

**Trabajo Fin de Máster**

Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanzas de Idiomas.  
Especialidad en la Enseñanza de las Humanidades  
(Geografía e Historia y Filosofía)  
Curso académico 2020-2021

**Los contenidos canarios en el  
marco educativo de la ESO:  
pasado, presente y futuro**

Alumno: Said Karboune Rodríguez  
Tutor: A. José Farrujia de la Rosa

## Índice

1	Introducción.....	4
1.1	Objetivos.....	4
1.2	Planteamiento del problema de investigación: antecedentes.....	5
1.2.1	Contenidos Canarios, de la educación elitista a la obligatoria.....	6
1.2.2	Contenidos Canarios en la etapa democrática.....	10
2	Método y procedimiento.....	13
2.1.1.	El marco teórico: el giro decolonial como modelo crítico.....	14
2.1.2	La educación desde la perspectiva decolonial.....	16
2.2	Canarias y la crítica decolonial.....	18
3.	Resultados. Los contenidos canarios: propuesta de una crítica decolonial.....	22
3.1	El programa contenidos canarios y sus fundamentos pedagógicas.....	22
3.2	La aplicación curricular de los contenidos canarios y sus limitaciones.....	27
3.3	Balance decolonial del programa contenidos canarios.....	30
3.4	El Programa Enseñas (2016-2020).....	32
4	Propuesta de análisis decolonial: La Historia de Canarias en la ESO.....	34
4.1	Manualística decolonial: el caso de los libros de texto canarios.....	37
5	Conclusiones.....	43
6	Bibliografía.....	47
7	Anexos.....	54
	Anexo I: línea abismal y esquema conceptual.....	54
	Anexo II: Conferencia sobre los contenidos canarios en la escuela.....	55
	Anexo III: Porcentajes de contenidos canarios dentro de los libros de texto.....	55
	Anexo IV: Interpretar topónimos canarios.....	55
	Anexo V: Cuadro explicativo sobre el término Prehistoria.....	56
	Anexo VI: una mirada exclusivamente estética a la cultura material indígena.....	56
	Anexo VII: Tabla con porcentajes de contenidos canarios en los libros de texto.....	57
	Anexo VIII: Esbozo del proyecto provincializar Europa de D. Chakrabarty.....	57

## **Los contenidos canarios en el marco educativo de la ESO: pasado, presente y futuro**

### **Resumen:**

El presente Trabajo Fin de Máster tiene por objeto llevar a cabo una revisión crítica sobre los contenidos canarios, en el ámbito de la Educación Secundaria, desde la perspectiva de los estudios decoloniales. Haremos un recorrido por sus orígenes, creación y concreción curricular, así como por los materiales didácticos y libros de texto empleados en su enseñanza. A partir de este análisis evidenciamos las carencias y sesgos eurocéntricos que han caracterizado dichos contenidos propios, lo cual ha dado lugar a lo que denominamos como contenidos canarios de las ausencias. Además, se pone en valor el potencial pedagógico de la corriente de los estudios decoloniales en el marco del sistema educativo, como continuación de los principios pedagógicos que impulsaron la inclusión del entorno inmediato en la enseñanza reglada.

**Palabras clave:** pedagogía crítica; pedagogía decolonial; Canarias; currículum; Educación Secundaria; interculturalidad.

### **Abstract:**

The purpose of this Master's Degree Final Project is to develop a critical review of the Canarian contents, within secondary education, from the perspective of decolonial studies. It will be analyzed the origins, creation and curricular concretion of the Canarian contents, as well as the didactic materials and textbooks used for their teaching. This research shows the deficiencies and Eurocentric biases that have characterized the referred Canarian contents, and the rise of the Canarian content of absences. In addition, it is valued the pedagogical potential of the decolonial studies, within the educational system framework, as a continuation of the pedagogical principles that promoted the inclusion of the local environment in compulsory education.

**Keywords:** Critical Pedagogy; Decolonial Pedagogy; Canary Islands; curriculum; Secondary Education; interculturality.

## **1. Introducción**

### **1.1 Objetivos**

El presente trabajo fin de máster (en adelante TFM) surge por la necesidad de cubrir el vacío que existe, desde la perspectiva decolonial, en torno a la investigación sobre los contenidos canarios, en el marco educativo de secundaria, desde su implantación y hasta la actualidad. Asimismo, el TFM también persigue analizar las narrativas presentes en los libros de texto empleados en las aulas canarias, aspecto éste sobre el que recientemente han aparecido diversas publicaciones (Farrujia y Hernández, 2019: 2510; Farrujia et al., en prensa). Así, a lo largo de las siguientes páginas se propone, como objeto de estudio, un repaso al largo proceso de introducción de los contenidos propios en el sistema educativo de las islas, así como una revisión crítica a dichos contenidos desde la mencionada perspectiva de los estudios de la Modernidad/colonialidad.

Por ello, me he decantado por la presente modalidad de investigación, analizando los orígenes de las primeras propuestas de adaptar la enseñanza reglada a la realidad insular, desde sus precarios inicios hasta la asunción de competencias por el Gobierno de Canarias en el marco del estado de las autonomías. Asimismo, dentro de la perspectiva decolonial se quiere analizar los contenidos de los programas específicos de contenidos propios con el objetivo de identificar ausencias, olvidos y prejuicios que nos hablan de un modelo educativo eurocentrado. Con ello, se persigue evidenciar las limitaciones epistémicas de los contenidos canarios, sus sesgos y proponer alternativas que, mediante un diálogo crítico, permitan alcanzar una educación más inclusiva e intercultural (Zárate, 2014).

Asimismo, el presente trabajo aspira a mostrar el potencial pedagógico del pensamiento crítico decolonial en el contexto canario. Razón por la cual se hace un especial esfuerzo en explicar el marco teórico de dicha corriente de pensamiento y su utilidad para analizar de manera crítica la realidad educativa canaria, con especial énfasis en los campos de historia y geografía. Por ello, las referencias a la historia del archipiélago serán constantes a lo largo del trabajo, como sustento en que nos apoyamos para evidenciar la idoneidad de este modelo

teórico en el marco canario. En base a ello, se pretende alcanzar una redefinición de los contenidos canarios, que incluya a todos los sujetos históricamente invisibilizados y poner de manifiesto la utilidad y el potencial de la pedagogía decolonial, como continuación y complemento a las pedagogías progresistas del siglo XX, desde J. Dewey hasta Freinet. Todo ello, desde el convencimiento de que el entorno es imprescindible para hacer posible un aprendizaje significativo y por esto mismo, de la necesidad de mostrar una visión crítica de nuestra historia y sociedad.

Cabe añadir que, por razones teóricas y de limitación de espacio, se hará hincapié en las asignaturas de Geografía e Historia de 2º de la ESO y la asignatura de libre configuración autonómica de Historia y Geografía de Canarias, impartida en 4º de la ESO. La razón teórica de centrar el grueso de la crítica en dichas asignaturas se debe a que en las mismas el temario se centra en las culturas preeuropeas de Canarias, cuyo tratamiento narrativo es de máximo interés para un análisis crítico decolonial. Además, conviene tener en cuenta que el análisis estará centrado en los ámbitos de la LOGSE y LOMCE, quedando excluido el periodo de vigencia de la LOE debido a que entre 2003 y 2016 no hubo un programa específico para los contenidos canarios.

Por último, se recuerda que esta no es una propuesta cerrada, sino una invitación al diálogo, que aspira a contribuir a una redefinición crítica de los contenidos canarios. La necesidad de que estos sean adaptados a la diversa sociedad canaria del siglo XXI hacen de esta una tarea urgente. Y para ello se deben evitar tanto las visiones mistificadoras del pasado como las miradas excluyentes sobre el mismo. Con todo, el presente trabajo teórico deberá ser continuado con una segunda parte en la que se valore el uso que hacen los docentes de los materiales analizados, con el objeto de constatar cómo desarrollan en sus prácticas diarias la enseñanza de los contenidos canarios y la manera en que esto ha influido en el alumnado.

## **1.2.Planteamiento del problema de investigación: antecedentes**

La propuesta de investigación que se inicia en las siguientes páginas parte de la existencia de un vacío bibliográfico y de la ausencia de análisis de los contenidos canarios desde perspectivas críticas<sup>1</sup>. Para subsanar dicho vacío, se propone un recorrido por el largo proceso

---

<sup>1</sup> Para el ámbito de la Educación Infantil y Primaria se han desarrollado diversos TFG, desde el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, que inciden precisamente en la temática de los contenidos canarios. Pueden verse al respecto los TFG de Gili y Gara (2020), Paz (2020) o Ara y Pimentel (2020), entre otros.

de introducción de dichos contenidos en el sistema educativo, así como del marco legislativo que lo hizo posible. Asimismo, la carencia de trabajos pedagógicos desde la perspectiva decolonial, muy frecuentes en el ámbito educativo latinoamericano, nos lleva a explicar en los siguientes apartados el marco teórico de esta corriente y su potencial para lograr una ciudadanía canaria más crítica frente a toda clase de visiones esencialistas.

De igual modo, se propone revisar el concepto mismo de los contenidos canarios, de manera que se evidencien las ausencias y olvidos que se cometieron durante la elaboración de los mismos. Así pues, iniciamos este trabajo de investigación con la esperanza de cubrir el vacío existente al respecto y con ello, contribuir a sentar las bases de una pedagogía decolonial canaria.

### **1.2.1. Contenidos Canarios, de la educación elitista a la obligatoria**

Como es sabido, en el siglo XIX dio comienzo el proceso de transformación que daría lugar al sistema educativo estatal, con la Ley Moyano de 1857. En estos inicios la educación en las islas, que alcanzaba únicamente a las élites, carecía de un currículo que incluyera contenidos propios que hicieran referencia a la realidad insular. De hecho, tal y como afirma Teresa González «la escuela no sintonizaba plenamente con el sentir del pueblo canario» (González, 2003: 118). Esto se entiende mejor si tenemos en cuenta la función nacionalizadora de la educación, que, siguiendo con la misma autora, «desempeñaba un papel españolizador producto de la uniformización política» (González, 2003: 119).

En el siglo XIX los estados se dotan de un sistema educativo para infundir patriotismo y nacionalizar a las masas. Así, en la Francia centralista el padre del sistema educativo francés, Jules Ferry, «pretendía darles acceso a lo universal tanto a los niños de Francia como a aquellos de las colonias: a unos los sacaba del universo estrecho de los dialectos regionales, del campo, de los pueblos y, a otros de su estado salvaje» (Wieviorka, 2003: 19).

Sin embargo, con la sistematización de la enseñanza van a comenzar a aparecer las primeras iniciativas de introducción de contenidos canarios. Un ejemplo temprano de ello fue la iniciativa del fiscal guipuzcoano José María Zuaznavar y Francia, autor del libro *Compendio de la Historia de Canarias* para uso de los niños, publicado en 1816. Zuaznavar, ejemplo de intelectual ilustrado (mantuvo relaciones de amistad con Viera y Clavijo y otros intelectuales

isleños de la época) publicó dicho libro para «ser utilizado en las escuelas de enseñanza primaria de las islas, con el objeto de facilitar el aprendizaje escolar de la historia isleña, siendo el primer texto impreso en el archipiélago para uso didáctico del que tenemos noticia» (González, 2003: 702-703).

Otro hito en este lento proceso de introducción de contenidos canarios en las escuelas fue la obra del maestro castellanoleonés Juan de la Puerta Canseco (1827-1902), *Descripción geográfica de las Islas Canarias*, publicada en 1861. Un trabajo que, por Real Orden del 1 de noviembre de 1863, comenzó a utilizarse en las escuelas de la región y se ganó el reconocimiento general, tal y como podemos leer en la prensa de la época: «Es la primera vez que un texto de historia regional merece esta consideración en las islas y todos atribuyen la aprobación real a los méritos intrínsecos del trabajo como al prestigio del pedagogo De la Puerta Canseco» (Intemporales, 2013). El mismo Canseco elaboró en 1867 otro manual, *Compendio de la Historia de Canarias*, que, aunque quedó incompleto, supuso un nuevo esfuerzo por acercar la historia de las islas a los escolares del archipiélago. Podría afirmarse que, con estos trabajos pioneros, se inició la introducción de contenidos canarios en la educación y la elaboración de materiales didácticos pensados en y para Canarias.

Pese a dichos avances, lo cierto es que el contexto seguía siendo el de una sociedad mayoritariamente analfabeta, como lo demuestra el 77,6% de analfabetismo existente en Santa Cruz de Tenerife de acuerdo al Padrón de Habitantes del año 1875. Un panorama desolador que se mantendría en posteriores décadas, con porcentajes similares en los años 30 del siglo XX<sup>2</sup>. Precisamente fue en esta década que tuvieron lugar una serie de intentos por renovar la educación en las islas, como los primeros ensayos locales de las teorías del freinetismo francés (Ferraz, 2016: 157-175). De estos años cabe destacar también el caso del investigador Luis Diego Cuscoy (1907- 1987), figura conocida por su relevante papel en la historia de la arqueología canaria, pero no tanto porque durante sus primeros años se dedicase a la docencia. Fue en esos años cuando, mientras estaba destinado en Galicia y de la mano del folklorista Fermín Bouza Brey, entró en contacto con las Irmandades da Fala (Diéguez, 2016). Y precisamente como fruto de esta relación y de su contacto con las cartillas escolares gallegas fue que, a su vuelta a las islas, publicó *Leyendo Islas, método completo de lectura* (1942)

---

<sup>2</sup> Así, para el año 1932, las cifras de analfabetismo en Tenerife, dividida en partidas judiciales, eran las siguientes: La Laguna 78,26% de analfabetos, Granadilla 77,94%, La Orotava 65,99% e Icod de los Vinos 79,06%. Citado en Clavijo Redondo y Navarro Mederos, 2004: 84.

considerado como el «primer libro escolar de contenido netamente canario» (Clavijo y Navarro, 2004, 87). Con el mismo pretendía enseñar a leer y escribir a los niños y niñas de las islas con palabras, topónimos y referencias culturales de su realidad insular.

Toda una innovación que se adelantaba a sus tiempos, si pensamos que aún hoy en día la Academia Canaria de la Lengua está proponiendo que los libros de texto empleados en las aulas isleñas estén escritos en dialecto canario. Ejemplo de ello fueron las recientes declaraciones de su presidente, quien aseguraba que la «Administración en general y, en particular, la educativa, debe velar por que en nuestras aulas se le conceda a la enseñanza de la lengua la importancia que merece (...) tomando siempre como punto de partida nuestra propia modalidad canaria, e incorporarla, además, a los libros de texto» (La Palma Ahora, 2021).

Sin embargo, el estallido de la guerra civil en 1936 y la posterior dictadura franquista supusieron la imposición de modelos educativos centralistas durante las siguientes décadas. Así, hasta 1970, las principales legislaciones en materia educativa fueron la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 y la del Texto Refundido de 1967. Ambas legislaciones significaron la imposición de un modelo centralista y uniformizador, caracterizado por la preponderancia de la moral católica y la primacía de la lengua española en todo el territorio español (Corchón et al., 2013: 147-179). Y esto permaneció inamovible hasta que, con los aires aperturistas de los últimos años del régimen, se aprueba la Ley General de Educación de 1970, la cual, además de introducir una Educación General Básica (EGB) gratuita para todos los españoles, afirmaba que entre los objetivos de la educación debía estar la «incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional» (Ley 14/1970, de 4 de agosto).

Esto se tradujo, por ejemplo, en la introducción en el currículo de 7º y 8º curso de EGB, mediante la Orden de 30 de junio de 1977, de aspectos referentes a «las peculiaridades regionales en sus aspectos socio-culturales» (BOE de 29 de julio de 1977). Además, la LGE creó el Área de Ciencias Sociales (de los Reyes y Méndez, 2016: 129-130), que incluía tanto los contenidos de las asignaturas de geografía como de historia mientras que, en el bachillerato (BUP), «se mantenía la separación de las diferentes disciplinas propias de las ciencias sociales. Así, en el 1º curso se impartía una asignatura denominada Historia de las Civilizaciones y del Arte, de carácter universal. En el 2º, la de Geografía Humana y Económica. Y en el 3º, como

asignatura común tanto para ramas de “Ciencias” como para “Letras”, la de “Geografía e Historia de España”, como establecía la Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975» (Lagares y Muñoz, 2018, 3).

Dichas reformas se pusieron en práctica mediante, por ejemplo, el Decreto 160/1975 de 23 de enero, por el que se aprobó el Plan de Estudios de Bachillerato (BOE de 13 de febrero de 1975) y la Orden de 22 de marzo de 1975 que vino a desarrollar dicho plan (BOE de 18 de abril de 1975). Dentro de este plan curricular encontramos una más amplia representación de las regiones, como objeto de estudio. Así, para el caso concreto de la asignatura de Geografía e Historia de España y de los países hispánicos de 3º de BUP, aparecen apartados sobre «La pervivencia de rasgos socioeconómicos medievales: la estructura de la propiedad; la ciudad; la recepción del Derecho. La complejidad regional», o sobre la «Diferenciación regional de España. Fundamentos y problemas. España interior, periférica e insular», algo que también ocurría en otras materias como Lengua y literatura españolas de 1º de BUP, en la que se incluye un epígrafe sobre «Lengua nacional y lengua regional. Los dialectos. Las hablas locales». (BOE de 18 de abril de 1975).

