de reflexión social y democrática. En un contexto

marcado por la persistencia de desigualdades culturales y por la necesidad de revisar críticamente los relatos históricos dominantes, iniciativas como *Memorias guanches* ofrecen herramientas educativas útiles para construir sociedades más inclusivas, plurales y conscientes de su diversidad histórica y cultural.

En este sentido, el proyecto evidencia cómo resulta igualmente necesario ampliar el alcance de la memoria histórica más allá de los marcos cronológicos tradicionalmente asociados al siglo XX y, particularmente, al franquismo y la Guerra Civil española. Aunque estos procesos continúan siendo fundamentales para comprender la construcción de la memoria democrática en España, limitar la reflexión memorialística exclusivamente a etapas recientes implica dejar fuera otras experiencias históricas vinculadas a la conquista, la colonización y la subordinación cultural de pueblos indígenas. En el caso de Canarias, el proceso de conquista del siglo XV y las transformaciones sociales, culturales y simbólicas derivadas de la colonización constituyen también un ámbito esencial para el desarrollo de políticas educativas de memoria. Recuperar estas experiencias históricas permite reconocer la persistencia de herencias culturales indígenas, cuestionar narrativas terminales sobre los antiguos canarios y comprender cómo determinadas relaciones de poder y exclusión continúan proyectándose sobre el presente.

Desde esta perspectiva, la memoria histórica debe entenderse como una herramienta pedagógica orientada no sólo a la recuperación de acontecimientos traumáticos recientes, sino también al análisis crítico de procesos históricos de larga duración que han condicionado la configuración de identidades, territorios y desigualdades culturales. La incorporación de estas reflexiones en el ámbito educativo favorece el desarrollo de una conciencia histórica más compleja y plural, capaz de relacionar pasado, presente y futuro desde parámetros democráticos e inclusivos. Como señala Gomes Barca Oliveira, las narrativas históricas elaboradas por los jóvenes constituyen una dimensión esencial de su orientación temporal y de su forma de comprender la sociedad en la que viven³⁹.

En consecuencia, trabajar la memoria histórica desde perspectivas amplias y decoloniales contribuye a formar ciudadanos capaces de interpretar críticamente las narrativas heredadas y de participar activamente en la construcción de memorias colectivas más inclusivas. Solo mediante el reconocimiento de las memorias subalternas y de la

³⁹ *Ibid*, pp. 309-332.

pluralidad de experiencias históricas será posible desarrollar una educación comprometida con la justicia social, la participación democrática y el respeto a la diversidad cultural.

Conviene subrayar que, si bien los materiales del proyecto fueron facilitados a los centros educativos del municipio de La Laguna por iniciativa de la entidad municipal financiadora, no se encargó una evaluación formal de su impacto; en consecuencia, no se dispone de datos sistemáticos sobre los aprendizajes del alumnado ni sobre la implementación en el aula durante esa fase de difusión. Falta desarrollar, por tanto, una fase de trabajo específica destinada a calibrar el impacto educativo y la transferibilidad del proyecto. Dicha fase debería incluir, al menos: a) un diseño de evaluación mixto (instrumentos pre/post, encuestas de actitudes, rúbricas de producto y registros cualitativos); b) un piloto en varios centros representativos con cronograma y protocolos de implementación; c) indicadores claros de éxito pedagógico y de apropiación comunitaria, y d) un plan de adaptación territorial para valorar la transferibilidad a otros municipios, islas o territorios con una problemática similar. La realización de este trabajo permitirá documentar evidencias sobre los efectos en el aprendizaje, ajustar las secuencias didácticas y ofrecer guías prácticas para su escalado, aspectos que hasta la fecha no han podido desarrollarse por razones administrativas y de cambio de liderazgo institucional.