



**LOS ABORÍGENES CANARIOS:
UNA APROXIMACIÓN AL CONOCIMIENTO SOCIAL
SOBRE CANARIAS PREHISPÁNICA**

**ANDREA MARRERO URBÍN
DOMINGO MARRERO URBÍN**

INTRODUCCIÓN

Con este trabajo nos proponemos abordar dos problemas concretos. En primer lugar nos preguntamos si es posible una aproximación al pensamiento social sobre Canarias Prehispánica en un entorno escolar. En segundo lugar, nos hemos planteado cuáles serían los caracteres de ese pensamiento, en cuanto a la corriente historiográfica predominante y en torno a las concepciones sobre el tema.

Sobre el primer problema, entendemos que esa aproximación es posible. Con las reservas que expondremos en el próximo epígrafe, creemos que la naturaleza social del conocimiento extiende a todas las edades las mismas concepciones históricas. Con respecto a la segunda cuestión, nuestras presunciones son que, por una parte, se pondrá de manifiesto la hegemonía de las tesis positivistas sobre la historia, además de las dificultades propias de la construcción de este conocimiento. Como consecuencia, el pensamiento de nuestros alumnos sobre el mundo aborigen debe ser históricamente legitimador del presente, ofreciendo un marco justificativo de la conquista y colonización del Archipiélago.

Con este objeto hemos llevado a cabo una experiencia de indagación en dos etapas del sistema educativo y durante cursos escolares diferentes. Han participado en ella unos 130 alumnos de Primaria (entre 6 y 11 años) del colegio público León de Las Palmas de Gran Canaria durante el curso 1995-1996. A ellos se debe añadir diversos grupos de Secundaria (con un total de 62 jóvenes de 2.º de FPI, 3.º de BUP y 4.º de la ESO) de Puerto del Rosario y del barrio de La Isleta, entre los cursos 1993-1994 y 1995-1996.



Antes de exponer los resultados, dedicaremos un necesario epígrafe a los fundamentos teóricos y a la metodología de este trabajo. Después abordaremos nuestro análisis sobre las concepciones historiográficas dominantes. Finalmente, estudiaremos la cuestión central, los rasgos del conocimiento social acerca de los aborígenes. Y cerramos estas páginas con unas conclusiones, en las que realizamos unas breves reflexiones sobre el grado de verificación de nuestras hipótesis y señalamos algunas cuestiones por resolver.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLOGÍA DE LA INDAGACIÓN

La realización de esta indagación en el ámbito escolar no sólo impone condiciones materiales. También hace que una parte esencial de sus fundamentos deba hallarse en las teorías curriculares, y sobre el conocimiento y su construcción. En ese sentido, la aprobación de la LOGSE y el progresivo desarrollo de la reforma del sistema educativo español hacen hincapié en la necesidad de someter a revisión las concepciones sobre el conocimiento predominantes hoy en la práctica del profesorado. A su vez, el nuevo marco de organización de los centros escolares y de los currícula debe servir, al menos sobre el papel, para que tal proceso de análisis y revisión sea posible.

Sin embargo, hace ya más de treinta años que ha venido configurándose una nueva teoría sobre el conocimiento que, en todo caso, significa una profundización y revisión de los postulados de Jean Piaget: el constructivismo¹. La LOGSE, los DCB y el *espíritu general* de la reforma educativa se apoyan básicamente en las tesis constructivistas para promover las transformaciones necesarias en el aula. Desde este punto de vista,

«El conocimiento personal de los alumnos está compuesto por un sistema de significados experienciales, de diferentes grados de abstracción con el que interpretan el medio, y con el que dirigen su comportamiento en él, según unos determinados intereses»².

Además, se trata de un conocimiento socialmente construido y, por tanto, condicionado por el pensamiento social dominante, bajo cuyo influjo se articula. Tras ese pensamiento dominante se encuentran asimismo corrientes historiográficas determinadas:

«Así, las ideas de los alumnos se forman también por la aceptación del uso continuado de explicaciones comunes en el pensa-

miento social dominante, más o menos tácito, que ellos reciben insistentemente en los mensajes que esa sociedad emite constantemente, de forma implícita o explícita, reiterada en algunos casos: mensajes de adultos, de los medios de comunicación (...) y, por supuesto, el pensamiento acrítico de sus profesores en el aula, incluida la Historia»³.

