



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021

Recibido 9 de agosto de 2020
Aceptado 22 de diciembre 2020

Legislación e innovación educativa en la gestión del patrimonio arqueológico de las islas Canarias

Legislation and educational innovation in the management of the archaeological heritage in Canary Islands

Gisela de la Guardia Montesdeoca

Universidad de La Laguna

Email: giselaguarmon@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6815-9013>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.209>

Resumen

El presente trabajo analiza el papel de la educación patrimonial en la legislación y currículum canario, así como a los proyectos vigentes que sitúan al patrimonio como eje transversal y prioritario en el sistema educativo. Los resultados obtenidos a partir de una metodología cualitativa y observacional evidencian una diferencia acusada en cuanto a la integración del patrimonio arqueológico por niveles, con una escasa presencia en la etapa de educación primaria. La propuesta de futuro pasa por la integración plena de los presupuestos curriculares en el aula, por medio de una educación competencial e integradora, en la que el patrimonio arqueológico se convierte en herramienta fundamental para el estudio de la historia y la creación así de una conciencia global de protección de este frágil patrimonio.

Palabras clave: patrimonio arqueológico; innovación; didáctica de la historia; investigación.

Abstract

This work analyzes the role of heritage education in Canarian legislation, as well as current projects that place heritage as a transversal and priority axis in the educational system. The results obtained from a qualitative and observational methodology show a marked difference regarding the integration of the archaeological heritage by levels, with a scarce presence in the primary education stage. The proposal for the future involves the full integration of the legislation in the classroom, through a competency and inclusive education, in which archaeological heritage becomes a fundamental tool for the study of history and the creation of an awareness global protection of this fragile heritage.

Keywords: archaeological heritage; innovation; didactics of history; research.

1. Introducción

El papel activo de la educación como agente de cambio, no se entiende, si no se gesta desde los primeros pasos de socialización de los futuros ciudadanos y ciudadanas, de ahí que el aula sea el laboratorio de experimentación de todos los agentes vinculados en la gestión del patrimonio cultural, con una mayor incidencia en el patrimonio arqueológico, dada su extremada fragilidad. Es decir, la educación se convierte en el arma principal para luchar contra el destino casi inevitable del pasado heredado y crear una conciencia cívica globalizada en la ciudadanía. Es por ello por lo que consideramos necesario incidir en la educación como el medio más eficiente para asegurar la protección y la conservación (Querol y Martínez, 1996) de nuestro vulnerable patrimonio arqueológico.

Las altas esferas institucionales no tardaron en hacerse eco de la importancia de la educación patrimonial. La idea estará presente en la agenda ordinaria de la educación española, siendo en 2010 cuando el Instituto de Patrimonio Cultural de España acordó revisar los Planes Nacionales de Patrimonio Cultural, sin actualizar desde los años ochenta del siglo XX. Ese proceso de revisión formuló un nuevo planteamiento transversal, que proponía integrar la educación en la gestión del Patrimonio, partiendo de la omnipresente premisa de que solo se protege y se valora lo que se conoce. Se configuró de esta manera el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2015), marco de actuación coordinado para fomentar la investigación en materia de educación patrimonial y la innovación en didáctica del patrimonio, creando cauces de comunicación entre educadores y gestores y gestoras culturales, “con la intención de establecer una metodología de actuación unificada sobre conjuntos de bienes culturales, programa las inversiones de acuerdo con las necesidades de conservación y coordinar la participación de las distintas instituciones que intervienen en la conservación de esos conjuntos patrimoniales” (Fontal, 2013, p. 33).

Las condiciones básicas en las que se sustenta el papel que juega la educación patrimonial en la conservación del patrimonio serían, de manera sintética:

- Crear un vínculo entre la sociedad y los restos de su pasado. Esto supone anclar principalmente a la juventud en su presente y en el pasado que pervive en él, una juventud que no “conoce”, que no “entiende”, que no considera “relevante” su conservación (Fuentes, 2007, p. 13).
- Evitar la “desmemoria colectiva” (Fuentes, 2004) o la desidentificación de la sociedad, sobre todo, la de los jóvenes con su patrimonio.
- Formar de manera integral a las personas, fomentando el desarrollo humano (Barreiro, 2012), pues el “valor educativo” justifica todo lo que “podamos hacer con el patrimonio y en torno a él” (Barreiro, 2012, 45).
- Desarrollar una educación plenamente competencial, fomentando la denominada “competencia histórica” con un peso más que considerable respecto del resto de competencias clave, destacando la competencia social y cívica, la competencia lingüística o la competencia en aprender a aprender.
- Integración de lo curricular y lo práctico, con el objetivo de no dar lugar a un tratamiento aislado (Estepa, 2001).