Y como se comentaba, también se aprobaron medidas similares en la EGB, con los «Programas renovados de la Educación General Básica, correspondientes al ciclo medio», en los que se contemplaban «el cultivo de los valores culturales propios de cada región» así como complementar los contenidos generalistas con «objetivos específicos propios de la región donde la escuela se halla enclavada» (González, 2014: 704).

Sin embargo, en Canarias, la introducción de contenidos propios prevista en la nueva legislación estatal quedó en declaración de intenciones. Ante dicha realidad, fue la iniciativa del propio profesorado más implicado en los movimientos de renovación, como la Pedagogía Freinet (que concibe la enseñanza y el trabajo en las escuelas como inseparables del entorno social y cultural del alumnado), la que comenzó a realizar esfuerzos en ese sentido. En todo este proceso jugó un papel clave el denominado Movimiento de Renovación Pedagógica canario «*Tamonante*», surgido en el curso 1977-78 (Ferraz, 2017: 157-158). Fue con este grupo de profesores y profesoras de las islas que se organizaron una serie de Escuelas de Verano, siendo la primera de ellas organizada en julio de 1978, con el objeto de formar al profesorado isleño en las nuevas técnicas pedagógicas (p.161).

La apuesta de estos profesionales de la educación por los contenidos canarios estuvo clara desde un primer momento. Así, en la III Escuela de Verano, celebrada en 1980, se presentaron ponencias dedicadas a «la flora canaria, al folklore en la escuela, a la psicología del hombre canario (de la mujer no se decía nada), a la expresión corporal, a la cerámica de Canarias, etc». (Ferraz, 2017: 162). Un compromiso adquirido desde la primera edición de estas Escuelas de verano, en cuyo manifiesto se afirmaba:

La nueva Escuela Canaria será una escuela defensora e impulsora de la cultura canaria. Entendemos que la educación debe ser plenamente integrada en el contexto geográfico, histórico, político, socio-económico y cultural de la zona, país o nacionalidad en la que se imparte (...). De igual forma, pensamos que es muy importante la necesidad del enraizamiento de los enseñantes con la realidad canaria y más en concreto, con el pueblo o zona en la que se inscribe el centro (Ferraz, 1999:18).

En las islas, este impulso educativo que supuso la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años, coincidió con la aprobación, en 1972, del Régimen Económico y Fiscal o Ley 30/1972 y una creciente demanda de autogobierno político-administrativo, que tuvo su reflejo en la presentación de un Proyecto de Estatuto de autonomía para el archipiélago, elaborado por el Instituto Universitario de Empresas (IUDE) de la Universidad de La Laguna (Herrera, 1977: 13-15). Y aunque las islas tendrían que esperar para alcanzar su autonomía, fue en 1977 cuando apareció una obra pionera en la divulgación de los contenidos canarios: *Natura y Cultura de las Islas Canarias*. Esta obra de varios autores, dirigida por el profesor Pedro Hernández, se convirtió muy pronto en un bestseller en medio de un contexto social y cultural en que existía una gran demanda por conocer la historia y geografía de las islas.

Fue entonces cuando el *Natura y Cultura* comenzó a ser empleado por muchos profesores de las islas, quienes de esta forma contaban, por primera vez en décadas, con un libro con el que hablar a su alumnado sobre la realidad más cercana. Sin duda, un hito en la integración de los contenidos canarios en el sistema educativo.

### **1.2.2. Contenidos Canarios en la etapa democrática: el Estado de las autonomías**

Con la entrada en vigor de la Constitución española de 1978, España pasa a ser un Estado de las autonomías en que, tras décadas de férreo centralismo, se comienza un proceso de descentralización administrativa. Este proceso tuvo muy pronto sus consecuencias en la educación, cuando las nacientes comunidades autónomas fueron asumiendo, de manera gradual, las competencias en educación (Peris, s.f.).

Asimismo, la LGE de 1970 fue sustituida en 1980 por la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros escolares (LOECE), impulsada por el gobierno UCD de Adolfo Suárez. Sin embargo, la misma quedó sin aplicar con la caída del gobierno centrista. De modo que en 1985 fue suplantada por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), aprobada por el gobierno de Felipe González (PSOE), que supuso «la apertura (descentralización y desconcentración) de distintas decisiones relativas al sistema educativo» (Meix, 2020: 349-372). En ese lustro, más concretamente, en 1982, fue aprobado el primer Estatuto de Autonomía de Canarias, el cual, en su artículo 34.6 establecía que corresponde a la Comunidad Autónoma de Canarias el desarrollo legislativo y la ejecución en (...):

Enseñanza, en toda la extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y en las Leyes Orgánicas que, conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma, lo desarrollen. El Estado se reservará las facultades que le atribuye el número 30.ª del apartado 1 del artículo 149 de la Constitución, y la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía (Ley Orgánica 10/1982, de 10 de agosto, de Estatuto de Autonomía de Canarias).

Fue de esta manera y en virtud de dicha descentralización que la comunidad autónoma de Canarias asumió las competencias en materia educativa en 1983. Con esto se inicia un proceso de institucionalización que tendrá su culmen en la década siguiente, cuando un conglomerado de fuerzas políticas nacionalistas e insularistas se hizo cargo del Gobierno de Canarias. De hecho, incluso en el debate producido durante la moción de censura contra el gobierno de Jerónimo Saavedra, los contenidos canarios en el currículo educativo formaron parte del discurso de Manuel Hermoso Rojas, quien afirmó que:

A pesar del indudable esfuerzo en inversiones educativas durante la última década, siguen observándose importantes carencias, no tanto en infraestructuras como en la configuración del sistema educativo en diferentes niveles y su adaptación equilibrada a la LOGSE. En particular, la incorporación del acervo canario al currículum formativo. (...) Un reto educativo que debe favorecer, asimismo, el desarrollo de nuestra específica identidad.

(...) Estamos por el acercamiento al administrado, la compensación a las desigualdades, la afirmación de la identidad canaria mediante el enriquecimiento del diseño curricular base con aquellos elementos propios que lo garanticen (Diario de sesiones del Parlamento de Canarias, 1993, 14-17).

En ese mismo año 1993, con el nuevo ejecutivo autonómico, ya en manos de Coalición Canaria, se pone en marcha el denominado Programa de Estudios Canarios, que ha de ser entendido dentro del contexto de la puesta en marcha de las reformas impulsadas por la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del Sistema Educativo), que,

entre otras medidas, otorgó a las comunidades autónomas la posibilidad de fijar el 45% del programa escolar en el caso de las que tienen lengua propia y el 35% en las restantes, Canarias incluida (Turienzo, 2020: 77). De esta forma se impulsó una descentralización curricular que en el archipiélago se tradujo en la aprobación del mencionado programa.

Así, el programa de "Contenidos Canarios", nació para facilitar al profesorado los materiales y la metodología necesarios para difundir los diversos aspectos de la cultura canaria incluidos en el currículum. De hecho, si acudimos a su programa, publicado por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa a inicios de 1994, encontramos que su puesta en marcha se justificaba con el Decreto 46/1993 de 26 de marzo para Educación Primaria, así como en el Decreto 310/93 para Secundaria, que establecieron el currículum de sendas etapas en el archipiélago. Por dichos decretos se estableció que el currículum debía incorporar «aquellos elementos que configuran nuestra realidad y acervo cultural» (Programa de Contenidos canarios, 1994: 7).

Comenzaba así su andadura un programa que aspiraba a ofrecer a la población canaria una educación que superase los «prismas ajenos a su marco natural, social, histórico, lingüístico, cultural, político, económico, etc.» (Programa de Contenidos canarios, 1994: 8). Desde luego, podría afirmarse que estábamos ante una propuesta de educación autocentrada en el archipiélago y su realidad. Y, además, con el objetivo de estimular y agilizar la incorporación de los contenidos canarios en el día a día de las aulas isleñas.

Por otra parte, el programa ofrecía una fundamentación metodológica que conviene tener en cuenta. Pues, para empezar, apelaba a la importancia del entorno para la consecución de aprendizajes significativos, así como el esfuerzo necesario para adaptar dichos contenidos a los planteamientos renovadores de la LOGSE y su concepción de los mismos como conceptos, procedimientos y actitudes.

En definitiva, la creación y puesta en marcha de este programa de contenidos canarios supuso el punto culminante del largo proceso que hemos detallado, por el que los saberes relativos a la historia, geografía, cultura, literatura, etc., del archipiélago canario, fueron incorporados al sistema educativo. Con él, se lograba finalmente aquello por lo que habían trabajado muchos profesores y profesoras de las islas. Y, sin embargo, muy pronto se encontró con problemas y trabas que culminaron con su clausura en el año 2003.

A continuación, se procede a realizar un análisis del Programa de Contenidos Canarios partiendo de los postulados teóricos de la escuela(s) crítica decolonial, para lo que, en primer lugar, se definirán sus principales conceptos y planteamientos. Asimismo, se analizarán algunos de los cuadernos editados por el programa de contenidos canarios, su posterior conclusión por parte del gobierno de Canarias y la actual situación de los mismos, en base a estudios realizados por diversos académicos de las islas.

## **2. Método y procedimiento**

El presente trabajo de investigación ha desarrollado un análisis cualitativo, siguiendo el modelo de Farrujia y Hernández (2019) y el marco teórico de la corriente de pensamiento decolonial. Así pues, para el desarrollo de esta investigación se han analizado los textos, imágenes y actividades de 4 libros de texto de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, correspondientes a las materias de Geografía e Historia de 2º e Historia y Geografía de Canarias de 4º curso. Los mismos han correspondido a las ediciones canarias de las editoriales Anaya, Santillana y Vicens Vives.

Asimismo, se han analizado los documentos programáticos y didácticos publicados por el programa de contenidos canarios de 1993, así como la amplia legislación que se fue dictando desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la LOMCE. Y de igual modo, se ha consultado la legislación educativa autonómica, a través del BOC. Todo ello ha permitido hacer un detallado recorrido por el lento proceso de introducción de los contenidos propios en el sistema educativo de las islas.

Además, como sustento teórico se ha consultado una amplia bibliografía de autores decoloniales y de algunos de los representantes más conocidos de la pedagogía crítica del siglo XX. Para ello se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica, consultado tanto artículos de revistas especializadas, caso de *Tabula Rasa*, como una amplia selección de libros y monográficos, reseñados todos ellos en la bibliografía final. Esta revisión está presente a lo largo de todo el trabajo, con el objeto de que todas las propuestas estén debidamente justificadas en base a argumentos propios de dicha pedagogía y pensamiento críticos. Este marco epistemológico se desarrolla a continuación.

### 2.1.1 Marco teórico: El giro decolonial como modelo crítico

En primer lugar, este TFM se fundamenta teóricamente en los postulados del denominado «giro decolonial». El mismo tuvo su origen en el mundo académico de América Latina, donde se desarrolló el colectivo Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad (M/C/D) a partir de los aportes teóricos de, entre otros, autores como Enrique Dussel, Walter Dignolo o Aníbal Quijano. Asimismo, conviene tener presente que fueron muchas y diversas las influencias recibidas por esta corriente, desde la Teología de la Liberación, la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, los estudios subalternos de la India o la teoría postcolonial, entre otras (Escobar, 2003: 53).

Pero en lo que todos los autores del colectivo convergen es en su interpretación de la Modernidad, como fenómeno histórico fundamental, desde una perspectiva crítica y latinoamericana, afirmando que dicha Modernidad/Colonialidad «produjo otras codificaciones culturales que se solidificaron y perpetuaron en la vida sociopolítica de las jóvenes Repúblicas recién emancipadas porque el fenómeno del poder, tal y como fue ejercido por Europa en el continente americano, estaba íntimamente constituido por la noción de “clasificación” racial o étnica, aspecto que impregnó (todavía lo hace) todos los ángulos de la existencia (en sus dimensiones material y simbólica) y todas las relaciones intersubjetivas» (Polo, 2020: 49-66).

Es decir, las independencias de las repúblicas latinoamericanas del siglo XIX terminaron con el colonialismo, pero no con la denominada *colonialidad*. Y es que estos autores plantean una distinción entre los conceptos colonialismo y colonialidad, de manera que mientras el primer término «hace referencia al sometimiento militar, ocupación territorial y administración jurídica de un pueblo por parte de una potencia imperial extranjera, el segundo alude a las *herencias* que el colonialismo deja en el orden simbólico, afectivo y cognitivo de ese pueblo, aún después de que la ocupación territorial y la administración jurídica han finalizado» (Castro-Gómez, 2011: 260). Como consecuencia de dicha colonialidad cognitiva (de los saberes), se ha producido, afirman, una «subalternización del conocimiento y de las culturas» de los pueblos no europeos (Escobar, 2003: 61). Un proceso por el cual dichos saberes «fueron históricamente excluidos, silenciados, estigmatizados y “folclorizados”, condenados a posiciones subalternas o marginales, relegados al violento ostracismo de lo impensable, lo subhumano y lo pre-racional» (Polo, 2020: 52). Esto conecta con otro concepto fundamental del pensamiento decolonial, el de *colonialidad del saber*, que es definido como:

una construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal (...) Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma "normal" del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad (Lander, 2000: 27-28).

Lo anterior ha llevado a autores como Ramón Grosfoguel (2013) o Boaventura de Sousa Santos (2010) a hablar de *epistemicidio*, un concepto con el que definen «la supresión de los conocimientos locales perpetrada por un conocimiento alienígena» (De Sousa y Meneses, 2014: 8). Epistemicidios que, aplicados a diversos momentos de la historia, son «constitutivos de las estructuras epistémicas racistas/sexistas que produjeron el privilegio epistémico y la autoridad de la producción de conocimiento del hombre occidental y la inferioridad del resto de la humanidad» (Grosfoguel, 2013:52). Es decir, con la expansión europea de los siglos XV y XVI se dio inicio a una Modernidad en que lo europeo/occidental pasó a ser el canon universal por el que se iban a regir los saberes y conocimientos.

Así, lo que caracterizaría a la Modernidad «y le confiere su carácter dominante es la línea abismal que establece entre las sociedades metropolitanas (Europa) y las sociedades coloniales» (De Sousa, 2010: 20). De hecho, esta línea tiene su reflejo en el saber y los conocimientos, separando la ciencia y filosofías situadas «en este lado de la línea» de aquellos situados «al otro lado de la línea», donde «no hay un conocimiento real» (p. 31). Con ello, se estableció una división y una jerarquización de los saberes que ha marcado la historia de muchos pueblos durante los últimos siglos.

Frente a lo anterior, los autores y autoras decoloniales no plantean un discurso antieuropeo, pues como ya afirmó Aníbal Quijano (1989), en el que es considerado como uno de los primeros textos teóricos del pensamiento decolonial:

La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres.

Por el contrario, rescatar esos saberes subalternizados e invisibilizados y superar el relato tradicional eurocentrado de la Modernidad, es, en definitiva, el proyecto común de todos estos autores. Y esto pasa, inevitablemente, por visibilizar y reivindicar «la legitimidad de diversos pensamientos originarios en sus vertientes andinas, afrodescendientes y culturas urbanas» (Walsh, 2013: 96). Y para lograrlo es urgente romper con los modelos teóricos que «niegan y olvidan los procesos históricos no europeos, que caracterizan la identidad del otro» (Ortiz et al., 2018: 30).

Es decir, el colectivo decolonial aboga por la incorporación plena de los saberes, relatos y experiencias históricas de los pueblos no europeos, desde los indígenas americanos hasta los afroamericanos del Caribe, con el objeto de «hacer visible los aspectos invisibilizados por la colonialidad del poder global (...) que se desarrollan desde las subalternidades epistémico-políticas diversas de los pueblos periferalizados y colonizados» (Grosfoguel y Mignolo, 2008: 37). Y para lograrlo es necesario tener en cuenta todos los relatos, historias y la infinita diversidad de saberes creados por los pueblos de la tierra. En definitiva, la corriente decolonial plantea otra forma de escribir la historia, una que muestre «que todo lo que es atribuido a Occidente como excepcional y único –sea la ciencia moderna o el capitalismo, el individualismo o la democracia– tiene paralelos y antecedentes en otras regiones y culturas del mundo» (De Sousa y Meneses, 2014: 432). Un objetivo que pretende contribuir, a nivel epistémico, a la construcción de un «pluri-verso, en lugar de un uni-verso» (Grosfoguel, 2008: 210).

### **2.1.2. La educación desde la perspectiva decolonial**

La educación, como no podría ser de otro modo, es objeto del escrutinio y la crítica de los autores decoloniales. De esta forma, algunos de estos autores plantean realizar una lectura con *lentes decoloniales* de los clásicos de la educación, al modo que Enrique Dussel ha hecho con los principales teóricos y autores de la Filosofía (Ortiz et al., 2018: 126). La importancia de dicho ejercicio, radica en que «[m]irar la pedagogía, el currículo y la didáctica en clave decolonial nos permitirá develar el carácter eurocéntrico del sistema categorial de estas teorías de la educación y la enseñanza» (pp. 127-128).

Y esto pasa necesariamente por «ir descentralizando las teorías tradicionales e ir visibilizando otras perspectivas del conocimiento en lo que se enseña, las metodologías y la puesta en marcha de la didáctica» (Ortiz et al., 2018: 128). De igual modo, estos autores

conectan sus críticas al modelo educativo occidental con las teorías defensoras de un aprendizaje activo por parte del alumnado, afirmando que la «didáctica incluye el enseñar y excluye el aprender, convierte en subalterno al estudiante. En la didáctica el profesor es un colonizador. Enseñar es colonizar» (p. 129).