En consecuencia, desde el constructivismo todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe comenzar por una indagación y explicitación del pensamiento del alumnado, porque es la *materia* que debe transformarse. Esta primera fase no es distinta, en esencia, del trabajo realizado por el investigador de la historia oral. Se persigue conocer el pensamiento de los sujetos, producto de su experiencia vital, acerca de un tema determinado. Por ello, no es una casualidad que la principal herramienta de evaluación constructivista sea la misma que emplea la historia oral: la entrevista.

Creemos que cabe oponer tres objeciones de desigual trascendencia a nuestro discurso. En primer lugar, el entorno escolar es diferente del que envuelve la investigación oral, imponiendo condiciones distintas en cada caso. La relación entre profesor y alumno no es la misma que se establece entre investigador e investigado. No obstante, también es cierto que la práctica constructivista convierte a ambos sujetos en *investigadores investigados*. En segundo lugar, las edades no son las habituales en la historia oral. Esto implica un horizonte experiencial más limitado y puede suponer la predominancia de formas distintas de pensamiento con respecto a los adultos. Sin embargo, el carácter social del conocimiento y lo que sabemos actualmente sobre las formas de pensamiento y su relación con la edad de las personas salvan, al menos parcialmente, este obstáculo⁴. Por último, la historia oral persigue establecer hechos vividos por las personas, y no aprendidos⁵ como en nuestro caso. Pero nosotros buscamos establecer el pensamiento, y no los hechos.

Para ello, iniciamos el trabajo con un interrogante muy abierto y colectivo: *¿qué quieren conocer sobre los aborígenes canarios?* Obtuvimos así un afloramiento inicial de los preconceptos de los distintos grupos en forma de preguntas o problemas. En el caso de Secundaria, esta tarea continuó mediante el establecimiento de hipótesis o presunciones acerca de ellas.

En una segunda fase, hemos abordado una doble clasificación y cuantificación de los interrogantes planteados por los alumnos, atendiendo a dos criterios. Por una parte, según los elementos del conocimiento histórico de los que se ocupan: hechos, personajes, lugares, tiempo





cronológico, procesos, causalidad e intencionalidad. Por otra, en función de la parcela de la realidad histórica sobre la que se interrogan: población, economía, sociedad, política, cultura y cuestiones de carácter general.

Finalmente, el análisis cuantitativo y cualitativo de las preguntas —e hipótesis— nos ha permitido realizar una aproximación al problema del modelo didáctico predominante en la experiencia curricular de este grupo diverso de alumnos/as y, en la medida que el primero depende de la segunda, a la corriente historiográfica socialmente hegemónica. Del mismo modo, sin que exista realmente solución de continuidad entre ambos aspectos, el pensamiento social sobre *lo guanche* (puesto de relieve por lo explícito y por lo implícito en preguntas y respuestas) debe ser coherente con los intereses históricos que tal pensamiento sostiene.

2. DE LA ESPONTANEIDAD AL POSITIVISMO

Nuestro análisis (ver gráficos 1 y 2) evidencia los dos grupos de problemas previstos en nuestras hipótesis iniciales. En primer lugar, se han manifestado algunas de las dificultades más comunes en la construcción del conocimiento histórico, señaladas ya en la literatura sobre el tema: las relativas a los conceptos cronológicos y de tiempo histórico, y las referentes a los conceptos socioeconómicos, caracterizados por su naturaleza relacional y dinámica.

Resulta muy problemático que el principal distintivo de la historia frente a otras ciencias sociales, el tiempo, se encuentre sin construir (Primaria) o escasamente elaborado (Secundaria). Como señala Pelai Pagès,

«Afirmar que el tiempo preside todo el desarrollo histórico, que la historia es impensable sin el tiempo, y que por lo tanto sin tiempo no hay historia, supone enunciar un principio, una verdad que ha sido puesta de manifiesto repetidamente por los historiadores»⁶.

Sin embargo, una de las claves en el debate sobre la edad más apropiada para iniciarse en la historia ha residido tradicionalmente en la problemática de construcción de los conceptos temporales, a causa de su complejidad. Así, Carretero, Pozo y Asensio afirman que *«el tiempo histórico es en realidad un metaconcepto, o un concepto de orden su-*

perior que engloba e incluye una considerable diversidad de conceptos o nociones temporales»⁷.

A la vez, la escasa importancia de los problemas socioeconómicos, y también políticos está provocada parcialmente por las dificultades para su comprensión. Esto no sólo se pone de relieve en Primaria, sino también en Secundaria. En esta etapa, se manifiesta una clara confusión entre estructura social y estructura política. Así, parece que el *núcleo duro*⁸ de la dinámica histórica escapa mayoritariamente a las preocupaciones de nuestros alumnos.