Antes de continuar, no podemos olvidar el hecho de que todavía hoy, los modelos de enseñanza basculan entre lo que se conoce como aprendizaje formal e informal o no formal. El primero de ellos incumbe a sinónimos de enseñanza no reglada, externa a un aula, en el que el sujeto adquiere un papel activo y no está sometido al constreñimiento que entraña un aula. Si nos remitimos a esta clasificación tradicional, la enseñanza formal conllevaría una “imposición” de la educación sometida a las exigencias del currículo educativo oficial, al aula y a una serie de factores que someten a los sujetos discentes, de ahí que incluso llegue a identificarse la enseñanza formal con el público “cautivo”. Por el contrario, y sin entrar en la debacle conceptual en torno a educación formal informal (Asenjo et al., 2012), por aprendizaje informal entenderíamos aquella faceta educativa que difiere, más que en el lugar físico donde se lleva a cabo el aprendizaje, “en la eficacia con la que se manipulen las variables del proceso educativo que permitan, con mayor probabilidad, un proceso de aprendizaje efectivo” (Asenjo, et al., 2012: p. 44), también se alude al aprendizaje informal como público “no cautivo”, expresión que en sí misma denota la “libertad” que parece imperar en el aprendizaje informal frente al formal, pero nada más lejos de la realidad, puesto que como veremos, la enseñanza formal está viviendo toda una revisión pedagógica que sigue ganando adeptos tanto desde el cuerpo docente como desde las autoridades institucionales.

En este caso, haremos mención enteramente a lo que conocemos como aprendizaje formal, de qué manera el patrimonio y más concretamente, la arqueología se inserta en la vida cotidiana del aula y en un entorno completamente estructurado en base a la legislación vigente.

En líneas generales, se mostrará en el presente trabajo de qué manera la educación constituye una potente herramienta en las islas para convertir a la sociedad en aliada en la protección del patrimonio, gracias a un sólido apoyo institucional por medio de programas y proyectos específicos, y, sobre todo, gracias a un cambio de paradigma metodológico en la propia enseñanza de la historia.

2. Antecedentes

La importancia de la educación patrimonial reside en que supone un cambio a largo plazo en la formación integral de la ciudadanía, puesto que comienza desde su inserción en un entorno socializado y se extiende a lo largo de toda su vida, integrando el dualismo conozco-valor en la conciencia, y construyendo un pasado enraizado en el presente, en un proceso liderado por la juventud (Fuentes, 2006; Fuentes, 2007). La educación se convierte así en la vía más efectiva para crear sinergias que redunden positivamente en el patrimonio convirtiendo a la ciudadanía en aliada de la gestión del patrimonio, y acercando “una idea y visión del patrimonio mucho más amplia y elástica que la actual, más creativa, más cercana al mundo de sus propias experiencias” (Fuentes, 2007, p. 15).

Desde el punto de vista bibliográfico, la producción en torno a la educación patrimonial ha conocido un despegue a partir del año 2003 en nuestro país, dando lugar al surgimiento de una corriente de investigación afín con dos ejes principales: uno con las propuestas más arraigadas - investigación en la epistemología y modelización de la educación patrimonial, integración de las TIC, interpretación del patrimonio, análisis del patrimonio en la legislación, recursos y materiales didácticos- y otra emergente o de poco desarrollo -impacto en los medios de comunicación,

investigación en modelos de evaluación específicos- (Fontal e Ibáñez-Etxebarría, 2017, pp. 207-208).

Un sencillo sondeo en alguno de los principales buscadores de bibliografía especializada nos da ya una clara respuesta ante el panorama de la investigación en didáctica de la historia en nuestro país. Un reciente trabajo de Gómez-Carrasco et al. (2019) evidencia un aumento de la producción bibliográfica en torno a la didáctica de las ciencias sociales entre los años 2007-2017, en el que la educación patrimonial ocupa un segundo lugar en cuanto a número de artículos. El entorno bibliográfico en el que navegamos con relación a la innovación en didáctica de la Historia sigue estando marcado por la austeridad, si bien es verdad que los últimos años han coincidido con un aumento exponencial de las propuestas investigadoras especializadas tanto en forma de artículos (Luna, 2019; Gómez-Carrasco et al., 2019), como en monográficos editados en España (Murphy, 2011; Egea et al., 2018; Gómez y Ortuño, 2018), en un escenario dominado por los más importantes centros de investigación en torno a la materia focalizados en algunos puntos de la geografía española, como Murcia, Valencia, Barcelona, Huelva, Valladolid, Zaragoza o Tarragona (Rodríguez, 2015; Gómez-Carrasco et al., 2019).