Ante dicha realidad, se plantean descolonizar cada uno de los elementos del currículo moderno: objetivos formativos, contenidos curriculares, métodos de enseñanza, recursos didácticos y la evaluación. Para ello, aseguran, es necesario «aprovechar las grietas decoloniales que emerjan en cada uno de ellos» (Ortiz et al., 2018:131). Todo ello, sustentándose en una amplia gama de propuestas que denominan como pedagogías decoloniales, entre las que se incluyen las siguientes (pp. 86-87):

- Pedagogías que desafían el monólogo de la razón moderno/occidental/colonial y el mito racista de la modernidad/colonialidad (Bautista, 2009).
- Pedagogías que visibilizan la geopolítica del saber, la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial y la topología del ser (Maldonado-Torres, 2006a), procesos negados u ocultados por el multiculturalismo.
- Pedagogías que configuran el análisis crítico, el cuestionamiento, la acción social transformadora, la insurgencia y la intervención en los campos del poder, saber, ser y vivir; y, por último, animan y asumen una actitud insurgente, es decir decolonial.
- Pedagogías que transgreden, desplazan e inciden en la negación cosmogónica-espiritual, epistémica y ontológica, que ha sido -y es- estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad.
- Pedagogías que abren grietas, desprendimientos y nuevos enganchamientos.
- Pedagogías que provocan aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes.
- Pedagogías que aclaran y enredan caminos, no plantan dogmas o doctrinas, sino que siembran semillas para que puedan germinar de ellas conocimientos “otros” igualmente válidos a los saberes establecidos.
- Pedagogías que configuran diversas formas de accionar, escuchar, estar, hacer, mirar, pensar, sentir, ser, teorizar, en clave decolonial, no solo de manera individual sino en/desde/por/para el colectivo (Walsh, 2013), es decir una pedagogía de la comunalidad.

Ahora bien, ninguna de estas pedagogías es posible si los gobiernos «imponen los contenidos curriculares sin permitir que los maestros realicen adaptaciones y contextualizaciones de los mismos, teniendo en cuenta las particularidades y singularidades de sus estudiantes» (Ortiz et al., 2018: 78). Lo cual conecta las propuestas decoloniales con los modelos de currículum más abiertos y flexibles, tan largamente reivindicados en los círculos pedagógicos (Herrera Pavo, 2016: 191–200).

Esto se concreta en propuestas como la de Boaventura de Sousa (2019), cuyo modelo de currículum inspirado por su propuesta de epistemologías del Sur «estaría orientado a identificar la línea abisal» trazada por las epistemologías del Norte (Anexo I). Esto requiere la «copresencia de diferentes conocimientos» y recurrir a procesos de «traducción intercultural».

Para lo cual, se deberían adoptar dos pedagogías: Por un lado, la pedagogía de las ausencias, «orientada a mostrar la dimensión del epistemicidio causado por las epistemologías del Norte» y en cuyo proceso de aprendizaje se «identificaría las ausencias existentes en nuestras sociedades», esto es, saberes subalternizados y considerados «irrelevantes, residuales, ignorantes...» Y, por otro lado, la pedagogía de las emergencias, que estaría «orientada a ampliar el significado de las sociabilidades latentes y potencialmente liberadoras» que existen en el lado colonial, tras la línea abisal (De Sousa, 2019: 375-376).

De este modo, se facilitaría alcanzar el objetivo que debiera tener todo docente, a saber, «ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos, sin eliminar, por tanto, la información y las ideas que puedan resultar embarazosas» (Chomsky, 2014:29). Y para ello, como estamos exponiendo en el presente trabajo, es fundamental romper con un «modelo educativo colonial» cuyo objetivo es «continuar discapacitando a los maestros y estudiantes, de forma que caminen irreflexivamente a través de un laberinto de procedimientos y técnicas» (p.10). Un modelo educativo que, hasta el momento, ha estado caracterizado por tratar a los estudiantes como a «vasijas vacías que se deben rellenar con ideas predeterminadas y, generalmente, desconectadas de la realidad social que los envuelve» (p. 11)<sup>3</sup>. El resultado de esta pedagogía es que se impide toda posibilidad de desarrollar una «comprensión crítica de la realidad» (p. 18). Es decir, un modelo que en absoluto logrará formar a los ciudadanos críticos que se aspira a tener en nuestras sociedades democráticas.

Así pues, llegados a este punto, tras haber esbozado los principales argumentos de la corriente decolonial y sus propuestas para alcanzar una educación más justa, debemos preguntarnos si estas teorías son exportables a un análisis crítico de los contenidos canarios. ¿La historia y cultura canarias han sido subalternizadas? ¿existen suficientes paralelismos entre la historia de Canarias y la del continente americano como para justificar la aplicación de las teorías decoloniales en nuestro archipiélago? A estos y otros interrogantes vamos a tratar de responder a continuación.

## **2.2. Canarias y la crítica decolonial**

En este apartado se parte del concepto *ecología de saberes*, propuesto por Boaventura de Sousa Santos, quien asegura que la misma «está basada en el reconocimiento de la pluralidad

---

<sup>3</sup> Esta idea de Chomsky procede del concepto “Educación bancaria”, definido por Paulo Freire (1970) desde su pedagogía crítica.

de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía» (De Sousa, 2010: 32). A partir del mismo vamos a analizar los objetivos y materiales impartidos tanto por el programa de contenidos canarios como por su sucesor, el programa *EnSeñas*.

Pero, antes, debemos responder a las preguntas con las que se cerraba el anterior apartado. En primer lugar, partimos del hecho de que la exclusión de los contenidos propios en el sistema educativo está históricamente ligada a la condición subalterna del sujeto canario. De hecho, si se analiza la historia de nuestro archipiélago desde la perspectiva decolonial, nos encontramos con que, como apunta la filósofa Larisa Pérez, al comentar la *máquina de la plantación* que caracterizó la economía de las islas del Caribe, «hemos de reconocer que los elementos que la caracterizan como tal estuvieron presentes a ambos lados del Atlántico» (Pérez, 2017: 132). Según esta autora, Canarias y el Caribe podrían ser considerados dos caras de un mismo fenómeno histórico y, por tanto, una lectura conjunta de sus historias revela el potencial que representa nuestro archipiélago para las epistemologías del Sur. Ambos territorios se complementan de manera que, siguiendo nuevamente a Larisa Pérez:

Canarias se revela como espacio fundamental para pensar la colonialidad e incluso el papel “inaugural” del Caribe en ella. Al mismo tiempo, el Caribe se erige como clave fundamental para pensar Canarias, no sólo habilitando una redefinición criolla del archipiélago, sino un horizonte criollizante muy pertinente en la actualidad, dada la alta densidad de cuerpos diaspóricos que convive en las islas (p. 418).

Esta mirada al pasado y presente del archipiélago canario con lentes decoloniales, puede contribuir a realizar un análisis crítico de los contenidos canarios, tal y como se pretende en el presente trabajo de investigación. Por ejemplo, como señala dicha autora, el discurso que se ha construido, hasta el momento, por las clases dominantes ha tratado siempre de «desligar a Canarias del África oscura y vincularla en lo posible a un Mediterráneo luminoso» (Pérez, 2017: 420). Cabe cuestionarse al respecto, ¿hasta qué punto está presente o ausente el continente africano en las unidades de los temarios de geografía e historia adaptados para nuestra comunidad autónoma?

Es así que la inclusión de Canarias en los análisis decoloniales abre toda una miríada de oportunidades para realizar revisiones y críticas a múltiples niveles, desde el epistemológico hasta el simbólico. De ahí que se plantee una revisión de los contenidos canarios desde esta enriquecedora perspectiva. En resumen:

La irrupción de Canarias, al mismo tiempo, en la discusión en torno a la colonialidad, resulta muy productiva (...) Si la Antillanidad se caracteriza por esa doble condición de modernidad y contramodernidad, de vulnerabilidad y de agencia, ¿qué podríamos decir de un archipiélago como el canario, en la frontera de toda categoría posible? Es por eso un espacio fecundo, de una geografía física sorprendentemente diversa, y una geografía humana no menos sorprendentemente diversa, para un pensamiento descolonizante (Pérez, 2017: 373).

De hecho, algunos autores plantean que el canario sea considerado como el primer sujeto moderno producido por la Modernidad/colonialidad, a comienzos del siglo XV, cuando se inició el «proceso de integración del mundo canario -o más bien de los mundos canarios- al mundo de la cristiandad latina como la primera periferia colonial de la naciente Europa durante una primera fase de su proceso de expansión colonial» (Serrato, 2017:1). Tal consideración conlleva enmendar el injusto olvido de nuestro archipiélago por la mayor parte de autores decoloniales. Como bien apunta Roberto Gil Hernández (2019), esta revisión de los orígenes de la Modernidad supone hacerse eco de las reflexiones lanzadas en su día por Eugenio Padorno: «¿habrá que rectificar en Dussel el dato de que no es América Latina la “primera periferia de la Europa Moderna”, ya que ese papel le corresponde por exacta cronología histórica a Canarias, espacio en el que verdaderamente se inicia el proceso constitutivo de modernización?» (Padorno, 2006: 104-105).

Pero no sólo desde la historia, de un lado y otro del Atlántico, se hace evidente que Canarias comparte experiencias y dinámicas comunes con el Caribe y otras regiones de América. También a nivel cultural pueden encontrarse otros factores que permiten un análisis decolonial de nuestra realidad insular. Sin ir más lejos, la lengua, que compartimos con 480 millones de hablantes nativos, presenta en Canarias unos rasgos propios, que, como se comentaba al inicio del presente trabajo, aún no han sido incluidos en los libros de texto empleados en nuestras escuelas e institutos. Esta realidad tiene su explicación histórica, vinculada a las dinámicas sociales, políticas y económicas que han caracterizado al archipiélago canario a lo largo de los últimos siglos. Algo que explicaba el filólogo Marcial Morera, en su obra *Lengua y colonia en Canarias* (1990). En ella «expone las posibilidades psicológico-interpretativas de describir las particularidades del sujeto canario (“el hombre canario”) por su forma de hablar: el hombre canario está en situación de subalternidad, es atlántico y mestizo con respecto al y lo castellano, y es atacado por los medios de comunicación de masas» (Guerra, 2017:14).

Y es en relación a esa condición mestiza de la población canaria, donde se puede encontrar otro interesante paralelismo con el Caribe y la América Latina, no faltando propuestas antropológicas que conciben a la población de nuestro archipiélago como el fruto de un proceso de criollización. Un ejemplo de ello lo encontramos en las interesantes reflexiones sobre la identidad del pueblo canario realizadas por Xiomara Núñez-Rodríguez (2019), quien afirma:

el `canario' como tal, producto de una criollización de índole colonial, ya no paralela al Nuevo Mundo, sino parte de él —parte incluso de las primeras concepciones de ese mundo Nuevo, de la otredad de la primera modernidad—, surge a la vez que lo caribeño, o que lo latinoamericano. “Canarias es un Caribe sin negros”, dice Armas Marcelo (49), aunque negros, de hecho, los hubo (Núñez, 2019: 13-14).

Tanto es así que, como afirma el profesor Manuel Lobo Cabrera (2021), la comunidad negra de la isla de Tenerife llegó a ser un componente fundamental de la población de los núcleos urbanos, como la ciudad de La Laguna, «hasta el punto de que en el siglo XVII el cabildo de Tenerife, quizá en un tono exagerado, indicaba en una comunicación a la corona que en La Laguna había más negros que vecinos» (Lobo, 2021:17).

Así pues, desde una perspectiva crítica decolonial, cabe preguntarse si dicha realidad histórica está reflejada en los libros de texto empleados en nuestros colegios e institutos o se sigue presentando en ellos un poblamiento exclusivamente blanco. ¿Las nuevas generaciones que pasan por el sistema educativo canario son conscientes de que, entre los siglos XVI y XVII, «las islas de Lanzarote y Fuerteventura están pobladas mayormente por gentes procedentes de África, a los cuales se protege en función de la economía del archipiélago»? ¿o de que «en 1609 los moriscos isleños fueron exceptuados de la expulsión» (Lobo, 1983: 46).

Por eso, ante las ausencias existentes en el conocimiento oficial, la corriente decolonial plantea que «hay que hacer que lo que está ausente esté presente, que las experiencias que ya existen pero son invisibles o no creíbles estén disponibles; o sea, transformar los objetos ausentes en objetos presentes» (De Sousa, 2006: 26). Una propuesta, la de Sousa, que conecta la teoría decolonial con las de la pedagogía crítica del siglo XX, que, entre otras cosas, denunciaba que la «forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza refleja la distribución del poder existente en su seno y el modo en que se encuentra garantizado en ella el control social de los componentes individuales» (Bernstein, 1971: 47).

En definitiva, hay muchos factores que justifican la potencialidad del pensamiento decolonial en Canarias. Desde las comentadas conexiones con África, nuestra tricontinentalidad, el mestizaje cultural, etc. Por no hablar de los continuos intercambios humanos producidos a lo largo de los últimos siglos entre Canarias y América, en que, por citar sólo un ejemplo, los «indianos llevaron multitud de elementos culturales de Cuba a Canarias en sus viajes de ida y vuelta» (Núñez, 2019: 157). Un análisis crítico de los conocimientos impartidos en la Educación Secundaria Obligatoria desde la perspectiva de esta disidencia epistémica es lo que, a modo de investigación, procedemos a realizar a continuación. Con ello, se trata de contribuir al reconocimiento y la visibilización de los actores ignorados y los saberes excluidos en nuestro modelo educativo.

### **3. Resultados. Los contenidos canarios: propuesta de una crítica decolonial**

#### **3.1. El programa contenidos canarios y sus fundamentos pedagógicos**

Una vez expuesto el marco teórico del presente trabajo, retomamos el programa de contenidos canarios iniciado en 1993, con el objetivo de evidenciar las ausencias, y déficits, pero también los sesgos etnocéntricos detectables en el mismo. Y, en primer lugar, conviene analizar el contenido de su programa e intentar extraer las teorías pedagógicas que subyacen en el mismo.

Así, dicho programa concreta que los contenidos canarios introducidos en la enseñanza debían ser adaptados «a las circunstancias socio-culturales, económicas y personales del alumnado, de los centros y de su entorno» (Programa Contenidos Canarias, 1994: 8). Esto evidencia una clara influencia de «la teoría sociocultural de Lev Vigotsky que indica que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto sociohistórico-cultural» (Chaves, 2001: 59). Además, se aseguraba que el entorno debía ser considerado «no sólo como generador de concepciones previas, sino también como recurso didáctico de gran valor para potenciar aprendizajes significativos» (Programa Contenidos Canarias, 1994: 9), lo cual nos remite a las teorías pedagógicas de autores tan relevantes como John Dewey (1998) o Ausubel (1973). En concreto, Dewey planteaba dos principios para que una experiencia tenga impacto educativo: el principio de continuidad y el principio de interacción. Pues bien, este último principio se basa en:

el entendimiento del aprendizaje como una realidad que se sitúa en el contacto entre los sujetos y su comunidad. Lo que importa en esta relación es el equilibrio entre los elementos individuales e internos

con los que son externos al sujeto. Así pues, la interacción del individuo con el entorno incidirá directamente en la calidad de la experiencia (Santos et al., 2020: 96).

Y es que, para Dewey, «la escuela llega a ser una forma de vida social, una comunidad en miniatura y en íntima interacción con otros modos de experiencia asociada más allá de los muros de la escuela» (Dewey, 1998: 300). Ello evidencia la importancia de contar con el entorno como recurso didáctico, tal y como se planteaba desde el programa de contenidos canarios.

Así pues, quedaba patente la pertinencia de unos contenidos canarios que conectaban a los estudiantes con su comunidad insular. De igual modo, que el programa apele a su idoneidad para alcanzar el *aprendizaje significativo*, muestra que entre los referentes teóricos que lo sustentaban se encontraba David Ausubel y sus propuestas pedagógicas, entre las cuales estaba la idea de que «el aprendizaje debe necesariamente tener significado para el estudiante, si queremos que represente algo más que palabras o frases que repite de memoria en un examen». De lo contrario, no puede «aplicarse a la vida de todos los días» (Méndez, 2000: 91). Y para que esto sea posible es necesario «relacionar lo nuevo con experiencias anteriores y con aspectos de la vida cotidiana (el entorno)» (Acevedo, 1999: 23).

Asimismo, el modelo ausubeliano es fundamental para alcanzar los objetivos del programa de contenidos canarios ya que, para dicho autor, «el aprendizaje significativo es la vía por la que las personas asimilan la cultura que les rodea (Ausubel, 1973), una idea fuertemente vygostkiana que hace de la teoría de Ausubel un complemento (...) al marco teórico general de Vygostkii» (Pozo, 2006:215) y su apuesta por «[p]artir de los contextos socioculturales de nuestros estudiantes para ofrecerles una educación con sentido y significado» (Chaves, 2001:64). Algo que, como recordaban en los objetivos del programa, se encontraba «dentro de las líneas metodológicas propuestas en la LOGSE» (Programa Contenidos Canarios, 1994:11).