En segundo lugar, apreciamos un fenómeno que da título a este epígrafe. El carácter predominante del positivismo en la elaboración teórica y desarrollo práctico de los currícula de historia desencadena un proceso de *positivización* progresiva del pensamiento histórico de nuestros alumnos. Esto provoca una preocupante paradoja. El desarrollo cognitivo de los adolescentes es el más adecuado para formular hipótesis que desencadenen un proceso investigador complejo, que incluya el carácter relacional y dinámico de la historia, lejos de las propuestas más simplificadoras de la praxis positivista. Sin embargo, se produce lo contrario. De cualquier modo, este fenómeno es común a todas las disciplinas académicas, en realidad, al mismo sistema educativo:

«Los bebés y los niños pequeños tienen una impresionante capacidad de desarrollo en los diferentes planos de su personalidad. En ellos, la curiosidad y el interés se manifiestan de una manera constante y abrumadora, viviendo continuamente en la complejidad y el desconcierto de los nuevos conocimientos (...). Pasado el tiempo, la escuela, como parte de todo un entramado social realiza con ellos un progresivo y sistemático proceso de transformación de consecuencias incalculables. Lo natural lo convierte en artificial, lo interesante en aburrido y lo espontáneo en impuesto»⁹.

¿Qué ha impuesto la enseñanza de la historia a estos jóvenes? ¿Qué historia han aprendido? El pensamiento de los alumnos de Secundaria es netamente positivista, en sus concepciones sobre el conocimiento y sobre la materia históricas¹⁰. El predominio del hecho como elemento constitutivo del saber es abrumador y la relevancia de los individuos queda también plenamente confirmada. Sin embargo, los procesos y la causalidad, más acordes con su supuesto desarrollo cognitivo, apenas ocupan espacio entre sus preocupaciones.

Los hechos culturales (el 26,4% de todas las preguntas) y los vínculos entre la población y el espacio (12,5%) son las facetas más rele-





vantes de la materia histórica. Muy lejos quedan los factores de mayor capacidad explicativa del desenvolvimiento de las sociedades, los económicos y sociales.

Sin embargo, los alumnos de Primaria manifiestan una forma de pensamiento más propicia para la historia como problema, frente a la historia como relato, tan propia del positivismo. Pese a sus supuestos límites cognitivos, casi el 70% de sus preguntas se ocupa de procesos y de causalidad, de superior potencia heurística. Aunque los hechos también importan, pero sólo la mitad que en Secundaria, los personajes apenas si cuentan como elementos del conocimiento histórico.

La importancia de los factores *extremos* de la materia histórica se reproduce en Primaria, especialmente en lo que se refiere a los culturales, en los que supera a la otra etapa. Esto es atribuible, al menos en parte, a las dificultades de construcción de los conceptos socioeconómicos y políticos, que también afecta a Secundaria, y no tanto a una temprana positivización de estos niños. Así, dos terceras partes de sus cuestiones culturales se ocupan de procesos y de causalidad; en Secundaria sólo es una octava parte.

Finalmente, los caracteres de los interrogantes económicos y generales de los niños terminan de confirmar que no nacemos históricamente positivistas. Además de conceder más importancia a lo económico, el 60% de sus preguntas sobre este factor se refiere a causalidad y procesos, mientras que los jóvenes sólo se ocupan de hechos. Con las preguntas de carácter general, de mayor complejidad, sucede lo mismo. En Primaria tienen más relevancia, y el 80% se ocupa de procesos, mientras que en Secundaria el 60% hace referencia a hechos y personajes.

3. DE LA NOSTALGIA A LA CONDENA HISTÓRICA

Las preguntas de todos los alumnos y las respuestas e hipótesis de Secundaria evidencian, en primer lugar, un alto grado de desconocimiento de este período de la historia de Canarias. No en balde existe una demanda generalizada entre ellos por conocer su historia. Todas las experiencias que han permitido elaborar este trabajo han sido fruto de esa necesidad, y no de la imposición por el profesorado o de la presencia de estos contenidos en los currícula.

La organización de los interrogantes por temas específicos pone de relieve una concentración temática en Primaria frente a una mayor diversificación en Secundaria (ver gráfico 3). Estas diferencias, en un marco general de predominio de cuestiones culturales, pueden deberse

a los distintos rasgos cognitivos de cada etapa, en cuanto a intereses más concretos (causas y procesos de la producción material en Primaria) o más abstractos (pervivencia del mundo aborigen en Secundaria). Así, los rasgos distintivos son la presencia de una cuestión metodológica en Primaria (*¿cómo vamos a investigar la vida de los aborígenes canarios?*), y el interés por la organización sociopolítica y la pervivencia del mundo aborigen en Secundaria. En el primer caso, ese interrogante puede ser atribuido a la mayor espontaneidad de los más pequeños. En el segundo, el incipiente grado de construcción de los conceptos temporales y sociopolíticos explica la configuración de esos temas.