3. Educación patrimonial

La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias elaboró, de la mano de Fuentes Luis, profesor de secundaria y antiguo director del Programa de Educación Patrimonial (Fuentes, 2012), definió la “cadena genética de gestión patrimonial” (Fuentes, 2007). Este esquema lineal estaba compuesto por una serie de áreas en las que se integran la protección, la conservación, la reproducción y la difusión. El esquema básico de este planteamiento partía de la “protección y conservación” (Fuentes, 2007, p. 12), que englobaría todo un conjunto de acciones y protocolos entre los que se contemplaban la realización de inventarios y catálogos, además de la estipulación de los medios adecuados, desde el punto de vista legal, para asegurar la protección.

La segunda etapa correspondía con la “reproducción y difusión” (Fuentes, 2007, p. 13), mediante diferentes acciones, a menor escala, como pueden ser publicaciones, maletas didácticas o juegos patrimoniales, o bien proyectos de mayor envergadura como museos o parques arqueológicos.

Sin embargo, estas medidas, pueden no tener los resultados esperados, puesto que la ciudadanía en ocasiones se muestra reticente ante decisiones que contravienen sus intereses individuales, provocando un conflicto directo entre el patrimonio y los intereses personales o privados. Ambas etapas coinciden en que la participación social queda completamente excluida. Esta exclusión puede dar como resultado la completa desidia o indiferencia por parte de la población, entrando de nuevo en conflicto el interés científico y una sociedad que no puede aprehenderlo, perdiendo la oportunidad de encontrar en la ciudadanía una aliada vital en la lucha por la conservación.

Integrada, por tanto, en el amplio campo de conocimiento de la didáctica de la Historia o de las Ciencias Sociales, se encuentra la educación patrimonial, para la cual Olaia Fontal hace referencia a cuatro planteamientos distintos según la finalidad con la que la educación concibe su relación con el patrimonio (2016, p. 432):

- Educación con el patrimonio, identificado como recurso didáctico.
- Educación del patrimonio, entendiendo el patrimonio como contenido a integrar en los aspectos curriculares.
- Educación para el patrimonio, orientada a la enseñanza de contenidos relacionados con el patrimonio en la que los sujetos se configuran como sujetos activos.
- Educación patrimonial, concepto que amplía su campo de acción, a partir del propio patrimonio como mecanismo de transformación y generación de identidades.

Desde nuestro punto de vista estas líneas de investigación que aspiran a ser campo de conocimiento en la producción científica, deben integrarse en uno de mayor amplitud como es la didáctica de la Historia, entendida como el conjunto de estrategias y propuestas metodológicas que tienen como fin la generación de una conciencia cívica y social, por medio del estudio del pasado, y en la que el patrimonio se concibe como pieza fundamental para su estudio y estrategia didáctica de primer orden (Sallés, 2014). Por tanto y, en resumidas cuentas, la definición que utilizaremos a lo largo de estas líneas en torno al significado de educación patrimonial será el conjunto de técnicas y métodos que tienen como fin la aprehensión del pasado utilizando como fuente principal el patrimonio en todas sus vertientes, mediante el uso de metodologías de enseñanza activas extensible tanto a la conocida como educación formal como no formal.

La didáctica de la Historia se configuraría, por tanto, en torno al objeto (Egea et al., 2018), a lo corpóreo del pasado, siendo en última instancia un medio para conocer los entresijos que motivaron su creación, la idiosincrasia y la tecnología que dio lugar a ese elemento tangible y material; convirtiendo al patrimonio en un “recurso didáctico de primera mano” (Fuentes, 2006, p. 1310), tanto para el desarrollo curricular como para la transversalidad, donde frente a la memorización, se ofrece la oportunidad de constatar preguntas surgidas a partir del análisis de los restos patrimoniales (Calaf, 2009; Suárez Suárez et al., 2014).

Determinamos, por tanto, que la inserción de fuentes primarias arqueológicas en el aula contribuye plenamente al desarrollo de la competencia histórica puesto que “el manejo de elementos patrimoniales favorece la explicación de los procesos históricos por parte del alumno quien desarrollará la capacidad de interpretar, argumentar, ofrecer explicaciones causales y mejorar su comprensión sobre procesos históricos, enseñando a pensar históricamente y reflexionando sobre la construcción del pasado desde el trabajo del historiador” (Molina y Fernández, 2017, p. 215).