Por otro lado, el programa evidenciaba una clara influencia de la pedagogía Freinet, de cuya influencia en los años previos ya hemos tratado, al hablar de las posibilidades didácticas del entorno más inmediato, en el que el profesorado puede encontrar «múltiples formas de acercamiento vivencial a los contenidos [canarios]» (Programa Contenidos Canarios, 1994:14).

Sin embargo, pese a la notoria influencia que tuvo la pedagogía progresista y el movimiento renovador en la concepción misma del programa, lo cierto es que en el mismo brillan por su ausencia las críticas a las visiones sesgadas de la historia o a la manipulación elitista de la cultura popular. Además, podría hablarse incluso de una visión esencialista de lo canario, cuando en este mismo documento se apela a unos «elementos configuradores de la canariedad» (Programa Contenidos Canarios, 1994: 20). Cabría preguntarse cómo habían decidido cuáles eran esos elementos configuradores, o si coincidían con lo que Manuel Alemán definió como «elementos objetivos» de la canariedad: la geografía, la historia, la raza, la cultura y la lengua (Alemán, 1986:13).

Pero lo cierto es que el programa no los explicita, por lo que para su análisis crítico vamos a tener que recurrir a algunos de los materiales didácticos elaborados para implementar los contenidos canarios. Así, dentro del proyecto de innovación del programa de contenidos canarios, se editaron las denominadas *libretas canarias*, cuyo primer número, de 1994, hemos consultado para el presente trabajo de investigación. Titulada como «La realidad canaria, sugerencias didácticas», el documento se presentaba como una propuesta de actividades para trabajar los contenidos canarios en torno al Día de Canarias. En la presentación del documento se insiste en la necesidad de que las actividades que contiene sean adaptadas a «las características de la zona en la que se encuentra enclavado el centro, los intereses y las motivaciones del alumnado, sus condicionamientos socio-culturales, edad, su nivel madurativo» (Libretas canarias 1, 1994: 3). Es decir, vuelve a quedar de manifiesto la importancia que se daba al entorno.

Para su análisis nos vamos a centrar en las sugerencias para Educación Secundaria Obligatoria, que comienzan en la página 53, en la que las propuestas se dividen por las materias incluidas en aquel momento en el currículum de la ESO: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales-Geografía e Historia, Educación Física, Educación Plástica y Visual, Lengua castellana y Literatura, Lenguas extranjeras (inglés), Matemáticas y Música.

Por razones de espacio nos limitamos a analizar los textos y actividades propuestas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. Y, en primer lugar, vemos que, en Ciencias de la Naturaleza, se presentaba como objetivo «la valoración del medio natural del archipiélago», para así «potenciar de esta forma el aprecio y la voluntad de conservación». Para ello se propone trabajar conceptos como el de endemismo, aportando ejemplos de ellos, así

como el estudio de algún ecosistema próximo a la «zona donde se ubica el centro» (Libretas canarias 1, 1994: 55). Además, se destaca que Canarias «constituyó uno de los primeros centros de interés científico para los naturalistas de los siglos XVIII y XIX» (Libretas canarias 1, 1994: 56). Al respecto, cabe destacarse que se incluyan referencias bibliográficas de autores isleños, en las que se detallan figuras y trabajos realizados por naturalistas isleños como José de Viera y Clavijo y su *Diccionario de Historia Natural de las Islas Canarias* (1799) o Gregorio Chil y Naranjo. Por lo tanto, se valora no únicamente lo llegado desde el considerado centro del conocimiento, Europa, sino también lo elaborado desde Canarias, que de este modo no quedaba limitada al rol de laboratorio periférico.

Asimismo, en lo que respecta a los materiales presentados para Ciencias Sociales-Geografía e Historia, encontramos una serie de textos sobre diversos acontecimientos históricos, como la escasez de agua, la deforestación tras la conquista del archipiélago, el establecimiento del meridiano 0 en El Hierro, erupciones históricas, etc. Y como no, diversos textos sobre los contactos entre europeos e indígenas canarios durante la conquista. Entre ellos, encontramos una selección de textos que resulta digna de comentar. Por una parte, la condena de la conquista del archipiélago por Fray Alonso de Espinosa, otro sobre la derrota castellana en la batalla de la Matanza de Acentejo y un tercero sobre el encuentro entre el Adelantado y el mencey Benchomo, seguido de otro extracto del mismo autor sobre la derrota final de los guanches y la decapitación de Benchomo. Por último, un texto sobre la epidemia de modorra y cómo los castellanos la aprovecharon para concluir la conquista (Libretas canarias 1, 1994: 61). Al respecto de esta selección, en primer lugar, llama la atención que todos los textos se centren en la isla de Tenerife. Bien podrían haberse detenido en la muy bien documentada conquista de Gran Canaria o haber dado una muestra algo más equilibrada entre las siete islas. También llama la atención que se centraran en hechos bélicos y no algo más en las alianzas entre indígenas y europeos, o las costumbres de los primeros. En este sentido, podría decirse que estamos ante una visión bastante positivista de la historia, en la que se destacan los hechos de armas por encima de otros aspectos (sociedad, creencias, etc...).

Y esto por no hablar de que, aún incluso cuando se habla de la conquista en términos condenatorios, como es el caso del fragmento de Fray Espinosa, lo cierto es que todas estas crónicas muestran únicamente la visión de los europeos. A esto, puede responderse que son los únicos relatos que han llegado al siglo XX, pero lo cierto es que existen otras vías para conocer a las poblaciones indígenas canarias, como la arqueología, que en esta libreta brillan por su

ausencia. Esto es muy llamativo porque en 1994 la arqueología canaria había alcanzado ya un gran desarrollo profesional y se habían llevado a cabo numerosas excavaciones en diferentes puntos de nuestra geografía. De hecho, «los años 90 conocen una inusitada producción bibliográfica a resultas de numerosas intervenciones arqueológicas en prácticamente todas las islas del Archipiélago, que permitieron el desarrollo de líneas de investigación gestadas desde mediados de la década anterior» (Hernández et al., 2005:176).

Posteriormente se incluyen varios textos de Viera y Clavijo referentes a la presencia de emigrantes canarios en América, el comercio con Indias y diversas crisis agrarias (Libretas canarias 1, 1994: 63-64). Y si bien los textos ofrecidos sobre el periodo de la conquista muestran el comentado sesgo, hay que destacar que la libreta ofrece algunos fragmentos sobre las duras condiciones en que vivían las clases subalternas isleñas, como la opinión de Humboldt sobre las condiciones de vida del campesinado tinerfeño, un anónimo sobre las injustas condiciones impuestas por el monopolio de los ingleses sobre los productores de vino canarios o quizá el texto más interesante de todos, el de la declaración de un implicado en el motín de subsistencias de Arucas en 1800 (p. 64). Este último permite a los estudiantes conocer, de primera mano, las duras condiciones de vida de los subalternos isleños. Sin duda, es el texto más acorde con los objetivos de la corriente decolonial y su apuesta por incluir a los sujetos y saberes invisibilizados en los currículums oficiales. Por lo demás, sorprende lo elaboradas que están las actividades para inglés y por el motivo contrario, lo poco que se logró incorporar los contenidos canarios desde las matemáticas, al menos en esta primera libreta.

A modo de conclusión y teniendo en cuenta que nos encontramos ante una de las primeras publicaciones del programa contenidos canarios, puede afirmarse que algunos temas como el medio ambiente o la historia y geografía acaparaban los materiales propuestos. Sin embargo, hay que destacar la invisibilización de fenómenos tan importantes como la interculturalidad y el mestizaje que han caracterizado a Canarias desde la conquista del archipiélago. Porque, más allá de los indígenas y conquistadores, no hay ninguna referencia a los esclavos negros, a los moriscos o a otras minorías como la judía. Así, si bien se ha de reconocer el esfuerzo por incluir relatos desde una perspectiva de clase (situación feudal que padece el campesinado, hambre, explotación, etc.), sin embargo, adolece de una ausencia absoluta de perspectivas de género y, como se decía, una nula presencia de minorías étnicas. Además, tampoco encontramos referencias a la emigración canaria al Sahara, un olvido que se ha repetido en los currículums de Canarias hasta la actualidad.

Consideramos que estas ausencias no son casuales pues «los currículos oficiales se han establecido, y se establecen, sobre el silencio o la negación de culturas e identidades que el Estado no considera pertinentes o propias» (Déniz y López, 2011: 73). Y lo más importante, dichos vacíos nos hablan de unos contenidos canarios parciales e incompletos, en los que África no existe, las mujeres no hablan y las minorías son olvidadas. Un olvido que puede calificarse como violencia, pues «en la clase de historia inevitablemente transmitimos valores a nuestros alumnos, y la historia es un instrumento ideal para ejercer lo que Bourdieu y Passeron (1977) llaman la *violencia simbólica* para imponer la visión del mundo de la clase dominante como la *natural*, la única posible» (Sánchez, 1991:319).

Así pues, la necesidad de una revisión de conceptos, incluida la idea misma de contenidos canarios, vuelve a apuntar en la misma dirección que los objetivos de la corriente decolonial, a saber, «hacer emerger las categorías invisibilizadas y exterminadas por el eurocentrismo y el occidentalismo ante los ojos de la modernidad» (Ortiz et al., 2019: 211).

### **3.2. La aplicación curricular de los contenidos canarios y sus limitaciones**

Como ya se ha comentado en previos apartados, a raíz de la LOGSE de 1990, las comunidades autónomas sin lengua propia dispusieron de hasta un 35% del currículum para programar e introducir contenidos propios. Canarias fue una de ellas y en relación a dicha asunción de competencias se puso en marcha el programa contenidos canarios de 1993. En los siguientes años esto se tradujo, entre otras cosas, en la puesta en marcha de materias centradas en la realidad canaria. Así, desde el enfoque de la historia, que es el que centra el presente trabajo de investigación, cabe destacar la creación de materias como “Canarias, tierra sin fronteras”, asignatura ofertada como optativa de dos horas semanales en el curso de 3º de la ESO tras su aprobación por la Resolución de 30 de noviembre de 1995, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se estableció el currículum de determinadas optativas y se dictaron instrucciones sobre la elaboración, aprobación e impartición de las mismas en el segundo ciclo de ESO y en Bachillerato, anexo I (BOC nº 007 de 15 de Enero de 1997). Pero, ¿qué ofrecía esta optativa? Pues bien, si acudimos a su currículum encontramos un ambicioso planteamiento interdisciplinar, pero aún así, en cuanto aplicamos las lentes decoloniales al mismo, volvemos a encontrar claros sesgos eurocéntricos. Así, mientras que por un lado se afirmaba que:

Canarias no ha levantado jamás muros para que no se pudiera penetrar en su interior. Se ha mantenido abierta, con mentalidad de colaboración solidaria, hacia todas las influencias procedentes del exterior. Influencias que han llegado de la mano de los numerosos viajeros extranjeros que han visitado el Archipiélago y de los emigrantes canarios cuando emprendían el deseado regreso (BOC, nº 65, 25 de mayo de 1995).

Lo cierto es que, al hablar de los orígenes de la población canaria, África y sus gentes volvían a brillar por su ausencia:

Desde las raíces más profundas (...) Los canarios actuales somos el fruto de la unión de esos aborígenes con sucesivas aportaciones foráneas, castellanas y portuguesas principalmente, pero que también podríamos ampliar a otras naciones europeas: genoveses, normandos, venecianos, catalanes, ingleses, irlandeses,... (BOC, nº 65, 25 de mayo de 1995).

¿Dónde quedan nuestros orígenes africanos, tanto moriscos como negros?, ¿o los judíos? ¿en esos puntos suspensivos? ¿Por qué se producía este ocultamiento? ¿complejos de inferioridad, tal vez? Pareciera que el concepto de diversidad manejado tenía los mismos límites que el continente europeo. Es decir, volvemos a encontrarnos con la colonialidad del saber (Lander, 2000). Y su resultado, la invisibilización total de toda una parte de nuestra historia y raíces. Esto nos lleva, una vez más, a recordar que «todo currículum no es más que una selección curricular determinada por criterios dominantes, entendemos la construcción curricular como un asunto de política educativa y, por tanto, de política identitaria en tanto que recreación y reproducción de una cultura determinada» (Déniz y López, 2011: 75).

Un panorama que, por entablar una comparación, no era mucho mejor en la asignatura optativa Historia de Canarias de Bachillerato, creada por la misma Resolución de 8 de mayo de 1995 y en cuyo currículum encontramos que África es citada sólo en un epígrafe en que se habla de «[c]omprender la Historia de Canarias como un proceso de construcción histórica marcada por fuertes peculiaridades relacionada con la propia dinámica histórica de otros pueblos de España y Europa, Africa y América» (BOC, nº 65, 25 de mayo de 1995). Ni rastro de minorías étnicas ni de saberes-otros que pudiesen cuestionar o siquiera matizar el relato hegemónico. Con todo lo que ello conlleva, pues como se preguntan Farrujia y Hernández (2019), analizando el posterior panorama de la LOMCE, «¿cómo puede el alumnado apreciar la herencia cultural a escala local (...) si no se pone en valor el mestizaje resultante de la conquista y colonización, sobre el que se levanta la propia identidad canaria?» (Farrujia y Hernández, 2019: 2514).

Pero no todo fue negativo, también se produjo una dignificación de la cultura popular y, quizá, donde mejores éxitos cosechó el programa de contenidos fue en el ámbito de los deportes autóctonos y la educación física, en especial, de la lucha canaria y juego del palo, pues incluso se organizaron torneos de luchada con equipos formados por estudiantes de sesenta centros de enseñanzas medias de las islas. También hay que reconocer el gran logro que supuso la implantación del silbo gomero, a raíz de los cursos iniciados por el programa contenidos canarios en las escuelas. Un hecho de máxima importancia para su pervivencia y que tuvo su consolidación con su integración oficial en las etapas de Primaria y Secundaria, con la Orden de 5 de julio de 1999 (BOC, nº 116, 30 de agosto de 1999). Sin embargo, no analizamos en mayor profundidad estos aspectos del programa por ir más allá del objeto de la presente investigación.

Y es así que llegamos en nuestro análisis a un hecho clave, pues el programa de contenidos canarios no tuvo continuación a partir de 2003, cuando el gobierno de Canarias decide interrumpir su desarrollo como programa específico. El proceso por el que el programa fue eliminado no está del todo claro a nivel legislativo, pero según sus coordinadores, Rogelio Botanz y José Miguel Martín, habría sido por decisión de Milagros Luis Brito, consejera de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias entre 2007 y 2011, además de directora general de Deportes (Foro Bucio 2019 [ANEXO II]). El desmantelamiento definitivo se produce con el cierre, en 2008, de la Unidad de Programas Educativos, de la que dependía el Programa Contenidos Canarios, con lo que éste deja de existir como proyecto educativo (Europa Press, 2008).

En definitiva, el programa careció de continuidad y los contenidos canarios padecieron una suerte de adanismo, que llevó a situaciones tan surrealistas como que, en pleno 2004, se estuviera debatiendo aún sobre su introducción/reforzamiento en la enseñanza. Al respecto se pronunciaron diferentes diputadas y diputados del Parlamento de Canarias, y, entre las intervenciones realizadas, cabe destacar la de la diputada por Lanzarote, M<sup>a</sup>. Isabel Déniz de León, quien tras lamentar lo poco que se enseñaba de Historia y Geografía de Canarias, defendió la necesidad de que dichas materias dejaran de ser optativas y pasaran a tener carácter obligatorio. Afirmando, entre otras cosas, que:

Vivimos en un archipiélago donde la mayor parte de los nombres tiene un origen precisamente que no es español, que no viene del castellano, y a mí me gustaría saber cuántas de las personas (...) saben cuál

es el origen de muchas de esas palabras. Y me parece que eso es un referente importante, el decir que nuestra historia y que nuestra toponimia, pues, viene de la lengua amazigh o viene del bereber, y esas cosas tenemos miedo de decirlas y no se reconocen y no se ponen ni siquiera como obligatorias (Diario de sesiones del Parlamento de Canarias, 2004, 36).

Palabras que resultan de máximo interés y actualidad por, precisamente, reivindicar ese legado invisibilizado y excluido, incluso en los contenidos canarios: el africano (amazigh y subsahariano). Sin duda, son este tipo de enfoques interculturales los que más se echan de menos en los materiales del programa. De haber sido tenidos en cuenta, habrían posibilitado «dar un estatuto epistemológico a los pueblos subalternizados y desplazar el foco para ponerlo en cómo está constituida y cuál es la dinámica de la propia formación del occidente europeo» (Walsh, 2013: 299).

### **3.3. Balance decolonial del programa contenidos canarios**

A modo de conclusiones y desde una perspectiva crítica decolonial, el programa de contenidos canarios ha de evaluarse en dos sentidos. Por un lado, hay un balance positivo pues supuso la incorporación de la excluida cultura canaria en el sistema educativo. Lo cual, no puede valorarse más que de manera positiva al permitir la dignificación de una cultura secularmente inferiorizada (Aleman, 1986: 246-247).

En este sentido debe reconocerse la labor de todos los y las profesionales implicados en el programa, quienes dieron lo mejor de sí mismos para hacer realidad la ansiada *Escuela Canaria*. Pero, al mismo tiempo, deben denunciarse las ausencias comentadas: la de África y sus aportes al poblamiento de las islas, tanto antes como después de la conquista, así como la de otras minorías étnicas no europeas, establecidas en nuestro archipiélago a lo largo de los últimos cinco siglos. Pues con ello se ejercía el mismo tipo de violencia de la que la cultura canaria había sido víctima. Una *violencia epistémica*, término acuñado por Spivak «para referirse a la violencia producida por la invisibilización y el silenciamiento de los discursos de sujetos y grupos sociales subalternos, con el propósito de (...) excluirlos de las formas de producción de conocimiento, confinándolos al silencio» (Montanaro, 2017: 37).