Lo más importante de este cuestionario es que revela los intereses cognitivos de los alumnos con respecto a Canarias Prehispánica. Así, existe un núcleo común de preocupaciones, aunque desigualmente representadas, en ambas etapas. La procedencia geográfica de los aborígenes, la época y forma de llegar a las Islas forman un conjunto de cuestiones recurrentes en todos los grupos. Sin embargo, el eje que articula la mayoría de los interrogantes (el 73% y el 39% respectivamente) se ocupa del *grado de civilización* de la población indígena. Su capacidad transformadora (lo relativo al tipo de alimentación y producción material), sus formas de vida (distribución en el espacio insular, tipo de vivienda y actividades económicas) y los rasgos de su representación simbólica (lengua, arte y religión) constituyen los elementos esenciales del concepto de civilización que emplean nuestros alumnos.

Finalmente, la pervivencia de lo guanche (*¿qué fue de los aborígenes tras la conquista?*) ocupa un espacio central entre los intereses de los alumnos de Secundaria. La posible extinción o integración, sobre todo, y la subsistencia de la raza y de las costumbres aborígenes en el presente reúnen el 19% de sus preguntas.

Desde luego, se trata de un todo coherente que pretende establecer una línea continua para caracterizar ese período de la historia insular. Su inicio se retrotrae necesariamente a la llegada de los primeros pobladores. Continúa con el desarrollo de una cierta civilización. Y finaliza con la conquista de las Islas. Del mismo modo, existe una clara conciencia, subrayada por la relevancia del tema sobre la pervivencia, acerca del carácter conclusivo, y también lejano, de esta etapa de nuestra historia. Pero, *¿cómo la caracterizan los alumnos de Secundaria? ¿Qué respuestas e hipótesis elaboran sobre las preguntas que constituyen cada tema específico?*

En síntesis, el desconocimiento y la indefinición son dos constantes, aunque no afectan por igual a todos los temas. En los casos extremos, alcanza a un tercio de las respuestas. Sin embargo, lo más desta-



cado es la abrumadora *prehistorización* del mundo aborígen. Una concepción que subraya y acentúa el *atraso*, incluso antropológico, frente al modelo que se impone con la conquista. Se trata de una forma de pensamiento que, aunque establece lazos de identificación emocional con ese pasado, lo condena, justificando con ello plenamente los resultados de la conquista: su historia.

Así, la procedencia de los primeros pobladores es uno de los datos que concita más unanimidad y menos indefinición: su origen es africano o norteafricano. Pero éste se ve acompañado, en más de la mitad de los casos, por su posible condición de esclavos traídos a las Islas por alguna civilización de la Antigüedad varios siglos antes de la conquista. Para el resto de alumnos su llegada se produjo muchas centurias antes de Cristo.

Por consiguiente, la civilización aborígen nace marcada desde sus inicios. Para algunos, maniatada por la misma condición de unos seres humanos que son abandonados contra su voluntad en los límites del mundo conocido. La alternativa predominante no es precisamente muy alentadora. Llegados miles de años antes de nuestra era, los primeros pobladores no eran siquiera Homo Sapiens, sino que, más bien, *tenían caracteres del mono*. Para todos, en cualquier caso, África no es el continente de las civilizaciones.

No es extraño, en consecuencia, que la capacidad transformadora de la sociedad aborígen sea tan limitada para nuestros alumnos. Según la mayoría, obtenían sus alimentos de la caza y la recolección, si bien algunos mencionan productos agrarios. Sus utensilios, sobre todo lanzas, hachas y otros propios de sociedades paleolíticas, estaban elaborados fundamentalmente en piedra, madera y pieles de animales, siendo muy pocos los que mencionan la cerámica.

En consonancia con esto, sus costumbres y forma de vida no podían dejar de ser *primitivas*. Predomina un hábitat de cuevas de alta montaña, casi siempre naturales (sin transformar) que les permitiera estar cerca de la caza o, en todo caso, permanecer a salvo de incursiones costeras procedentes del exterior. Como mucho, eran capaces de construir pequeñas chozas de piel y ramas. Su ornamento personal y su vestimenta requirieron poca o ninguna transformación.