Por otra parte, se hace necesario además superar la tradicional limitación temporal de lo que entendemos como patrimonio arqueológico, presente en los libros de texto, donde el uso de fuentes primarias arqueológicas desciende a medida que se avanza cronológicamente en contenidos (Meseguer et al., 2017), limitándose prácticamente a la enseñanza de la historia antigua y en el contexto canario, al periodo aborígen. En el caso de los libros de texto, las conclusiones del estudio elaborado por Meseguer et al. (2017) son determinantes tanto por la actualidad de sus postulados, como por la significancia del patrimonio arqueológico como el principal recurso utilizado por los y las docentes, donde a pesar de que su incorporación es una realidad, está lejos de ser un “recurso útil para la construcción de conocimiento que supere la

mera lectura estética y que anime al alumnado a indagar sobre el pasado a través de sus vestigios” (Meseguer et al., 2017, p. 77).

Lo deseable es que el patrimonio arqueológico en educación supere el uso exclusivo como fuentes primarias, convirtiéndose el método arqueológico en eje vertebrador mismo del conocimiento (Meseguer et al., 2017), mediante el cual se desarrollan destrezas vinculadas al quehacer del trabajo de arqueólogos y arqueólogas, permitiendo, además, la adquisición de competencias vinculadas como el trabajo en equipo, la concienciación en torno a la preservación del patrimonio, el pensamiento crítico y demás competencias vinculadas a la materia (Sallés, 2010).

En definitiva, entendemos una didáctica del patrimonio arqueológico integrada en el aula como recurso didáctico de primer orden en el que el protagonista de todo este proceso sea, sin lugar a duda, el alumnado. Este debe ser el constructor de su proceso de aprendizaje, como medio imprescindible para generar conciencia cívica en la relación del presente con el pasado, asegurando la conservación de esta importante herencia y legado que nos ha sido conferido por el discurrir de la historia.

En este proceso, los docentes, adquieren el rango de “piedra angular” (Meseguer et al., 2018, p. 35), pues en su figura reside la selección de métodos, estrategias y herramientas que den lugar a un ambiente de trabajo en el que poder integrar el patrimonio arqueológico en el aula. De ahí la trascendencia de su formación permanente e inicial (Pagés, 2000) y la necesidad de capacitar a los docentes en la plena adquisición de destrezas para utilizar el valioso recurso que supone el patrimonio arqueológico en el aula (Cuenca, 2003).

4. Competencia histórica

En una entrevista realizada al catedrático de la Universidad de Barcelona especializado en Didáctica de la Historia, Joaquim Prats (Rodríguez, 2015), este hacía una sugestiva alusión al historiador Pierre Vilar y su obra *Pensar históricamente*, evocando el hecho más trascendental de la enseñanza de la historia, el enseñar a pensar y a trabajar al alumnado como historiadores e historiadoras, con todo lo que, de manera transversal y competencial, supone este hecho.

No olvidemos que la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre) y la Orden ECD/65/2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, no hacen sino contextualizar una necesidad detectada por parte de la Unión Europea, que clama por la necesidad de adquirir lo que conocemos como competencias clave, la adquisición de destrezas básicas que como ciudadanas y ciudadanos se deben adquirir a lo largo de la vida. Un término inserto en el currículo allá por los años noventa, que coge un particular impulso con la apertura del nuevo siglo y milenio, “para definir un modelo de ciudadanía, un modelo de comportamiento y un modelo de sociedad” (Gómez y Ortuño, 2018: p. 17). Su introducción supuso un cambio radical en la formulación de la enseñanza de las ciencias sociales, y un intento fidedigno de que los postulados metodológicos y conceptuales tradicionales en educación debían movilizarse hacia planteamientos más universalizados que giraran en torno al individuo como ser social y creativo.