Unos olvidos que, además, ponen de relieve el riesgo de seguir haciendo la misma historia positivista de siempre, en la que lo único que:

cambiaba era el referente nacional (...) la única diferencia relevante era que en vez de utilizar un mapa de España para referirse a la Hispania romana se utilizaba, por ejemplo, un mapa de Galicia para representar la Gallaecia romana (López, 2010:19).

Lo mismo puede ser aplicado a nuestro archipiélago y basta repasar el currículum de las mencionadas asignaturas optativas de «Canarias, tierra sin fronteras» e «Historia de Canarias», de la ESO y Bachillerato, par darse cuenta de que se seguía encerrado dentro de los mismos marcos positivistas y eurocéntricos. La única diferencia era haber cambiado el foco de España a una Canarias, interpretada como nacionalidad (BOC, nº 65, 25 de mayo de 1995). Y esto, es una manera de negarnos a nosotros mismos y de seguir invisibilizando una parte de nuestra historia. Al respecto, coincidimos en que el «occidentalismo interno» mantiene su estatus y vigencia porque forma parte del discurso hegemónico en el ámbito académico canario» (Farrujia y Hernández, 2019: 2512).

De igual modo, el balance no es demasiado halagüeño si analizamos el grado en que se cumplió la normativa LOGSE que otorgaba a las comunidades autónomas sin lengua propia la capacidad de decidir hasta un 35% de los contenidos del currículum de las asignaturas impartidas en Primaria y Secundaria. Así, a pesar de que el programa se propuso como objetivo «intervenir a fin de que los contenidos canarios queden reflejados en la proporción establecida por los Reales Decretos 1006/91 y 1007/91» (Programa de Contenidos canarios, 1994: 21), lo cierto es que jamás se ha cumplido dicha normativa, la cual establecía el mencionado porcentaje de contenidos propios.

Esto se hace evidente para el periodo de vigencia de la LOGSE si acudimos a los datos aportados por el informe de la Fundación Bofill respecto al cumplimiento de los contenidos propios en nuestra comunidad autónoma (Anexo III). Así, en lo que respecta a los libros de texto de Canarias, las conclusiones del informe no podían ser más contundentes, asegurando que su análisis «demuestra, una vez más, que está muy lejos del 35% de contenidos propios que corresponde a las comunidades sin lengua propia [traducción propia]» (Segura et al., 2001: 70). Un resultado que habla del incumplimiento de otra de las grandes metas del programa, la cual era intentar:

con todos los medios a su alcance, que las editoriales especializadas actualicen los materiales que quieran poner en circulación en la Comunidad Autónoma, ateniéndose a los currículos vigentes en la actualidad, con la (...) incorporación de los contenidos canarios con igual tratamiento al de los demás (Programa de Contenidos canarios, 1994: 19).

Un asunto, el de los contenidos canarios en los libros de texto, que retomaremos en el presente TFM. Pero antes, veamos el último intento de integrar dichos contenidos canarios en

el sistema educativo de las islas: el programa *EnSeñas*. Para ello, vamos a ver, de manera sucinta, su origen y objetivos, para posteriormente realizar una valoración sobre el mismo.

### **3. 4. El Programa Enseñas (2016-2020)**

En el contexto actual, la creación autóctona es un acto de conciencia crítica, y un acto en sí mismo de liberación y de profundización democrática

(Déniz y López, 2011:77).

El mencionado dismantelamiento del programa contenidos canarios en la primera década del siglo XXI hizo necesario volver a tomar medidas para cubrir un vacío que incluso suponía incumplir la legislación educativa vigente. Es así que en el marco de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre) se lleva a cabo un nuevo intento por integrar los contenidos propios en las aulas isleñas: el programa Enseñas.

Su origen hay que buscarlo en la iniciativa legislativa del diputado Francisco Déniz Ramírez, quien presentó una Proposición No de Ley para retomar el programa de contenidos canarios. La misma fue aprobada por unanimidad de todos los grupos parlamentarios y reclamaba lo siguiente:

Instar al Gobierno de Canarias y a su Consejería de Educación y Universidades a retomar, actualizar y poner en funcionamiento el Programa de Contenidos Canarios para el curso 2016/2017 y a continuar ofreciendo materias con contenidos específicos de Canarias en cada una de las etapas educativas de la enseñanza (Diario de sesiones del Parlamento de Canarias, 2016, 50).

A raíz de esta iniciativa y coincidiendo con el inicio del curso 2016/2017 se puso en marcha el programa Enseñas, el cual se presenta de la siguiente manera:

El Programa Enseñas nace el curso 2016-2017 desde el Servicio de Innovación Educativa para dar respuesta a una demanda que se percibe entre las canarias y canarios, consistente en la incorporación integral de nuestros valores históricos, culturales y patrimoniales a la práctica educativa, entendida en toda su generalidad: formal, no formal e informal.

(...) Este Proyecto retoma el extinto Programa de Contenidos Canarios que desde los años noventa puso en marcha esta Consejería y que constituyó un primer peldaño en la integración de contenidos específicamente canarios en los currículos y en la confección de recursos educativos propios para facilitar la labor docente (Programa EnSeñas, 2016).

El programa ofrece toda una serie de recursos digitales, hemerotecas, videos, cursos de formación y en el caso de historia, herramientas de gran interés como ejes cronológicos, mapas

históricos, gráficas, textos, situaciones de aprendizaje, etcétera. Pero conviene detenerse un momento en sus objetivos generales:

1. Identificar, conocer, divulgar, valorar, cuidar y fomentar el uso y disfrute en las Comunidades educativas de Canarias, del patrimonio histórico, natural, social y cultural, que estará integrado por los bienes materiales e inmateriales que posean valor arqueológico, arquitectónico, natural, artístico, bibliográfico, científico, documental, etnográfico, histórico, industrial o técnico, tanto heredados de nuestros antepasados como creados en el presente desde una perspectiva de convivencia armoniosa entre la ciudadanía y el entorno.
2. Convertir el patrimonio de Canarias en un recurso didáctico que sea soporte indispensable para la enseñanza integral, desde un enfoque inclusivo, transversal, visible e interdisciplinar.
3. Impulsar la participación y crear sinergias entre la Consejería de Educación y Universidades (CEU) y el resto de las Consejerías e Instituciones autonómicas, insulares y locales, participando colaborativamente en la educación del alumnado y en la vida de los centros educativos para favorecer el conocimiento y valoración de nuestro patrimonio.

Como puede apreciarse, hay una clara continuidad con los objetivos del programa de contenidos canarios, tanto en la apuesta por emplear el entorno como un recurso didáctico como, por supuesto, en el objetivo de poner en valor todo el patrimonio cultural e histórico de las islas. Sin embargo, como apuntaba José Farrujia en el mencionado Foro Bucio 2019 (Anexo II), este es «un programa que la mayor parte de docentes desconocen» y que no garantiza que sus contenidos sean impartidos en las aulas. Por lo tanto, es más una herramienta digital a la que los docentes entrarán si así lo estiman oportuno o no, que una continuación del programa contenidos canarios de 1993.

Es este, sin duda, el mayor déficit del programa, pese a lo cual debe reconocerse la loable labor que están realizando sus profesionales, como, por ejemplo, el reciente lanzamiento de la serie audiovisual '*Vidas Sabias*', que difunde y dignifica el saber popular de las islas (Efe, 2021). Por desgracia, este tipo de recursos, muy frecuentemente se quedan fuera de las aulas canarias. Asimismo, cabe añadir que un análisis de los objetivos y proyectos del Programa Enseñas vuelve a mostrar el mismo olvido de África que se detectaba en el de Contenidos Canarios, de 1993. Pareciera que seguimos sin romper con los (auto)impuestos marcos eurocéntricos.

En definitiva, se hace evidente la necesidad de llevar a cabo una redefinición del concepto de contenidos canarios, de lo canario, como paso imprescindible para poder hablar de una aplicación justa y democrática de los mismos. Lamentablemente, los retrocesos que el sistema educativo canario ha padecido (recortes, etc.) no han jugado a favor. Si ni siquiera se ha logrado

alcanzar el 35% de contenidos propios, ¿cómo esperar que se lleve a cabo la deconstrucción necesaria para alcanzar una canariedad-otra, crítica e inclusiva?

#### **4. Propuesta de análisis decolonial: La Historia de Canarias en la ESO**

A continuación, se procederá a analizar una serie de libros de texto de Historia y Geografía empleados en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria. Más específicamente, vamos a consultar las ediciones canarias de los mismos, con el objeto de comprobar hasta qué punto se han perpetuado hasta la actualidad los sesgos eurocéntricos y las ausencias que hemos ido identificando en los apartados previos.

Y para ello vamos a partir de libros editados de acuerdo a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE), vigente hasta hace unos meses, y en la que se mantuvo la presencia de contenidos propios de las comunidades autónomas que había establecido la LOGSE. Además, hay que destacar que, en el año 2014, fue aprobada la Ley Canaria de Educación no Universitaria 6/2014, de 25 de julio, cuyo artículo 27.7 afirma:

El currículo deberá contemplar la presencia de contenidos y de actividades relacionadas con el medio natural, la historia, la cultura, la antropología, la identidad canaria y otros hechos diferenciales del archipiélago canario, para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de una cultura universal (BOE de 1 de octubre de 2014).

Así, en el curso 2016/2017 se puso en marcha la asignatura de libre configuración autonómica de Historia y Geografía de Canarias de 4º de la ESO, mediante el Decreto 83/2016, de 4 de julio (BOC nº 136 de 15 de Julio de 2016). Sobre la misma hay que destacar, en primer lugar, que, frente a las anteriores asignaturas que habían sido siempre optativas, en este caso cursarla pasó a ser de obligatorio para todo el estudiantado. Es por ello que su currículum merece ser analizado, con el objeto de comprobar si tras dos décadas, se habían superado los sesgos eurocéntricos detectados al analizar las asignaturas de temática canaria de la anterior etapa LOGSE. Y ciertamente, si leemos el mismo con las consabidas lentes decoloniales, encontramos una serie de cambios que han de ser valorados de manera positiva. Por ejemplo, en la introducción de su currículum se presenta la asignatura como un instrumento para que:

nuestro alumnado aprenda a valorar lo local en el marco de lo global, desde una perspectiva multicultural de la realidad y proyección histórica de Canarias y con una metodología de experimentación e innovación pedagógica, dirigida a favorecer el conflicto cognitivo, la superación de tópicos y el análisis crítico.

De igual modo, al comentar sus contenidos, los autores del currículum de la asignatura aseguran que:

El objetivo es entender cómo se ha ido configurando el acervo cultural canario y valorar la imbricación entre lo local y la impronta multicultural, entendiendo esta última dimensión universal como uno de los aspectos más interesante de tales manifestaciones.

Al fin, encontramos un enfoque que puede contribuir, no sólo a dignificar los contenidos canarios sino a hacerlo desde una perspectiva que no oculte el mestizaje y los movimientos de cuerpos, en la que los sujetos tradicionalmente ausentes tengan cabida. Sin embargo, conviene analizar la terminología empleada. Así, vemos que se habla de multiculturalidad, un concepto que ha sido muy cuestionado en los últimos años, no sólo desde sectores contrarios a dicho fenómeno sino también desde el pensamiento crítico decolonial (Zárata, 2014). Así pues, veamos qué entienden los autores decoloniales por *multiculturalidad*:

Como señala Catherine Walsh (2008a), supone la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar, pero bajo diferentes condiciones. Por multiculturalidad se entiende la ausencia de nexos entre culturas; su relación no es interactiva ni equitativa; además, oculta las desigualdades sociales en su estructura. La concepción multicultural se originó en Occidente, por tanto, es eurocéntrica y su uso es frecuente en el ámbito gubernamental en diferentes países (...) Además, se caracteriza porque en este periodo, el contacto cultural genera rechazo e intolerancia, dando lugar al racismo y la xenofobia (Zárata, 2014: 94).

Obviamente este no fue el significado manejado por los autores del currículum de la asignatura de Historia y Geografía de Canarias, pero aún así conviene tener presente esta crítica pues, aunque se adopte el multiculturalismo, esto no garantiza un trato igualitario para las diversas culturas existentes en un mismo territorio. ¿Y qué proponen el pensamiento decolonial como alternativa? Pues lo que definen como *interculturalidad*, la cual se caracteriza por «una relación isométrica entre dos o más culturas; es decir, se relacionan y conviven en igualdad de condiciones, con respeto mutuo de sus formas de vivir y pensar» (Zárata, 2014: 94).

Pero, dejando este debate terminológico al margen, conviene descender a los bloques y criterios del currículum, para comprobar si realmente esa variedad de culturas presentes en las islas se refleja en él o no. Así, nos encontramos que en esta ocasión el elemento africano del poblamiento de las islas sí está representado. Concretamente, en el bloque II, que tiene por

objetivo dar a los estudiantes «una visión global de las claves históricas que han determinado la configuración y el desarrollo de la sociedad canaria, desde el origen del poblamiento humano hasta la contemporaneidad». El mismo, incluye entre sus contenidos la «Caracterización de la diversidad étnica: aculturación indígena, repoblación europea, trabajo africano». Sin embargo, pese a reconocerse por primera vez la presencia africana, conviene hacer una lectura crítica de los términos empleados dado que, lo africano, queda caracterizado como fuerza de trabajo y no como parte de un “re poblamiento” que es presentado como exclusivamente europeo. ¿Y las arribadas voluntarias de inmigrantes berberiscos en el siglo XVI (Anaya, 2002)? Por no hablar de que también entre los colonos europeos llegaron muchos peones andaluces, extremeños, etc., que se incorporaron a la sociedad como meros campesinos y pequeños propietarios (Bello, 1990). También sorprende que se hable de *trabajo* y no se mencione la esclavitud, un fenómeno crucial en los inicios de la sociedad canaria postconquista. De igual modo, no parece casual que se empleara el término *repoblación* y no el de *colonización*, pese a que este último sea el más común en la bibliografía especializada. ¿Tal vez la razón sea una lectura politizada y presentista de un fenómeno del pasado?

Así, lo cierto es que no hay una sustancial mejora respecto a África, que permanece ausente de la explicación de la cultura indígena, es sólo un referente geográfico (el remoto origen bereber). Es decir, no se establecen relaciones entre las poblaciones indígenas canarias y sus coetáneas del continente africano (zenagas, etc.), a pesar de que muchos cronistas y viajeros europeos pusieron de relieve los parecidos y paralelismos, como, por ejemplo, cuando «el viajero portugués Valentín Fernánde s, a finales del siglo XV, que se refería a los zenagas como un pueblo de tradición sedentaria y pescadora, de barbas abundantes y vestidos con pieles» (García-Talavera, 2003).

Por lo demás, el bloque V del temario incluye un epígrafe titulado «Canarias, África y América. Análisis y valoración de unas relaciones permanentes», el cual hay que valorar positivamente si se compara con el que incluía la asignatura *Canarias, tierra sin fronteras* de la etapa LOGSE, la cual presentaba las relaciones con África desde el distanciamiento, en contraposición a América:

21. Canarias y África: unas relaciones que se debaten entre la cercanía geográfica y el alejamiento político, económico y cultural.

22. Canarias y América: unas relaciones basadas en la lejanía geográfica y en grandes afinidades históricas (BOC, nº 65, 25 de mayo de 1995).

En conclusión, esta asignatura introducida en el curso 2016-2017 supone un avance, a nivel de contenidos, respecto a las asignaturas creadas durante la LOGSE. Pero aún siguen presentándose ciertas carencias que sólo son explicables desde el peso de la tradición en la academia canaria. ¿De lo contrario, cómo explicar que se siga denominando a las poblaciones indígenas canarias como *aborígenes* cuando está confirmada su llegada desde el norte de África (Farrujia, 2008)? Es por ello que, a continuación, se propone un análisis de los contenidos de los libros de texto empleados actualmente tanto en esta como en las demás asignaturas de Historia y Geografía de Educación Secundaria Obligatoria.

#### **4.1. Manualística decolonial: el caso de los libros de texto canarios**

Para el desarrollo de esta revisión crítica que se presenta en las siguientes páginas hemos analizado las narrativas presentes en los contenidos canarios a partir de una muestra de libros de texto de Geografía e Historia de la ESO, editados por 3 editoriales nacionales: Anaya, Santillana y Vicens Vives. Todos ellos han sido publicados en el marco legislativo de la LOMCE. En concreto, se corresponden a los cursos de 2º y 4º de la ESO, con la mencionada asignatura de libre configuración autonómica de Historia y Geografía de Canarias. Estos han sido seleccionados por ser los que se centran en las culturas preeuropeas canarias, siendo este un tema de máximo interés para aplicar la perspectiva teórica decolonial. Y ello con el objetivo de detectar sesgos y ausencias, así como de hacer una posterior propuesta de mejora.