Su organización sociopolítica sigue siendo coherente con el modelo del mundo aborígen socialmente construido. Lo más común es una estructura tribal dirigida por reyes, cuya legitimación es diversa. La fortaleza física es el criterio predominante, si bien también podían serlo la sabiduría y la edad, con un cierto carácter electivo.

Esta visión histórica termina de configurarse en nivel alcanzado por los aborígenes en el terreno de la representación simbólica, su lengua y



su religión. Con respecto al idioma, existe un importante grado de indefinición. Pero quienes se atreven a caracterizarlo se subdividen en dos grupos de similar importancia. Unos aseguran que se comunicaban con gritos, gruñidos, silbidos, gestos o dibujos simples. Los más optimistas admiten que se trataba de una especie de lenguaje, pero constituido por vocablos o palabras sueltas, sin el grado de complejidad sintáctica y gramatical de los idiomas modernos. Tan sólo dos alumnos conocían su parentesco con el bereber y sus variaciones insulares.

En cuanto a la religión, todos les reconocen algún tipo de creencia, si bien vuelven a dividirse en tres grupos. Unos no terminan de caracterizarla o la califican de *rara*. Otros, consideran que se trataba de una religión politeísta, o de muchos ídolos. Los terceros afirman que eran monoteístas. La mayoría extiende la práctica de la momificación a todos los casos, en una suerte de igualitarismo primitivo. Algunos recurren nuevamente a las cuevas de alta montaña como lugares de inhumación. Y sólo dos sujetos admiten la relación de dependencia entre clase social y forma de enterramiento.

Incluso la oposición aborígen a la conquista denota esta concepción *prehistorizante*. Existe un acuerdo casi absoluto en que todos los aborígenes se resistieron, negándoles la capacidad negociadora que efectivamente demostraron tener en muchos casos. Pero lo esencial del discurso se encuentra en las razones de su resistencia. No fue la defensa de un sistema de relaciones sociales, de una forma de organización política, o de una cosmovisión determinada lo que impulsó a los *guanches* a luchar contra sus invasores. Fueron sus sentidos de la territorialidad y de la libertad, comunes, por cierto, a la mayoría de las especies y, por supuesto, a todos los mamíferos.

¿Qué puede esperarse del choque entre este mundo primitivo y la civilización representada por Europa? Casi todas las respuestas parecen animadas por la empatía. Se reconoce mayoritariamente el carácter traumático de una conquista que supuso la esclavitud y la muerte para los aborígenes. Los pocos que sobrevivieron simplemente se extinguieron por la muerte de los más viejos y la *civilización* de los jóvenes, que hubieron de adaptarse a una nueva forma de vida. De paso, nuestros alumnos niegan dos hechos, la pervivencia y el mestizaje —que nadie menciona—, y la contribución cultural aborígen a nuestro ser histórico, a pesar del reiterado *nosotros* empático que muchos emplean cuando se refieren a ese pasado.

Por último, cerrada toda posibilidad de continuidad histórica, y condenada por *inviabile* la sociedad prehispanica, los pocos alumnos que emiten un juicio de valor sobre este tema no tienen más que reconocer



sus beneficios finales: *pasamos de la Edad de Piedra a la edad Moderna, en realidad todo fue para mejor*¹¹.

CONCLUSIONES

Nuestro análisis ha puesto de relieve que, efectivamente, el currículum de historia predominante supone para nuestros alumnos un proceso de positivización. Por él, renuncian progresivamente a su espontaneidad inicial, a formularse problemas que abran procesos de indagación donde sus concepciones de partida sean puestas en tela de juicio y, con ello, reconstruir su conocimiento histórico. Al mismo tiempo, renuncian a su propia estructura cognitiva, el pensamiento hipotético deductivo. Y, finalmente, renuncian también al aprendizaje de los elementos con mayor capacidad explicativa del conocimiento y de la materia histórica.

En el ámbito concreto del saber histórico sobre Canarias Prehispánica, producto del pensamiento social y de las praxis curriculares, queda por extender el análisis al pensamiento de los adultos para confirmar nuestras tesis. En cualquier caso, el predominio positivista se traduce en una prehistorización del mundo aborigen por nuestros jóvenes. Independientemente de las interpretaciones que nos merezca¹² es sin duda un elemento clave de justificación, de legitimación histórica, aunque sea necesario profundizar más en la valoración de la conquista y colonización, y en esa identificación supuestamente contradictoria con un pasado no deseado. El problema es que nuestro saber acerca del mundo aborigen está manifiestamente mixtificado, por lo que debe ser cuestionado de inmediato. ¿Pero supondrá eso un cuestionamiento de nuestro presente? Para Fontana,

«el papel de una comprensión renovada del pasado ha de ser vital, porque servirá para desvelar las legitimaciones en que se apoya la aceptación del presente, y, sobre todo, porque ha de permitirnos reconstruir una línea de progreso que pueda proyectarse hacia la clase futuro que deseamos alcanzar»¹³.