Por otro lado, el trabajo por competencias debe ser adaptado al proceso de enseñanza de la Historia, de ahí que algunos autores hablen de “competencia histórica” (Gómez y Ortuño 2018; López et al., 2017), más allá del “síndrome de los datos y las fechas” (Ruiz Zapatero, 1998, p. 7). La enseñanza de la historia tradicionalmente ha abordado las competencias de manera transversal, con un especial protagonismo de la competencia social y cívica. Sin embargo, el concepto de “competencia histórica” va más allá, al integrar las herramientas utilizadas por los historiadores e historiadoras como destreza clave a implementar en el diseño de la práctica docente. Los conceptos metodológicos implicados en la enseñanza de la historia y las destrezas cognitivas desarrolladas han sido categorizadas por Sáiz y Domínguez (2017, pp. 27-28) en “fuentes y pruebas históricas”; es decir, la capacidad para leer e interrogar a las fuentes históricas; “tiempo histórico, cambio y continuidad”, que implica comprender concepciones temporales y cronológicas en el estudio histórico; “relevancia histórica”, aprendiendo a valorar la implicación del pasado en el presente; “empatía histórica”, mediante la adopción de perspectiva con el pasado para su análisis; estudio de la causalidad; “dimensión ética”; “interpretaciones históricas” con la formulación de hipótesis como medio de análisis y el “uso de la historia” para la comprensión del uso del pasado en la historia del presente.

Pero ¿cómo llevar a la práctica la competencia histórica? Llevar a la práctica estos principios casi utópicos aboga por la utilización de “conceptos metodológicos” (Sáiz y Domínguez, 2017), estrategia indispensable “ya que es la forma natural de traducir al ámbito específico de la materia la exigencia curricular del aprendizaje por competencias” (Sáiz y Domínguez, 2017 p. 26); es decir, debe prevalecer lo procedimental sobre lo teórico, llevar a la práctica los postulados metodológicos que defiende el currículum vigente, en el que predomina la acción y la interacción del alumnado, frente a la adopción de actitudes pasivas ante la docencia y ante la historia.

5. Metodología y objetivos

El objetivo del artículo es analizar el papel del patrimonio arqueológico en la legislación y el currículum en la Comunidad Autónoma de Canarias por niveles. Mediante el uso de una propuesta metodológica basada en la investigación cualitativa definida como el proceso por el cual se entiende, describe y en ocasiones, se explican fenómenos sociales “desde el interior” por medio de distintos procedimientos, entre los que se incluye el análisis de fuentes diversas (Banks, 2010), hemos establecido un diseño metodológico que incluye:

1. Análisis de contenido de la normativa educativa vigente, en torno a la presencia del patrimonio arqueológico en todos los niveles.
2. Análisis descriptivo de los planes extintos y vigentes de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias en torno a educación patrimonial.
3. Obtener conclusiones en torno a si la legislación canaria y las medidas llevadas a cabo para la inserción del patrimonio en el aula, siguen una misma línea de trabajo y orientación.

El análisis planteado permitirá determinar hasta qué punto en las islas se están llevando a cabo políticas de educación patrimonial que cuentan no sólo con un respaldo legislativo, sino con medidas coordinadas por parte de la Consejería de Educación, para su implementación en el aula.

Tomando como referencia el análisis efectuado por Fontal et al., 2017, el proceso de análisis se centra en los Reales Decretos, Decretos y órdenes que regulan el currículum de todas las etapas educativas de ámbito estatal y autonómico, partiendo de la incidencia del descriptor temático: arqueología y patrimonio arqueológico.

6. Resultados: patrimonio arqueológico y respaldo institucional

Desde hace ya unos años, la escasa presencia del patrimonio en los procesos educativos (Cuenca, 2003), en los contenidos curriculares (Molina y Fernández, 2017: p. 212) y en la formación inicial del profesorado (Pagés, 2000), ha sido una necesidad constante en el cuerpo docente e investigador, sin olvidar las voces diletantes que insisten en que es injusto culpabilizar de todos los males educativos al currículum: “si cumpliésemos la ley (y el currículum lo es), lo que los niños aprenderían desde la etapa de primaria -aunque hay referencias en infantil- hasta la secundaria obligatoria sería extraordinario” (Fontal, 2013, p. 25).

Actualmente nos encontramos en un proceso de actualización y modificación, con un proyecto de ley educativa nueva en el horno, a la espera de su aprobación definitiva, el contexto en el que se inscribe la reflexión que sigue se corresponde con la vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y su concreción en el territorio insular.

Para analizar la relación de las sucesivas leyes educativas con el patrimonio cultural, en general, debemos retrotraernos años atrás, a 1990, con la promulgación de la Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo en España (LOGSE), en la que se situaba al patrimonio como deber inexcusable de la educación secundaria obligatoria (Fontal, 2013). Su artículo 19 determinaba que el alumnado debía “conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas”, relegando el patrimonio a un mero ejercicio “actitudinal” (Meseguer et al., 2018, p. 28) la concepción transversal del patrimonio.