En primer lugar, se procede a analizar los contenidos canarios presentes en los manuales de 2º de la ESO. En concreto, los libros de las editoriales Anaya, Santillana y Vicens Vives, en sus mencionadas ediciones canarias. Cabe añadir que no sólo analizaremos las narrativas presentes sino también algunas de sus ilustraciones y el grado de desafío cognitivo que presentan las actividades incluidas en los mismos.

Así pues, se comienza el presente análisis decolonial con el manual de la editorial Anaya de 2º de la ESO. El mismo incluye contenidos canarios en lo que trata sobre los *aborígenes de Canarias*, *Canarias en la Antigüedad* y *el redescubrimiento del archipiélago*. Así, como primer elemento discutible, vemos que la editorial se ha decantado por el tradicional término aborígen y no por otro más exacto como es indígena (Farrujia, 2008).

Además, el peso de la historiografía tradicionalista se deja sentir desde el primer párrafo, que se inicia con las palabras «los primitivos habitantes de Canarias...» (p. 272), un adjetivo

que nos habla del peso que mantienen las narrativas eurocéntricas en los libros empleados en las islas. Desde una perspectiva decolonial, el texto no podría haber comenzado con mayor violencia epistémica hacia las poblaciones indígenas, pues como recuerda Grosfoguel (2011), el pensamiento eurocéntrico ha tratado como «inferiores todas las «otras» tradiciones de pensamiento (caracterizadas en el siglo XVI como «bárbaras», en el XIX como «primitivas», en el XX como «subdesarrolladas», y a comienzos del XXI como «antidemocráticas» (Grosfoguel, 2011:344). Además, es importante tener presente que calificar a poblaciones indígenas como primitivas ha sido, según Aníbal Quijano, uno de los «elementos más importantes del eurocentrismo: a) una articulación peculiar entre un dualismo (pre capital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.)» (Quijano, 2000: 802).

Una terminología que se repite varias veces a lo largo del libro (p. 273, etc.) junto a errores de menor importancia como denominar *mahoreros* (con h) a los mahos de Fuerteventura (p. 274), sin duda, fruto de una confusión entre el actual gentilicio y el de la población indígena de dicha isla. Pero las interpretaciones eurocéntricas se vuelven a repetir, por ejemplo, denominando «cerámica neolítica» a la ilustración de un fragmento de cerámica guanche (p. 276). Un error, fruto de la aplicación lineal del tiempo y sobre todo, de tratar de encajar a las culturas canarias en una periodización del tiempo ideada, fundamentalmente, para las poblaciones que habitaron el continente durante la Prehistoria. Cabe preguntarse si denominarían así a una cerámica producida en Europa durante la Edad Media. Con seguridad, no. Porque en Europa, según esa misma visión lineal y unidireccional del tiempo y el espacio, el Neolítico concluyó hace unos 5.000 mil años. En cambio, en Canarias, se pretende forzar su continuidad hasta la llegada de los europeos en el siglo XV. Al respecto, hay que añadir que tal filiación neolítica del primer poblamiento insular hace décadas que fue desestimada por los historiadores y arqueólogos (Farrujia y Del Arco, 2003).

El libro continúa cometiendo todo tipo de errores, desde identificar con Jean de Bethencourt un cuadro de Gumersindo Robayna en que aparece representado Alonso de Lugo en las costas de Añazo (p. 280), hasta continuar hablando de *Prehistoria* (p. 276) o de *primitivos grancanarios* (p. 276), no sólo en los textos sino también en los enunciados de las actividades propuestas, como la de elaborar un mapa «del archipiélago en la Prehistoria, con (...) los gentilicios que se atribuyen a sus primitivos habitantes» (p.276). Panorama que no es mucho mejor en lo que respecta a las actividades, presentando todas ellas un bajo nivel de

exigencia cognitiva, reduciéndose a pedir a los estudiantes que copien información del propio texto del libro o de alguna otra fuente. Es decir, actividades poco acordes con el trabajo competencial y el fomento de la ciudadanía crítica que se exige en la normativa LOMCE.

En resumen, el libro de la editorial Anaya presenta en su narrativa un tipo de terminología, que, como mínimo, ha de considerarse desfasada. Por no hablar de las teorías que subyacen en su discurso, como la de vincular a los habitantes de las islas y sus producciones con las del Neolítico. Y en esto, el peso del eurocentrismo y su construcción discursiva del *otro* tiene una enorme responsabilidad. Al respecto, hay que señalar que las implicaciones epistémicas de este tipo de lenguaje han sido analizadas por Enrique Dussel (2000), quien sostiene que esta representación de las poblaciones no europeas tuvo como consecuencia la construcción de un mito, que él denomina mito moderno, el cual supuso que «el mundo puede dividirse en dos partes, la civilizada y la bárbara. Europa representa el lado civilizado mientras el resto representa el lado bárbaro» (Angel et al., 2015: 80).

Pero, continuando con nuestro análisis, veamos que tipo de narrativa se nos presenta en el libro de 2º de la ESO de la editorial Santillana. Así, el contenido sobre la historia de las islas se abre con una ilustración que recrea un poblado indígena (pp. 138-139). El mismo es bastante interesante e invita al alumnado a su análisis y a deducir cuales eran actividades productivas, hábitat, etc., de las poblaciones indígenas. Sin embargo, el tema aparece titulado como «Canarias prehistórica», con lo que, de nuevo, nos encontramos con el peso de términos tradicionales, que, a pesar de haber sido cuestionados en la academia, siguen muy presentes en los libros de texto. Al respecto, tal y como afirma Farrujia (2008), este es un término que no sólo minimiza el aporte africano de las poblaciones indígenas, sino que, además, implica «que la identidad cultural precedente se anulaba, cobrando ésta sentido sólo en función del aporte hispano (...) aspecto éste que implicaba la infravaloración del propio bagaje cultural canario y, por ende, del bagaje norteafricano».

Las siguientes páginas muestran una notable mejora en comparación al anterior libro de Anaya. Así pues, el manual de Santillana ofrece un mapa del Norte de África, con las posibles zonas de procedencia de las poblaciones indígenas, relacionando sus etnónimos con los de tribus norteafricanas como los canarii o incluso una tabla comparativa de topónimos de las islas y del norte de África (p. 140). Y quizá lo más importante, se han abandonado calificativos como primitivo, refiriéndose a los indígenas como *primeros habitantes* o *primeros poblados* (pp. 140-141). Sin duda, un avance hacia el respeto y dignificación de dichas poblaciones.

Además, las teorías propuestas para el primer poblamiento del archipiélago o la navegación aparecen formuladas como lo que son, teorías abiertas a debate y revisables, en ningún caso como verdades absolutas ni como una información cerrada. Asimismo, se representan deportes autóctonos como el salto del pastor, en relación con las actividades ganaderas de los indígenas (p.142). Sin embargo, siguiendo a Farrujia y Hernández (2019), cabe preguntarse si son estas «las únicas pervivencias, o (...) las más representativas, de la herencia cultural local» o más bien las únicas aceptadas desde el discurso oficial de *lo canario*. ¿Dónde quedan las artesanías o los hábitats en cuevas que perduraron hasta los siglos XIX-XX?

Por otro lado, en lo que respecta a las actividades, cabe destacar la apuesta didáctica por la toponimia del entorno canario, la cual es empleada en actividades destinadas a interpretar los topónimos canarios e incluso a poner en relación las demarcaciones territoriales indígenas con la actual división territorial de las islas en municipios (p. 147). En este sentido, el libro de Santillana supone un gran avance, conectando el contenido propuesto con la realidad geográfica que rodea a los alumnos y alumnas y, de ese modo, facilitar un aprendizaje significativo (Anexo IV).

De igual modo, el mismo presenta una aproximación más etnográfica, con un repaso no sólo por los medios de subsistencia o el hábitat sino también por las creencias religiosas, la cultura e incluso las festividades de las poblaciones indígenas (p.148-149). Y esto, además, en relación con fiestas actuales como la Rama de Agaete, que es mostrada como ejemplo de pervivencia. También es destacable que se aclare de manera explícita que los indígenas «conocían la escritura». Lamentablemente, hay que constatar que en este libro también priman actividades que se limitan a copiar informaciones presentadas en el propio texto o a lo sumo a copiarla de internet (p. 150). No hay reflexión sobre la pervivencia, más allá de los elementos asociados tradicionalmente a la canariedad, como el gofio o la lucha canaria (p. 151). Y ciertamente, tampoco se potencia el espíritu crítico, pese a ser una de las grandes metas de etapa, aunque este libro sí introduce el aprendizaje competencial, con actividades enfocadas a algunas de ellas, como es el caso de la competencia social, trabajada en las actividades finales de la unidad (pp. 152-153).

Por último, hay que comentar el libro de Geografía e Historia de la editorial Vicens Vives, de 2º de ESO. En el mismo, el tema de contenidos canarios ocupa el último lugar de los 8 temas que incluye, bajo el título de *Canarias en la Antigüedad*. En el mismo, encontramos una terminología similar al de Santillana. Así, se habla de los «primeros pobladores», al tiempo

que se señala de manera explícita que la división entre Prehistoria e Historia no es apropiada para hablar del periodo anterior a la conquista del archipiélago (Anexo V).

Pero lo cierto es que, de nuevo, se cae en errores por querer aplicar de manera forzada periodos culturales propios de otras regiones. Así, vuelve a relacionarse la cultura indígena con «formas de vida propias del Neolítico» (p. 146). Por lo demás, como en el anterior caso, se incluyen aspectos relacionados con las creencias religiosas y ritos funerarios indígenas, donde se emplea un vocabulario y discurso bastante correctos. Sin embargo, hay que señalar que, de nuevo, se producen errores por querer aplicar terminologías propias de la Prehistoria a la realidad indígena canaria. En concreto, se denomina como «Venus guanche» al conocido ídolo de Tara. El error es doble, pues ni se corresponde a la cultura guanche de Tenerife sino a la de Gran Canaria ni es tampoco una venus, término aplicado a «las estatuillas prehistóricas femeninas elaboradas en piedra, marfil o hueso» (Real Academia Española, s.f., definición 2). La contradicción no podría ser mayor, a tenor de la advertencia con la que el libro abría el tema (p. 145).

Así pues, se puede afirmar que los errores mencionados son el fruto de analizar nuestro pasado desde una mirada eurocéntrica, partiendo de la realidad del Neolítico ibérico/europeo. Por no hablar de la ausencia de África en todas las explicaciones. El continente vecino es nombrado única y exclusivamente como punto de origen geográfico (p. 146), pero al margen de ello no es relacionado con ningún otro de los aspectos que caracterizaron a las poblaciones canarias (religión, organización social, etc.). Además, el manual de Vicens Vives vuelve a presentar las informaciones de manera cerrada, como verdades absolutas, siendo numerosas las afirmaciones como la de que «no se conocía la navegación» (p. 146). Pero, donde quizá quede más clara la mirada eurocéntrica es en el hecho de que se destine todo un apartado a las interacciones con los romanos (pp. 154-155), lo que está en relación a todo un modelo interpretativo de la Canarias preeuropea, que busca «su asimilación a las altas culturas mediterráneas como referentes de prestigio» (Hernández et al., 2005: 184).

Una mirada al pasado cargada de sesgos, que quedan igualmente plasmados en el tratamiento que recibe el arte aborigen (pp. 152-153), el cual se valora más cuando presenta un mayor grado de *evolución* (p.153). Esto se traduce en una mayor presencia de elementos como la cerámica de Gran Canaria o las pinturas de la misma isla. Y eso, con toda seguridad, se debe a que «priman los criterios estéticos al seleccionar las piezas» (Farrujia y Hernández, 2019:

2515). Por último, en cuanto a las actividades propuestas, nos encontramos de nuevo con un bajo nivel de exigencia cognitiva, pues se limitan a pedir a los estudiantes que copien informaciones ya reproducidas en el libro. Y al igual que en los anteriores casos, tampoco se trabaja de manera competencial.

Finalmente, se ha analizado el bloque 2 del libro de la asignatura de Historia y Geografía de Canarias, de 4º de la ESO (Castellano, 2016), editado por Vicens Vives, siendo el único que existe hasta el momento. El mismo se centra en la cuestión de la canariedad como construcción social a lo largo del tiempo, si bien, por cuestiones de espacio y por mantener la concordancia con lo analizado para 2º, se procede a comentar únicamente los apartados relacionados con las culturas indígenas, es decir, la *etapa aborígen*, tal y como la denominan en el libro (p.23). Y en cuanto descendemos a sus páginas, encontramos pocas novedades. Las mismas referencias al norte de África única y exclusivamente como punto de origen, sin que forme parte del resto de explicaciones. Asimismo, sorprende encontrar las viejas clasificaciones raciales que dividían a la población indígena en cromañooides y mediterranooides (p.24). Una explicación racial derivada de aquellas que buscaban vincular a los antiguos canarios con el Cromañón europeo, las cuales hace tiempo que han sido descartadas pues «hoy en día es sabido que cromañooides y mediterranooides constituían la base de la población protohistórica norteafricana y ambos tipos formaban la base étnica inseparable de las poblaciones bereberes sin que se les pueda separar ni cultural ni socialmente» (Farrujia, 2007: 258).

Por lo demás, este libro presenta una información muy similar a los de 2º de la ESO, presentando una narrativa actualizada, sin emplear términos como primitivos, prehistóricos, etc. Sin embargo, cuando trata la cultura material de las culturas indígenas se vuelve a primar las cerámicas de Gran Canaria y La Palma por la mirada estética que subyace. Así, las imágenes no aportan más que el mencionado valor estético (Anexo VI). Y, finalmente, el libro presenta las mismas carencias en cuanto al nivel cognitivo que requieren las actividades que presenta, pues las mismas se limitan a pedir copiar informaciones presentes en el propio texto. Tampoco hay el más mínimo trabajo por competencias.

Este es, por lo tanto, el panorama que nos ofrecen los libros de textos empleados en las aulas canarias. Nulo trabajo por competencias, errores de diversa índole y en algunos casos, como el de Anaya, una auténtica mirada colonial hacia la historia de Canarias. Y en cuanto a las actividades, casi todas suponen un desafío cognitivo mínimo, limitándose a pedir la

reproducción de informaciones del propio texto del libro o, a lo sumo, a copiar información de internet u otros libros.

Ante semejante panorama, sería oportuno que el Gobierno de Canarias vuelva a revisar los contenidos que las diversas editoriales ofrecen en sus ediciones canarias, ya no sólo para asegurarse de que los mismos presenten un trato profesional y adecuado hacia nuestra cultura e historia, sino para que se cumplan los mínimos exigidos por la legislación educativa. De lo contrario, nuestros estudiantes serán privados de poder formarse con materiales acordes al actual contexto legislativo.

## **5. Conclusiones**

Sólo un Occidente intercultural podrá querer y entender la interculturalidad del mundo y contribuir activamente a ella.  
Y lo mismo se aplica a otras culturas del mundo  
(Boaventura Santos de Sousa, 2014: 433).

Como se ha podido comprobar a lo largo de las páginas precedentes, los contenidos canarios han tenido una larga y difícil trayectoria. Desde las primeras propuestas de aproximar la enseñanza al entorno del alumnado hasta su incorporación oficial al sistema educativo, la lucha por visibilizar la cultura, historia, geografía y patrimonio de las islas ha tenido que hacer frente a numerosos obstáculos. Sin embargo, pese a que el espíritu original era incorporar una cultura que se consideraba injustamente invisibilizada, lo cierto es que, a lo largo del presente trabajo de investigación, hemos comprobado como en la propia concepción y desarrollo de dichos contenidos, se cometieron una serie de errores que pueden resumirse de la siguiente manera:

En primer lugar, hay que señalar que los contenidos canarios no han logrado que la cultura canaria sea tratada en las aulas en igualdad de condiciones que el resto de temas, como se buscaba en los objetivos del programa de 1993. Así, como señalan Farrujia et al. (en prensa), los libros de texto empleados durante los últimos años de vigencia de la LOMCE no sólo no han cumplido con el 35% de contenidos propios estipulado por ley, sino que han estado por debajo del 5% (Anexo VII). Por lo tanto, no parece que la cultura canaria haya logrado superar su subalternización, pese a los avances señalados en las páginas previas.

En segundo lugar, la propia concepción de los contenidos canarios adolece de unos sesgos y prejuicios que han llevado a que de los mismos se hayan visto excluidas toda una serie de narrativas y grupos sociales que no han sido aceptados como parte de *lo canario*. África no ha sido incorporada a las explicaciones de fenómenos como la religiosidad indígena o el mestizaje acaecido en los siglos posteriores a la conquista del archipiélago. De igual modo, nuestro pasado ha sido interpretado de acuerdo a una visión lineal y unidireccional del tiempo que hace que en los libros de texto sigan reproduciéndose errores como los de calificar a las culturas canarias de neolíticas o prehistóricas. Una mirada etnocéntrica, fruto de la asunción de cronologías propias de otras realidades geográficas.

La consecuencia de todo ello han sido los contenidos canarios de las ausencias (De Sousa Santos, 2019), caracterizados por narrativas terminales, eurocentradas y focalizadas en cómo fue y terminó la población indígena y no en sus pervivencias, más allá de algunos elementos folclóricos. De ahí se ha derivado que no se expliquen las transiciones ni los procesos de aculturación (Baucells, 2013). No hay una mirada etnológica, solo la arqueológica. ¿Por qué no se mencionan los procesos de sincretismo entre las creencias indígenas y el cristianismo (Baucells, 2019)? Incluso, en las ilustraciones que acompañan los limitados contenidos canarios presentes en los libros de texto, se cae en sesgos como los de centrar la atención en un determinado tipo de patrimonio porque únicamente son valorados desde lo estético (Farrujia y Hernández, 2019). Así, por ejemplo, no hay representadas casas populares, sólo las grandes construcciones de las familias potentadas de las islas.