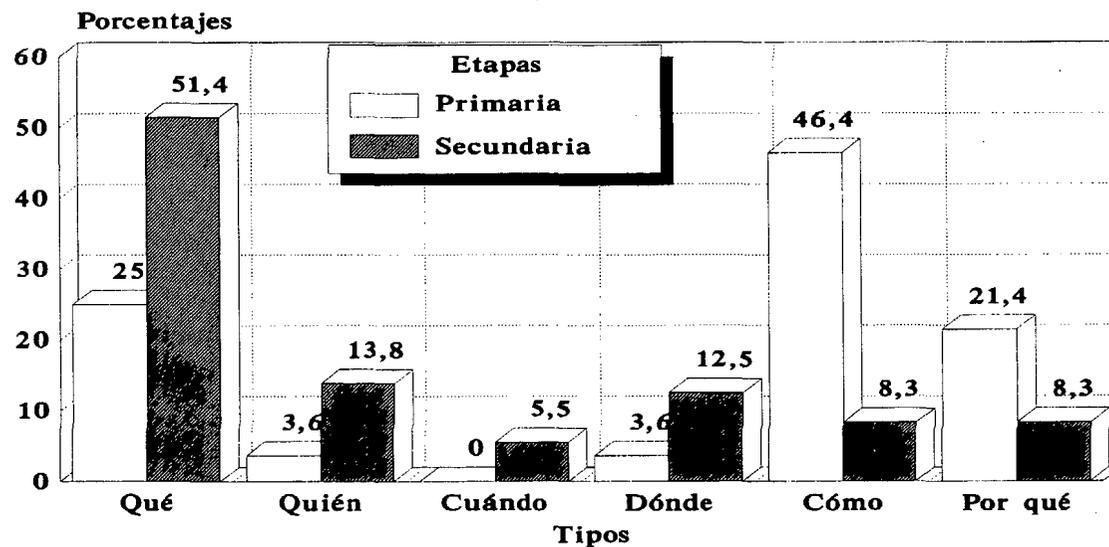
Sin duda, se trata de un problema que aún no ha abordado suficientemente la sociedad canaria. Las reacciones suscitadas hace ya meses por el anuncio de la integración de la historia de Canarias en los currícula de la Enseñanza Secundaria Obligatoria dan cuenta de ello. El pequeño debate suscitado entre detractores y defensores de tal medida tuvo un marcado carácter político, aunque se empleasen, a veces incorrectamente,



algunos argumentos psicopedagógicos. Y es que, como señala Pelai Pagès sobre el supuesto atraso de las sociedades no europeas del XVI, hay una absoluta necesidad de «*descolonizar la historia, si lo que pretendemos y lo que pretende la historia es llegar a comprender el mundo actual en su infinita variedad*»¹⁴. En cuanto a nosotros, nos preguntamos si descolonizar nuestra historia equivaldrá a descolonizar Canarias. En ese caso, es muy probable que los *guanches* permanezcan condenados socialmente durante algún tiempo más.