Posteriormente, en 2006, la Ley orgánica de educación (LOE) mantiene la misma esencia (Meseguer et al., 2018), al insistir en “conocer, valorar y respetar” los elementos definitorios de la cultura, así como el patrimonio artístico y cultural (art. 23), con un añadido completamente subversivo, al introducir el concepto de “competencia básica” hoy, competencias clave, concebidas como la educación integral de la ciudadanía como sujeto democrático, anexionando el patrimonio a la “competencia cultural y artística” y sobre todo, a la “competencia social y cívica”. Además, como novedad pareja, en este contexto legislativo aparece, por vez primera, el patrimonio arqueológico en la asignatura de latín, no sólo como objeto de respeto y consideración, sino como fuente histórica de primer orden, aunque limitado al periodo cronológico romano (Meseguer et al., 2018, p. 29). Por último, en 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), no cambia sustancialmente el sentido del patrimonio, aunque es la primera vez que se identifica con su naturaleza como fuente histórica (Meseguer et al., 2018, p. 29), más allá de su interés en la conciencia cívica.

En nuestro contexto isleño esta concienciación parece haber calado desde hace décadas, puesto que como veremos en adelante, la inauguración del milenio coincide con una apuesta

sólida y firme por parte de la Consejería de Educación, por integrar la educación patrimonial en el sistema educativo, de manera interdisciplinar y a través de metodologías activas con un programa de “Educación Patrimonial”. El currículo vigente en Canarias incorpora en todas las materias y áreas de todos los niveles, elementos propios del patrimonio cultural canario y, concretamente, en relación con el patrimonio arqueológico, desde el área de Geografía e Historia, principalmente.

La Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, hace referencia en su artículo 5, a la “finalidad y objetivos del sistema educativo canario”, señalando dentro de los objetivos primordiales el “fomentar el conocimiento, el respeto y la valoración del patrimonio cultural y natural de Canarias desde una perspectiva de creación de una convivencia más armoniosa entre la ciudadanía y el entorno”. Determina, además, en su artículo 27, que el currículo deberá contemplar contenidos eminentemente canarios, en torno al medio natural y al patrimonio cultural para que sean “conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de una cultura universal”. Vemos, por tanto, la misma insistencia actitudinal que ha impregnado la legislación educativa estatal desde los años noventa.

Las leyes que enuncian los respectivos contenidos curriculares relacionados con el patrimonio cultural canario se recogen en varias medidas legislativas. En primer lugar, en el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Para esta etapa y dentro de los objetivos de las ciencias sociales, se alude al conocimiento histórico y la educación patrimonial, “centrado en suscitar la curiosidad por indagar en las formas de vida humana durante el pasado y en los acontecimientos que han cambiado el rumbo de la humanidad”, así como en valorar y respetar el patrimonio en todas sus vertientes, tanto como fuente de estudio y como medio para asumir “las responsabilidades que suponen su conservación y mejora”.

El Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, determina la existencia de cinco ámbitos de desarrollo curricular, uno de ellos referido “al conocimiento histórico y a la educación patrimonial, centrado en suscitar la curiosidad por indagar en las formas de vida humana durante el pasado y en los acontecimientos que han cambiado el rumbo de la humanidad, así como en valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico”. Además, dentro de las aportaciones específicas de la materia de Ciencias Sociales, a lo largo de los seis cursos que integran la etapa, la competencia Conciencia y expresiones culturales estimula el interés por contribuir a la conservación del patrimonio histórico, cultural y artístico. De manera específica, la aludida normativa, incorpora el patrimonio arqueológico en el área de Ciencias Sociales en el curso de 3º de Primaria, a través de la identificación de restos del pasado, incluyendo yacimientos arqueológicos con el objetivo de valorar la importancia de su cuidado y protección. A la necesidad de crear una conciencia cívica en relación con el patrimonio arqueológico, se incorpora en el 4º curso de Educación Primaria, la utilización de la arqueología como fuente histórica para el estudio de “civilizaciones antiguas” y el conocimiento de las manifestaciones más representativas del patrimonio arqueológico canario.

El Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, a la que se suma

el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, determinan la utilización del patrimonio cultural, en todas sus acepciones, es asimilado a recurso didáctico y “deberá ser tratado atendiendo a todos sus valores, desde los más utilitarios en los que se incluye el valor científico como fuente de información, a los estrictamente estéticos que fomentan el enriquecimiento y disfrute personal, hasta los simbólicos que se organizan en torno a los fenómenos de identidad cultural”. El patrimonio no termina de definirse como cultural, haciendo alusiones a patrimonio histórico y artístico, elemento que se repite una y otra vez en cada una de las leyes, desde las nacionales hasta las autonómicas, vinculado, por lo general, a la competencia clave de conciencia y expresiones culturales (CEC).