Es por ello que, desde estas páginas, se quiere plantear una serie de alternativas frente a tales limitaciones epistémicas de los contenidos canarios, las cuales pasan, necesariamente, por un proceso de deconstrucción y desencialización de *lo canario*, en el sentido que plantea Zárata (2014). Con ello se contribuirá a hacer visible lo invisibilizado y presente lo que ha estado ausente (De Sousa, 2006: 26). Es decir, un proceso de deconstrucción que ha de permitir la inclusión de aquellos conocimientos, saberes y sujetos tradicionalmente excluidos de los currículums oficiales, incluso de los contenidos canarios. Por ejemplo, ¿por qué no incorporar los asombrosos conocimientos astronómicos de nuestros campesinos? El trabajo del astrónomo Juan Antonio Belmonte contiene innumerables ejemplos de cómo nuestros magos eran capaces de controlar los ciclos cósmicos y aplicar ese conocimiento para sus labores agrícolas y ganaderas (Belmonte y Sanz, 2001). Esto, además, reconecta con los objetivos del programa contenidos canarios de 1993, el cual se proponía incorporar a «personas de edad, generalmente

bien dispuestas a volcar en la escuela toda su experiencia vital cargada de un saber canario» (Programa de Contenidos canarios, 1994: 18).

Y como se ha ido apuntando a lo largo del presente trabajo, debe romperse con la cárcel epistémica de la división del tiempo aplicada desde Europa, de manera que se superen, de una vez por todas, conceptos como el de Prehistoria, que igual que ha sido criticado en América (Ferrero, 1986), tampoco debería ser empleado para denominar el periodo de la historia de las islas anterior a la llegada de los europeos.

Por otra parte, África debe estar presente en las explicaciones sobre la cultura indígena, más allá de como mero lugar de origen. Así, existen innumerables trabajos que vinculan las creencias de los protobereberes y los indígenas canarios, cuya incorporación a los libros de texto permitiría contextualizar mejor dicha cultura (Desanges, 1983). Pero, para que África pueda estar presente es urgente llevar a cabo una puesta en valor del mestizaje de la sociedad canaria (Farrujia y Hernández, 2019). Esto supone que se hable, como hasta ahora, de los ingenios azucareros, sí, pero también de como los mismos trajeron consigo «el momento de máxima presencia de negritud esclavizada cuyo contingente poblacional rondaría el 12% de la población de Las Palmas» (Méndez Gómez, 2016: 3) o de cómo los cabildos de Fuerteventura y Lanzarote defendieron a la población morisca isleña con tal ímpetu que lograron que fuera exceptuada de la orden de expulsión de 1609 (Lobo, 2015).

Pero para que esto sea posible es necesario provincializar epistemológicamente Europa, siguiendo la propuesta del historiador indio Dipesh Chakrabarty (2008). Un proyecto que, conviene aclarar:

«no supone renunciar a las perspectivas de conocimiento teórico, práctico o estético surgidas en Europa, -por otra parte ya en sí mismas múltiples y transculturales, y ya hace mucho mundializadas- sino renunciar más bien a la panopsis eurocéntrica y al presupuesto de una superioridad cultural y hermenéutica que no deja de reproducirse desde los más prominentes lugares de enunciación» (Abril, 2009:144).

De lo contrario, no habrá margen para pluralizar los contenidos canarios ni la historia en general, al menos no tal y como se propone en este trabajo. Y esto pasa, inexorablemente, por descentrar Europa de los libros de texto y contextualizar nuestro pasado como encuentro intercultural entre tres continentes (Anexo VIII).

En definitiva, se propone una revisión completa del concepto contenidos canarios, que abra paso a una nueva mirada fronteriza, en la que la historia «permitirá que el mundo se reconozca en su infinita diversidad, la cual incluye también la infinita diversidad de las influencias cruzadas, de las semejanzas y continuidades» (De Sousa, 2014: 432). De este modo, se logrará alcanzar una sociedad canaria más intercultural y más crítica con su propia realidad.

Con la esperanza de que el presente TFM haya servido para dar cuenta de la importancia de abordar este tema, se da por concluido el mismo, sin dejar de señalar dos líneas potenciales de investigación que podrían explorarse de aquí en adelante. Por una parte, la presencia de las mujeres en los contenidos canarios y el peso de los ideales de género en los mismos. Por otro lado, la necesidad de ahondar en el periodo de vigencia de la LOE y en la evolución de los libros de texto durante las últimas tres décadas, así como llevar a cabo un análisis que valore el uso que hacen los docentes de los contenidos analizados, con el objeto de constatar cómo desarrollan en sus prácticas diarias la enseñanza de los contenidos canarios.

\*\*\*\*\*

## 6. Referencias bibliográficas

Acevedo, A. A. [coord.] et al. (1999). *Alternativas metodológicas de enseñanza-aprendizaje desde la teoría cognoscitiva para aplicar en cursos sobrepoblados de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, Ingeniería y Odontología de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Guatemala: Dirección General de Investigación. Recuperado el 31 de mayo de [http://biblioteca.usac.edu.gt/folleto/USAC/digi/USAC\\_378,17\\_A466.pdf](http://biblioteca.usac.edu.gt/folleto/USAC/digi/USAC_378,17_A466.pdf)

Abril, G. (2009). ¿Se puede hacer semiótica y no morir de inmanentismo?. *I/C - Revista Científica de Información y Comunicación*, (6), 127-147.

Anaya Hernández, L.A., (2002). *Las pateras del siglo XVI. Los emigrantes voluntarios de Berbería. XIV C.H.C.A. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria.*

Angel Baquero, S., Caicedo, J. A. y Rico, J. C. (2015). Colonialidad del saber y ciencias sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados. *Análisis Político*, 28(85), 76-92. Recuperado el 6 de junio de 2021 de <https://doi.org/10.15446/anpol.v28n85.56248>

Ara Hernández, M. R. y Pimentel González, M. *Los Contenidos Canarios en La Educación Primaria: Génesis, Bases Teóricas y Situación Actual*, en el marco del Grado de Maestro/a de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Curso académico 2019-20.

Ausubel, D. P. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Buenos Aires: El Ateneo.

Baucells Mesa, S. (2013). *Aculturación y etnicidad. El proceso de interacción entre guanches y europeos (Siglos XIV-XVI)*, La Laguna: Instituto de Estudios Canarios.

Baucells Mesa, S. (2019). Cuando Chaxiraxi se convirtió en Candelaria. Desmitificación y redescubrimiento de las Fortunatae Insulae. Tenerife y Canarias de los siglos I al XV. *BIEREHITE*, (2), 89-121. Recuperado el 9 de junio de 2021 de <https://www.museosdetenerife.org/mha-museo-de-historia-y-antropologia/bierehite-cuando-chaxiraxi-se-convirtio-en-candelaria/>

Bello León, J. M. (1990). El reparto de tierras en Tenerife tras la conquista: el modelo del valle de La Orotava (1496-1522). *Historia. Instituciones. Documentos*, (17), 1-30.

Belmonte Avilés, J. A. y Sanz de Lara Barrios, M. (2001). *El Cielo de los magos. Tiempo astronómico y Meteorológico en la Cultura Tradicional del Campesinado Canario*. La Laguna: Editorial La Marea.

Bernstein, B. (1971): "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", en Young, M. (ed.): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-MacMillan.

BOC nº 007 de 15 de enero de 1997 – 47. Recuperado el 1 de junio de 2021 de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/1997/007/002.html>

Castro-Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*, 2ª ed. Bogotá: Editorial Universidad Pontificia javeriana. Instituto pensar Colciencias.

Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa, ¿estamos ante el final del predominio cultural europeo?* Barcelona: Tusquets.

Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky *Revista Educación*, vol. 25(2), 59-65. Montes de Oca: Universidad de Costa Rica San Pedro, Costa Rica. Recuperado el 30 de mayo de 2021 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>

Chomsky N. (2014). *La (des)educación*. Donaldo Macedo (ed. e int.), Gonzalo Djembé (tr.). Barcelona: Crítica (Austral).

Clavijo Redondo, M. A. y Navarro Mederos, J. F. (2004). El funambulismo ideológico de un arqueólogo durante el período franquista: el caso de Luis Diego Cuscoy, *Tabona*, (13), 75-102.

Contenidos canarios: Programa. 1ª ed. Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, 1994.

Corchón Álvarez, E.; Raso Sánchez, F. e Hinojo Lucena, M. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching*, 31, 147-179. Recuperado el 20 de mayo de 2021 de [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129834/Analisis\\_historico-legislativo\\_de\\_la\\_org.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129834/Analisis_historico-legislativo_de_la_org.pdf?sequence=1)

Decreto 83/2016, de 4 de julio (BOC nº 136 de 15 de Julio de 2016). Consejería de Educación – Gobierno de Canarias. Recuperado el 5 de junio de 2021 de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/index.html>

De los Reyes Leoz, J. L. y Méndez Andrés, R. (2016). La función educativa de las Ciencias Sociales en la LOMCE. El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 129-130.

De Sousa, Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: Clacso.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del sur*. México: Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Clacso.

De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid: Trotta.

De Sousa Santos, B. y Meneses, M. P. (eds.), *Epistemologías del sur. Perspectivas*. Madrid: Akal, 2014.

Déniz Ramírez, F. A., López Pérez, M. N. (2011). Contenidos propios, políticas identitarias y democracia. *El Guiniguada*, (20), 71-84.

Desanges, J. (1983). Los protobereberes, en AA. VV., en *Historia General de África II. Antiguas civilizaciones de África*. Madrid: Tecnos-Unesco.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Diario de sesiones del Parlamento de Canarias, 26 de mayo de 2004, 36 (Edición digital). Recuperado el 2 de junio de 2021 de <https://jable.ulpgc.es/jable/diario.de.sesiones.del.parlamento.de.canarias/2004/05/26/0036.htm>

Diario de sesiones del Parlamento de Canarias. Moción de censura, de 18 de marzo de 1993, 14-17 (Edición digital). Recuperado el 20 de mayo de 2021 de <https://www.parcn.es/pub/diarios/31/033/ds033.pdf>

Diario de sesiones del Parlamento de Canarias, de 24 de febrero de 2016, 46-51 (Edición digital). Recuperado el 20 de mayo de 2021 de <https://www.parcn.es/files/pub/diarios/91/024/ds024.pdf>

Diéguez Cequiel, Uxío-Breogán [dir.] (2016). *As Irmandades da Fala (1916-1931): Reivindicación identitaria e activismo socio-político-cultural no primeiro terzo do século XX*, Santiago de Compostela: Edicións Laiovento.

Dussel, E. (2000). Europa, Modernidad y Eurocentrismo. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Efe (2021, 21 de mayo). Una serie audiovisual difunde el valor del saber popular de Canarias. *Canarias 7*. Recuperado el 2 de junio de 2021, de <https://www.canarias7.es/cultura/serie-audiovisual-difunde-20210521104926-nt.html>

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de Modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa, Vol. 1*(1): 51-86.

Europa Press. (2008, 30 de septiembre). Sí Se Puede critica el "desmantelamiento" de la Unidad de Programas Educativos realizados por el Gobierno de Canarias. Europa Press - Islas Canarias. Recuperado el 2 de junio de 2021 de <https://www.europapress.es/islas-canarias/noticia-si-puede-critica-desmantelamiento-unidad-programas-educativos-realizados-gobierno-canarias-20080930195938.html>

Farrujia de la Rosa, A. J. (2007). *Arqueología y franquismo en Canarias. Política, poblamiento e identidad (1939-1969)*. Canarias Arqueológica Monografías, 2. Tenerife: Museo Arqueológico de Tenerife. Organismo Autónomo de Museos y Centros del Cabildo de Tenerife.

Farrujia de la Rosa, J. (25 de octubre de 2008). De Arqueología canaria: ¿Aborígenes, indígenas, prehistóricos? *El Día*. Recuperado el 5 de junio de 2021 de [https://www.academia.edu/5600177/De\\_arqueología\\_canaria\\_aborígenes\\_indígenas\\_prehistóricos](https://www.academia.edu/5600177/De_arqueología_canaria_aborígenes_indígenas_prehistóricos)

Farrujia de la Rosa, A.J. y Del Arco Aguilar, M<sup>a</sup> C. (2003). El primitivo poblamiento humano de Canarias en la obra de Dominik Josef Wölfel: la prehistoria insular como «cultura marginal o de frontera. *Tabona*, (12), 34-50.

Farrujia de la Rosa, A. J. y Hernández Gómez, C. M. (2019). El patrimonio arqueológico canario en los libros de texto de Educación Primaria y Secundaria: un análisis comparativo y cualitativo. En Sola Martínez (coord.) et al. *Innovación educativa en la sociedad digital*. Madrid: Dykinson, 2509-2519.

Farrujia de la Rosa, A. J.; Hernández Gómez, C.M.; Martín Hernández, U.; Ascanio Sánchez, C.; Díaz Polegre, L. (en prensa). El patrimonio cultural canario en los libros de texto de primaria y secundaria. Un análisis desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En A. J. Farrujia de la Rosa (coord.). *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*. Barcelona: Grao.

Ferraz Lorenzo, M. (2016). Un ejemplo de renovación pedagógica en Canarias durante los años 30: Tras el rastro y los retos de las técnicas Freinet. *Historia da Educação*, 20(50), 157-175.

Ferraz Lorenzo, M. (2017). La segunda época de cooperación, experimentación y aplicación de las técnicas Freinet en las Islas Canarias (1977-1982). *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 29, 151-170.

Ferraz Lorenzo, M. (1999). Acotaciones a la historia de la educación en Canarias (1975-1999) rasgos generales y reflexiones finiseculares. II Jornadas de historia local canaria: enseñanza y educación en Canarias, *Boletín Millares Carlo*, (18), 11-36.

Ferrero, L. (1986). *¿Por qué prehistoria si hay historia precolombina?* San José de Costa Rica: EUNED.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

García-Talavera Casañas, F. (2003). Pesquerías Canarias en la costa del Sáhara. *El Pajar: Cuaderno de Etnografía Canaria*, (16), 86-96. Recuperado el 5 de junio de 2021 de <http://periodismohistorico.com/articulos/africa/08.htm>

Gil Hernández, Roberto, (2019). La colonialidad es una isla que se repite. La historiografía canaria como metáfora atlántica”, *Pacarina del Sur* [En línea], año 10, (38). Recuperado el 28 de mayo de 2021 de <http://pacarinadelsur.com/home/abordajes-y-contiendas/1702-la-colonialidad-es-una-isla-que-se-repite-la-historiografia-canaria-como-metafora-atlantica>

Gili Rodríguez, E. y Gara Navarro, S. *La Literatura canaria como recurso didáctico en el abordaje del tiempo en Educación Infantil*, en el marco del Grado de Maestro/a de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Curso académico 2019-20.

González Pérez, T. (2003). *La enseñanza primaria en Canarias: estudio histórico*. Tenerife: Dirección General de Universidades e Investigación.

González Pérez, T. (2014). Construyendo naciones, edificando pueblos. Saberes, Nacionalidad y rasgos de identidad, *XX Coloquio de Historia Canario-Americana*, 697-711.

Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, (09), 199-215.

Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, (14), 341-355.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico. Universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31-58.

Grosfoguel, R. y Mignolo, W. (2008). Intervenciones decoloniales: una breve introducción. *Tabula Rasa*, (09), 29-37.

Guerra, Pablo (2017), El español de Canarias y la canariedad en la España autonómica: Un estudio glotopolítico, *CUNY Academic Works*. Recuperado el 22 de mayo de 2021 de [http://academicworks.cuny.edu/gc\\_etds/2267](http://academicworks.cuny.edu/gc_etds/2267)

Hernández Gómez, C.; Alberto Barroso, V.; y Velasco Vázquez, J. (2004- 2005): “Enfoques y desenfoques en la arqueología canaria a inicios del siglo XXI”, en *Revista Mediterránea de Prehistoria y Antropología Social*, (7), 175-188. Recuperado el 1 de junio de 2021 de <https://revistas.uca.es/index.php/rampas/article/view/1412>

Herrera Pavo, M. (2016). Hacia un nuevo currículum abierto y flexible, articulado con los estándares de aprendizaje. En S. Endara Rosales (Ed.), *Educación, calidad y buen vivir*, 191-200. Azogues: UNAE. Recuperado el 27 de mayo de 2021 de [https://www.academia.edu/29721691/Hacia\\_un\\_nuevo\\_curr%C3%ADculum\\_abierto\\_y\\_flexible\\_articulado\\_con\\_los\\_est%C3%A1ndares\\_de\\_aprendizaje](https://www.academia.edu/29721691/Hacia_un_nuevo_curr%C3%ADculum_abierto_y_flexible_articulado_con_los_est%C3%A1ndares_de_aprendizaje)

Herrera Piqué, Alfredo: Los caminos de la autonomía en la historia de las islas y IV: la respuesta de 1970. El R.E.F. y el estatuto del IUDE. Planteamientos contemporáneos, *Revista Aguayro*, Caja Insular de Ahorros de Gran Canaria, 1977, (11), 13-15.