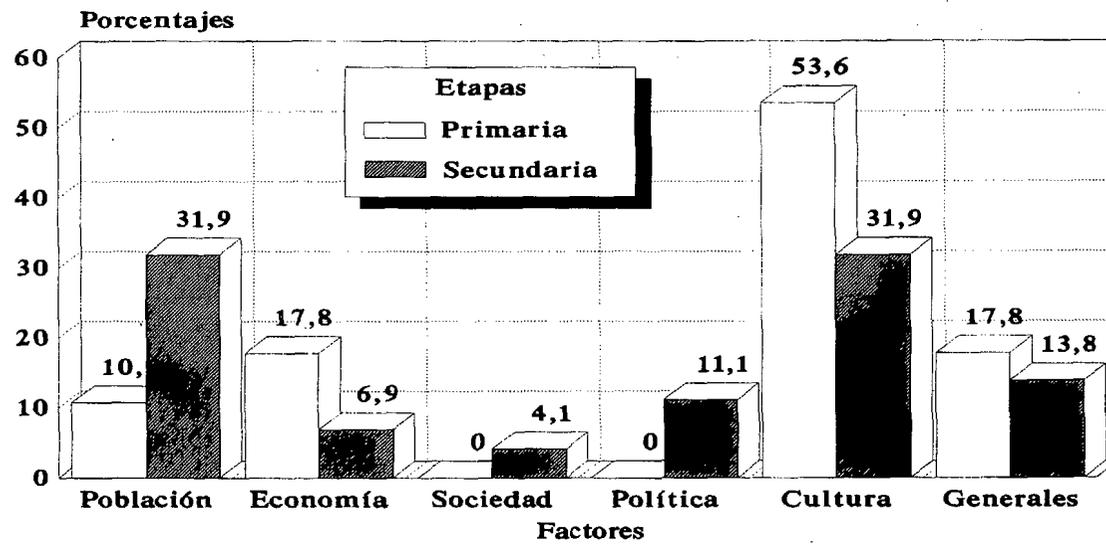


Gráfico 1
Preguntas según tipos y etapas
Porcentajes respecto del total

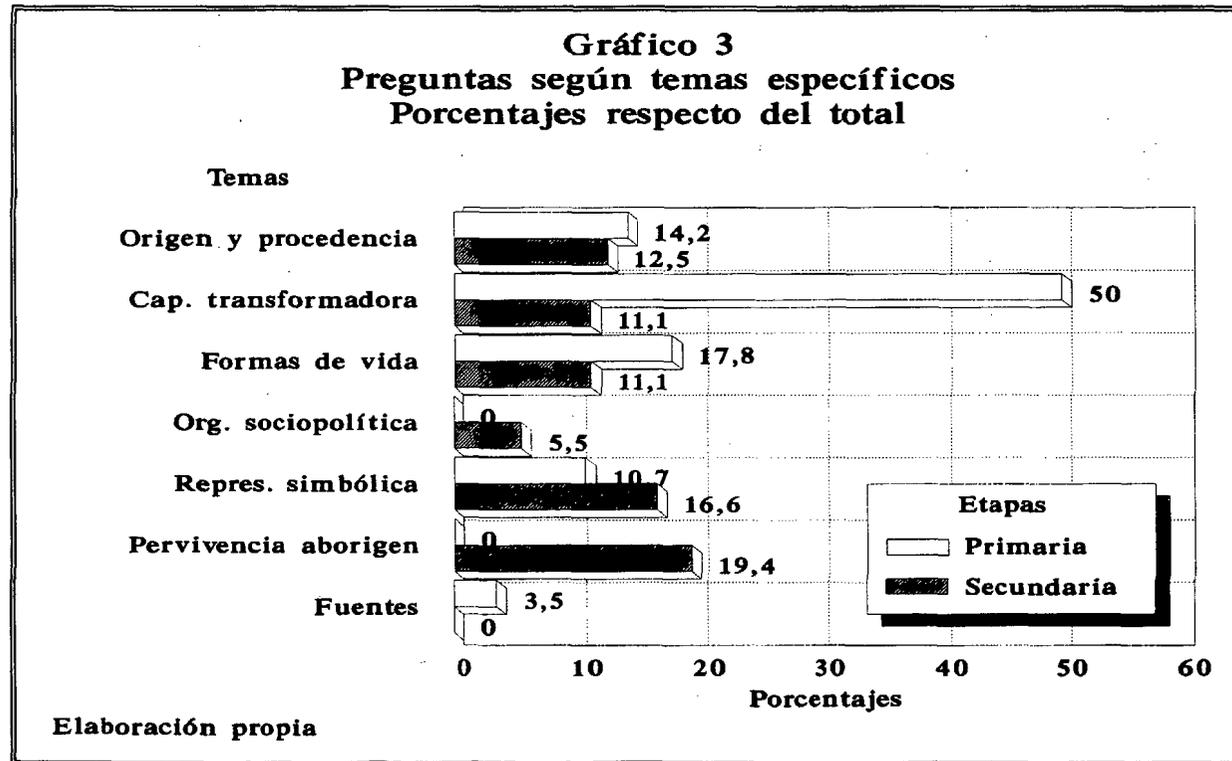


Elaboración propia

Gráfico 2
Preguntas según etapas y factores
Porcentajes respecto del total



Elaboración propia





BIBLIOGRAFÍA

- ALEMÁN, Manuel: *Psicología del hombre canario*, Gran Canaria, 1980.
- CARRETERO, Mario y LIMÓN, Margarita: «La construcción del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 221, Fontalba, Barcelona, 1994, pp. 24-26.
- CARRETERO, Mario y OTROS: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, Madrid, 1989.
- FONTANA, Josep: *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Crítica, Barcelona, 1982.
- GIORDAN, André y DE VECCHI, Gerard: *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*, DIADA, Sevilla, 1988.
- MAESTRO, Pilar: «Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas», en *Studia Paedagogica*, n.º 23, Salamanca, 1991, pp. 53-81.
- PAGÈS BLANCH, Pelai: *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*, Barcanova, Barcelona, 1990.
- PORLÁN, Rafael: *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, DIADA, Sevilla, 1993.
- TOPOLSKY, Jerzy: *Metodología de la Historia*, Cátedra, Madrid, 1992.