En estas leyes encontramos menciones expresas al patrimonio arqueológico, tanto de manera explícita en criterios (2º de la ESO), como su uso como fuente de estudio, y lo más interesante, para el análisis de grupos de la historia tradicionalmente ensombrecidos como las mujeres, aunque su objetivo primordial siempre será el de la valoración y conservación del patrimonio arqueológico como muestra de la riqueza cultural canaria. A medida que se avanza cronológicamente en cursos, su escueto protagonismo se va perdiendo, no habiendo más alusiones expresas en el resto de cursos de la etapa secundaria. La asignatura de Cultura Clásica, impartida en 3º y 4º de la ESO, hace una mención al patrimonio arqueológico vinculado a su vertiente más artística y monumental, sin despegarse de esta connotación más que superada, aunque de nuevo sin definirse plenamente, encontrando menciones como “patrimonio artístico”, “patrimonio histórico” y “patrimonio cultural”, sin la más mínima mención a la arqueología. Similar tratamiento recibe en la asignatura de Educación plástica, visual y audiovisual, en la que se hace mención al “Patrimonio cultural y artístico” canario, aunque de nuevo más apegada al sustrato monumental y ajena a la arqueología.

En 4º de la ESO, la asignatura de Geografía e Historia de Canarias, materia de libre configuración se define como “complemento idóneo en su proceso global de formación como ciudadanía crítica, con capacidad para haber desarrollado una consciencia histórica y geográfica de la cambiante realidad en la que le ha tocado vivir, y consecuentemente, perfectamente preparado para contribuir a la construcción de un mundo más igualitario y justo”. El patrimonio se convierte en la guía metodológica y conceptual de esta asignatura en todas sus vertientes, tanto como fuente principal de estudio, y como eje transversal. Además, un hecho llamativo y distintivo de la tendencia imperante, es que no limita el patrimonio arqueológico al periodo aborigen, al incluir la represión franquista, integrando el concepto de Memoria Histórica en lo curricular.

En la etapa de bachillerato, la asignatura de Física de 2º, hace mención explícita en su criterio de evaluación 12, a la datación en arqueología, poniendo, por tanto, el foco de atención por primera vez en técnicas procedentes de las ciencias experimentales aplicadas a la arqueología. Por otro lado, a la asignatura Historia de España del mismo curso, entiende las ciencias sociales como la base sobre la que se sostienen otras disciplinas como la sociología, la geografía o la arqueología. Finalmente, encontramos en la asignatura de Latín de 1º de Bachillerato una breve mención al patrimonio arqueológico y artístico romano y su contribución a la competencia en conciencia y expresiones culturales, junto a la utilización del patrimonio arqueológico

musealizado como fuente de información, incluyendo fondos museísticos, colecciones, yacimientos y parques arqueológicos.

Para encontrar una mención expresa al patrimonio arqueológico y a un uso fehaciente como fuente de estudio, encontramos que la ordenación de las enseñanzas del Bachillerato en la modalidad de Artes incluye la materia “Fundamentos del Arte” cuyo objetivo principal se concreta en la definición del hecho artístico y cuáles son sus fundamentos. El patrimonio arqueológico se hace presente en tres de sus criterios, incluyendo uno específico referido a la Canarias prehispánica y el análisis de “Cueva Pintada de Gáldar y otros ejemplos”.

Podemos concluir, por tanto, el que el patrimonio arqueológico cuenta con muy poca representación en la etapa de educación primaria, teniendo en cuenta que son los primeros pasos que dan los ciudadanos y ciudadanas en su camino hacia la socialización, y en la construcción de una conciencia cívica. Por otro lado, el currículo de secundaria y bachillerato es fiel reflejo de la inmensidad de conocimientos que pretende abarcar, con cierto papel protagonista del patrimonio arqueológico, más desde el punto de vista actitudinal, que su uso como herramienta y “objeto” visible en el aula.

En las normas analizadas, el patrimonio arqueológico tiene, como hemos visto, una escasa presencia, referido principalmente a una cuestión actitudinal, sin que suponga un uso real de la arqueología como fuente de estudio.

El análisis de las correspondientes medidas curriculares, así como las líneas de actuación preferentes adoptadas desde la Consejería de Educación determinan la necesidad de establecer políticas coordinadas y proponer un cambio metodológico real en la enseñanza de la Historia en las islas, en la que el Patrimonio suponga la herramienta principal para su estudio tanto para generar un enfoque significativo como para revelar el pasado que nos rodea, su magnificencia y la necesidad de protección.