Intemporales (2013, 30 octubre). *Un libro de Juan de La Puerta Canseco*, para escolares. Museos de Tenerife Recuperado el 24 de mayo de 2021, de <https://www.museosdetenerife.org/blog/intemporales-%C2%93un-libro-de-juan-de-la-puerta-canseco-para-escolares%C2%94/>

Lagares Gaitán, A. R. y Muñoz Bolaños, R. (2018). Las ciencias sociales en el currículum: Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Revista de Investigación Magister*, (2), 1-15.

Lander, E. [comp.] (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Argentina.

La Palma Ahora (24 de abril de 2021). El español de Canarias no es un castellano mal hablado y no tenemos que avergonzarnos. *ElDiario.es*, Recuperado el 22 de mayo de 2021, de [https://www.eldiario.es/canariasahora/lapalmaahora/sociedad/espanol-canarias-no-castellano-mal-hablado-no-avergonzarnos\\_1\\_7855861.html](https://www.eldiario.es/canariasahora/lapalmaahora/sociedad/espanol-canarias-no-castellano-mal-hablado-no-avergonzarnos_1_7855861.html)

Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Ley General de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. (1970). Madrid: Magisterio Español, Folletos El Magisterio (2a edición).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187, de 6 de agosto, 12525-12546. Recuperado el 10 de mayo de 2021 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. BOE núm. 238, de 1 de octubre de 2014. Recuperado el 4 de junio de 2021 de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-9901#:~:text=La%20Ley%20Canaria%20de%20Educaci3n,la%20materia%20que%20actualmente%20est3a](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-9901#:~:text=La%20Ley%20Canaria%20de%20Educaci3n,la%20materia%20que%20actualmente%20est3a)

Ley Orgánica 10/1982, de 10 de agosto, de Estatuto de Autonomía de Canarias. Recuperado el 24 de mayo de 2021, de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1982-20821](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1982-20821)

Lobo Cabrera, M. (1983).: *Los libertos en la sociedad canaria del siglo XVI*. Madrid – Tenerife: Instituto de Estudios Canarios, C.S.I.C.

Lobo Cabrera M. (2015) *Los moriscos en Canarias. De esclavos a naturales*. Rivas-Vaciamadrid: Mercurio Editorial.

Lobo Cabrera, M. (2021). Los esclavos negros en Canarias. *El Museo Canario, boletín informativo*. nº 2. Recuperado el 30 de mayo de 2021, de [www.elmuseocanario.com//images/documentospdf/boletines/boletines%202021/emc\\_boletin\\_Abril2021\\_web.pdf](http://www.elmuseocanario.com//images/documentospdf/boletines/boletines%202021/emc_boletin_Abril2021_web.pdf)

López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional. *Clio & Asociados* (14), 9-33. Recuperado el 2 de junio de 2021 de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4018/pr.4018.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4018/pr.4018.pdf)

Meix Cereceda, P. (2020). La ordenación de la enseñanza no universitaria en España (1970-2013). *Revista de Administración Pública*, (211), 349-372. Recuperado el 14 de mayo de 2021, de <https://doi.org/10.18042/cepc/rap.211.14>

Méndez Gómez, S. (2016). Que los morenos de San Bartolomé de Tirajana se quejan. Religiosidad, sociabilidad y resistencias en Cofradías de negros y Cabildos de nación en Canarias y Cuba (1750-1850). En *XXI Coloquio de Historia Canario-Americana*. XXI-029, 1-16. Recuperado el 9 de junio de 2021 de <http://coloquioscanariasmerica.casadecolon.com/index.php/aea/article/view/9511>

Méndez, Z. (2000). *Aprendizaje y Cognición*. San José: EUNED.

Montanaro Mena, A. M. (2017) *Una mirada al feminismo decolonial en América Latina*. Madrid: Dykinson.

Núñez-Rodríguez, X. (2019) *Canaribeñidad: Interdependencias identitarias entre las islas Canarias y el Caribe hispano a través de sus producciones literarias y culturales*. [Tesis de doctorado, Arizona State

University]. Recuperado el 28 de mayo de 2021 de [https://repository.asu.edu/attachments/217066/content/NunezRodriguez\\_asu\\_0010E\\_19074.pdf](https://repository.asu.edu/attachments/217066/content/NunezRodriguez_asu_0010E_19074.pdf)

Orden de 30 de junio de 1977 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1977-17430>

Orden de 22 de marzo de 1975. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1975-8175>

Orden de 5 de julio de 1999. En BOC, nº 116, 30 de agosto de 1999. Recuperado el 1 de junio de 2021 de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/1999/116/001.html>

Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. y Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). *Decolonialidad de la educación: emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Bogotá: Editorial Unimagdalena.

Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. y Pedrozo Conedo, Z. E. (2019). Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 203-233.

Padorno, E. (2006). *Vueltas y revueltas en el laberinto*. Ensayo. La Caja Literaria. Tenerife: Caja Canarias, Obra Social y Cultural.

Padrón de Habitantes de 1875. Véase resumen estadístico al final del padrón. Archivo Municipal de Santa Cruz de Tenerife (AMS/C).

Paz Rivero, V. *Los contenidos canarios en la enseñanza y aprendizaje del conocimiento del entorno. Una aproximación desde la literatura infantil*, en el marco del Grado de Maestro/a de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Curso académico 2019-20.

Pérez Flores, L. (2017). *Islas, Cuerpos y Desplazamientos. Las Antillas, Canarias y la descolonización del conocimiento*. [Tesis de doctorado, Universidad de La Laguna]. Recuperado el 28 de mayo de 2021 de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/19051/TESIS%20REVISADA%20CASTELLANO%20DOI.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Peris Hevia, R.: *El reparto competencial en materia de educación en España*. (Trabajo Final de Grado, Universidad Pontificia Comillas, s.f.). Recuperado el 22 de mayo de 2021 de <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/1795/retrieve>

Polo Blanco; J. (2020). Deshispanización, nordomanía y giro decolonial. Encrucijadas pretéritas y contemporáneas de Hispanoamérica. *Revista de Hispanismo Filosófico*, (25), 49-66.

Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.

Programa EnSeñas (2016). Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Recuperado el 1 de junio de 2021 de: <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/ensenas/>

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/razionalidad” (1989), reimpresso en *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Heraclio Bonilla, comp., Ecuador: Libri Mundi, Tercer Mundo Editores, 437-448.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (Buenos Aires: CLACSO).

Real Academia Española. (s.f.). Venus. En Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado en 7 de junio de 2021, de <https://dle.rae.es/venus>

Resolución de 8 de mayo de 1995. En BOC, nº 65, 25 de mayo de 1995. Recuperado el 1 de junio de 2021 de [www.gobiernodecanarias.org/boc/1995/065/002.html](http://www.gobiernodecanarias.org/boc/1995/065/002.html)

Sánchez Delgado, P. (1991). El valor de la historia y los valores en la enseñanza de la Historia. *Revista complutense de Educación*, vol. 2, (2), 309-322.

Santos Rego, M. Á., Lorenzo Moledo, M. y Mella Núñez, Í. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria: Hacer personas competentes*. Barcelona: Octaedro.

Segura, A. (coord.); Comes, P; Cucurella, S y Mayayo, A. (2001). Els llibres d'història en l'ensenyament de la història i altres històries. [en línia] *Finestra oberta*, (22). Fundació Jaume Bofill. Recuperado el 2 de junio de 2021 de <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/339.pdf>

Serrato Lanuza, M. Á. (2017): *La invención del canario el primer sujeto moderno de la colonialidad*. [Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana, Bogota].

Turienzo Fraile, D. (2020). *La equidad del sistema educativo español: estudio comparado de las comunidades autónomas*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.

Wieviorka, M. (2003): *La diferencia*. La Paz: Plural Editores, Bolivia.

Zárate Pérez, A. (2014) Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, (20), 91-107. Recuperado el 5 de junio de 2021 de <http://www.revistatabularasa.org/numero-20/05-Zarate.pdf>

## **LIBROS DE TEXTO**

### **2º ESO**

Burgos Alonso, M.; Muñoz-Delgado M. y Mérida, M.aC. (2016). *Geografía e Historia*. 2o de ESO. Aprender es crecer. Edición Canarias. Madrid: Editorial Anaya.

Fernández de Bartolomé, M.A. y Martín Bermejo, G. [coord.] (2016). *Geografía e Historia*, 2. Proyecto Saber Hacer. Edición Canarias. Madrid: Santillana.

García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2016). *Geografía e Historia*. 2o de ESO. Historia 2.1. Canarias. Aula 3D. Barcelona: Editorial Vicens Vives

### **4º ESO**

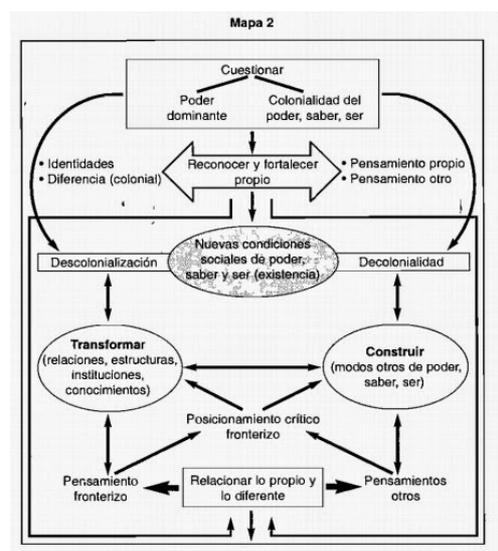
Castellano Gil, José M. (2016). *Historia y geografía de Canarias*. 4o de ESO. Barcelona: Editorial Vicens Vives.

## 7. Anexos

### Anexo I: línea abismal que jerarquiza los conocimientos producidos en el mundo de acuerdo a Boaventura de Sousa Santos y esquema conceptual del giro decolonial



Fuente: Galarza Balbuena, A. (2017) *Colonialidad y resistencia en los territorios del Gran Chaco*. 1ra Edición, Buenos Aires: Cooperativa editorial Tierra del Sur, 13.



Fuente: Walsh Catherine (Re) pensamiento crítico y (De)colonialidad. In C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (De)colonial* (pp. 28). Quito: UASB- Ediciones Abya Yala. 2005

## Anexo II: Conferencia sobre los contenidos canarios en la escuela

Foro Bucio 2019. [Fundación Canaria Tamaimos] (27 mar 2020). Los contenidos canarios en la escuela. [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=-dmnJks\\_wk&t=135s](https://www.youtube.com/watch?v=-dmnJks_wk&t=135s)

## Anexo III: Porcentajes de contenidos canarios dentro de los distintos libros de texto analizados en el informe de la Fundación Bofill

### Canàries. ESO i batxillerat (percentatges)

Editorial	Primer cicle d'ESO		Segon cicle d'ESO		Batxillerat
	Espanya	Canàries	Espanya	Canàries	Canàries
Santillana	22,2	12,4	-	-	-
Anaya	31,8	7,0	35,4	5,7	2,2
SM	44,3	13,7	28,1	5,9	-
Mc Graw Hill	10,9	0,0	1,8	5,7	-
ECIR	-	-	-	-	4,6
<i>Mitjana</i>	27,3	8,3	21,8	5,8	3,4

Fuente: Segura, Antoni (Coord.) et al. Els llibres d'història en l'ensenyament de la història i altres històries. [en línia] *Finestra oberta*, 2001, nº 22. Fundació Jaume Bofill. <<http://www.fbofill.cat/sites/default/files/339.pdf>>

## Anexo IV: Interpretar topónimos canarios

**14. TOPÓNIMOS DE PROCEDENCIA GUANCHE**

HAZLO ASÍ

- Enumera los topónimos de procedencia guanche que se muestran en el mapa en la isla en la que vives.
- Consulta un atlas y busca topónimos que consideres que pueden ser de origen aborigen. Justifica después tu elección.

Fuente: Fernández de Bartolomé, M.A. y Martín Bermejo, G. [coord.] (2016). *Geografía e Historia, 2. Proyecto Saber Hacer*. Edición Canarias. Madrid: Santillana.

## Anexo V: Cuadro explicativo sobre el término Prehistoria

La división entre Prehistoria e Historia, común para otras culturas, no es apropiada para estudiar la historia de las islas Canarias anterior a la llegada de los europeos.

Por ello, los historiadores prefieren hablar de la Historia Antigua de las islas Canarias y referirse a su población originaria como aborígenes, nativos, antepasados o ancestros.

Los primeros habitantes de las islas Canarias debieron de llegar a mediados del I milenio a.C. procedentes del Noroeste de África.

Aunque los pueblos aborígenes presentan semejanzas que indican un origen común, la falta de comunicación entre las islas y los distintos procesos de adaptación al medio natural dieron lugar a culturas diferentes.

Fuente: García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2016). *Geografía e Historia*. 2º de ESO. Historia 2.1. Canarias. Aula 3D. Barcelona: Editorial Vicens Vives, 145.

## Anexo VI: una mirada exclusivamente estética a la cultura material indígena

### 2 La cultura material y las creencias religiosas

**DESCUBRE**

Uno de los rasgos de las sociedades aborígenes canarias fue la falta de unidad cultural, pues cada isla poseía unas características culturales propias. A pesar de estas diferencias, algunos elementos culturales eran similares.

#### A LA CULTURA MATERIAL

La utilización por parte de los aborígenes de una serie de objetos ha permitido al historiador estudiar las características culturales de esta sociedad prehistórica. Los principales elementos de la **cultura material** son la cerámica, los instrumentos elaborados en piedra, hueso, madera, y los elementos vegetales y de piel.

##### La cerámica

La fabricación de cerámica respondía a las **necesidades domésticas** y se utilizaba para contener agua o leche o para conservar harina o frutos.

Un rasgo característico de la cerámica canaria es que existe un grado de evolución distinto en cada cultura aborigen. Las cerámicas elaboradas en Gran Canaria presentan una gran variedad de formas y una decoración a color, mientras que en Tenerife las piezas son más simples, al igual que en La Gomera, Lanzarote, Fuerteventura y El Hierro. En cambio, la



Piezas de cerámica procedentes de Gran Canaria (a y b) y de La Palma (c).

Fuente: Castellano Gil, José M. (2016). *Historia y geografía de Canarias*. 4º de ESO. Barcelona: Editorial Vicens Vives, 26.

## Anexo VII: Tabla con porcentajes de contenidos canarios en los libros de texto de Geografía e Historia de Secundaria, en el marco de la LOMCE

Editorial	1º	2º	3º	4º
Santillana	11,6 %	2,6 %	7,1 %	7,4 %
SM	0,8 %	0 %	0,7 %	0 %
Vicens Vives	9,7 %	5,6 %	6,8 %	7,3 %
Anaya	5,2 %	4,6 %	9,6 %	3,3 %
Media	<b>6,8 %</b>	<b>3,2 %</b>	<b>6,05 %</b>	<b>4,5 %</b>

Fuente: Farrujia de la Rosa, A. J.; Hernández Gómez, C.M.; Martín Hernández, U.; Ascanio Sánchez, C.; Díaz Polegre, L. (en prensa). El patrimonio cultural canario en los libros de texto de primaria y secundaria. Un análisis desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En A. J. Farrujia de la Rosa (coord.). *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*. Barcelona: Grao.

## Anexo VIII: Esbozo del proyecto Provincializar Europa de D. Chakrabarty

Mediante enfoques que pluralizan, descentran y comprenden en su positividad las otredades, se pueden evitar las trampas del pensamiento colonial que en gran parte aún estructura nuestro presente, incluso en vertientes que se dicen críticas de la colonialidad. Las totalizaciones sobre una dicotomía compuesta de los términos irreductibles y naturalizados de Occidente/NoOccidente (o cualquiera de los eufemismos teóricos que los sustituyan) hacen parte del legado colonial que estructura aún nuestro presente y que amerita un detallado escrutinio, en el cual es a todas luces insuficiente, conceptual y políticamente, una simple reversión de sus dos términos constituyentes, manteniéndolos en su supuesta identidad trascendental. No es posible pluralizar, descentrar y pensar en su positividad las otredades, dejando incólume una de las más poderosas narrativas de cerramiento de Occidente y de inscripción de una exterioridad constitutiva habitada por ese Otro.

En este sentido, tal vez una de las inspiraciones más relevantes para pensar la relación entre antropología y colonialidad se puede encontrar en la propuesta de ‘provincializar a Europa’, elaborada por Dipesh Chakrabarty. La categoría de ‘provincializar a Europa’ remite la desnaturalización de las narrativas eurocentradas, evidenciando la parroquialidad e historicidad de modalidades de pensamiento, de ordenamientos políticos y de prácticas sociales que se esgrimen como universales. Esto no significa que el proyecto de provincializar a Europa conduzca a un relativismo cultural ni, mucho menos, a un nacionalismo o nativismo no-europeo (Chakrabarty, 2000, p. 43). La idea no es, simplemente, rechazar la modernidad, los universales, la ciencia o la razón, arguyendo que son culturalmente específicos de Europa y, en consecuencia, intrínsecamente reproductores del eurocentrismo. Aunque esto último no deja de ser en parte cierto, provincializar a Europa significa más bien desplazar a Europa del centro de la imaginación histórica, epistémica y política.

Fuente: Restrepo, E., (2007) Antropología y colonialidad, en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: El Siglo del Hombre Editores-Universidad, 289-304. Recuperado el 9 de junio de 2021 de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>