NOTAS

1. Ese período de gestación ha permitido que ya exista una literatura nacional e internacional al respecto. Valga como ejemplo, por su rigor y vehemencia, PORLÁN, Rafael: *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, 1993. Otro interesante ejemplo es GIORDAN, André y DE VECCHI, Gerard: *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla, 1988.

2. PORLÁN, Rafael: *op. cit.*, p. 106.

3. Ver MAESTRO, Pilar: «Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas», en *Studia Paedagogica*, n.º 23, Salamanca, 1991, p. 72.

4. La evolución de las formas del pensamiento histórico no se encuentra exclusivamente vinculada a la edad de los sujetos, sino también a sus experiencias curriculares. De hecho, la forma más completa de pensamiento histórico, la epistemología evaluadora, sólo es alcanzada por un 15% de los adolescentes y de los adultos. Ver CARRETERO, Mario y LIMÓN, Margarita: «La construcción del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 221, Barcelona, 1994, pp. 24-26.

5. Si bien es cierto que una de las premisas de la historia oral sobre la memoria de los individuos es que, en muchas ocasiones, resulta difícil distinguir entre la experiencia estrictamente personal y lo aprendido socialmente.

6. PAGÈS BLANCH, Pelai: *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*, Barcelona, 1990, p. 241.

7. CARRETERO, Mario y OTROS: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, 1989, p. 115.

8. Por ejemplo, las explicaciones estructurales resultan más difíciles de construir que las intencionales debido al «carácter más abstracto» de los conceptos sociales, económicos y políticos. Ver CARRETERO, Mario y LIMÓN, Margarita: *op. cit.*, p. 25.

9. Ver PORLÁN, Rafael: *op. cit.*, p. 22.

10. Las concepciones sobre la materia histórica, sobre su conocimiento y sobre la forma de producirlo constituyen los ejes de la epistemología de la historia. Por ello, son

consideradas como conceptos estructurantes en los currícula debiendo ser objeto central de la actuación del profesorado. Ver la primera parte de TOPOLSKY, Jerzy: *Metodología de la Historia*, Madrid, 1992.

11. Existe una conocida aproximación, desde el ámbito de la psicología, a estos y otros problemas relativos a la identidad histórica del pueblo canario. Se trata de ALEMÁN, Manuel: *Psicología del hombre canario*, Gran Canaria, 1980. Sobre nuestro pasado indígena, en su página 51 puede leerse: «El pueblo canario no conoce la historia de su colectividad. Y, al carecer de conciencia histórica, ha sufrido una pérdida de vivencia vinculada con su pasado. El pasado engendra conciencia de identidad y proporciona estabilidad porque nos hace tocar el fondo de las raíces primeras de nuestro origen. Pero al pueblo canario le ha sido cercenada esta vinculación a su pasado: porque le fue demolido y porque le ha sido bloqueada la capacidad de evocarle con la memoria y el recuerdo, al hacernos creer que nuestro pasado indígena era primitivo, salvaje, bárbaro, detestable y vergonzante».

12. Según Manuel Alemán, «el centralismo, para que el pueblo apresado en sus redes no logre escapar, juega con todas sus amarras y, entre ellas, el anti-indigenismo-desvalorización de la historia anterior a la conquista-. Desfigura así y distorsiona nuestro pasado indígena al que tilda de nefasto, cargado de incultura y caracterizado por la superstición». Ver ALEMÁN, Manuel: *op. cit.*, p. 55.

13. Ver FONTANA, Josep: *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, 1982, p. 261.

14. Ver PAGÈS, Pelai: *op. cit.*, p. 317. Por nuestra propia desinformación desconocemos si existen aproximaciones al pensamiento social latinoamericano sobre su historia precolonial, aunque imaginamos que deben ser abundantes. En cualquier caso, nos aventuramos a pensar que el mundo indígena habrá encontrado en su tradición oral las fórmulas de resistencia necesarias frente a la colonización de su historia. Pero ¿cuáles serán las concepciones del mundo criollo?