7. La educación patrimonial en Canarias

En la actualidad, el apoyo a la educación patrimonial en las islas viene marcado por el desarrollo del conocido como programa Enseñas. Este innovador programa nace en el curso 2016-2017 desde el Servicio de Innovación Educativa de la Consejería de Educación, con el objetivo de continuar la labor comenzada en los años noventa y que perseguía integrar plenamente los contenidos canarios y la concienciación en torno al respeto y valoración del patrimonio cultural canario en el aula. Dicho proyecto, como ejemplifica su denominación, aúna dos procesos que constituyen la razón de ser del mismo: la enseñanza y las señas identitarias de una comunidad constituida como patrimonial.

El Programa Enseñas constituye un “eslabón” (E. Mesa, comunicación personal, 20 de junio 2019) que une dos grandes instituciones públicas que son la Consejería de Educación desde su área de Innovación Educativa y la Consejería de Turismo, Cultura y Deportes, desde la Dirección General de Patrimonio.

Algunos de los objetivos prioritarios que establece este programa se enfocan a:

- Revisión, actualización, diseño y difusión de los recursos en torno al patrimonio canario de la Consejería de Educación.
- Creación de un premio anual sobre “Iniciativas en Educación sobre Contenidos e Identidad Canaria”.
- Establecer vías de comunicación para el intercambio de experiencias entre las dos universidades canarias.
- Elaboración de Situaciones de Aprendizaje aplicables en el aula.
- Desarrollar acciones formativas entre el profesorado canario.

En cuanto a las líneas de actuación prioritarias actualmente se pueden resumir en las siguientes:

- *Figura del coordinador o coordinadora de patrimonio en centros.*

Desde el curso 2017-2018 existe la figura del coordinador o coordinadora de patrimonio en los centros de enseñanza obligatoria, exclusiva de la comunidad autónoma de Canarias, con reuniones periódicas de coordinación. El coordinador o coordinadora de patrimonio, se convierte en enlace entre la Consejería y los centros, situando la difusión y sensibilización en torno al patrimonio como un área clave de trabajo en materia educativa.

- *Formación del profesorado*

Entendida como línea de actuación preferente, la formación del profesorado es un elemento clave en la incorporación del patrimonio en el aula, por medio de los cursos autodirigidos que oferta la Consejería de Educación y a través de una vía específica de formación presencial. Esto último es un aspecto novedoso, que busca vías didácticas para integrar el patrimonio cultural en sus distintas vertientes, incluyendo el arqueológico. El curso 2018-2019 coincidió con la difusión de un itinerario formativo específico en torno al uso de los recursos patrimoniales canarios, dirigido al profesorado de Educación Primaria y Secundaria, con especial atención a la figura del Coordinador o Coordinadora de Patrimonio y celebradas en los centros del profesorado de ambas provincias.

- *Coordinación interinstitucional*

Ya hemos hecho mención a la función como nexo entre dos grandes administraciones como son la Consejería de Educación y la Dirección General de Patrimonio Cultural. Pero estas conexiones no se limitan a estas dos entidades, es más, el Programa Enseñas aspira a vincular instituciones tan dispares como la Dirección General de Patrimonio Cultural, Cabildos o los Ayuntamientos.

- *Creación de una comunidad educativa participativa*

La comunidad educativa constituye una entidad tricéfala formada por familias, profesorado y alumnado. El alumnado se concibe como sujeto protagonista, mediante su participación por medio de efemérides u otras convocatorias como los consecutivos Concursos Autonómicos de Iniciativas en Educación Patrimonial en Canarias o la iniciativa “Patrimonialízate 2019” una propuesta que quiere constituirse como punto de encuentro entre profesorado y alumnado de las islas para la exposición de las actividades y proyectos desarrollados en relación con el patrimonio cultural.

Hasta ahora el programa Enseñas para el fomento del Patrimonio Social, Cultural e Histórico Canario, ha supuesto la creación de un entorno formativo que busca integrar el patrimonio en el aula en todas sus vertientes, a través de la integración en *Situaciones de Aprendizaje*, mediante la participación del alumnado, generando líneas de trabajo orientadas al Aprendizaje servicio y formando al profesorado en metodologías emergentes para integrar el patrimonio en su práctica docente. Iniciativas como la que aquí se recogen son necesarias, pero necesita que cada una de las áreas que integran la gestión del patrimonio en las islas actúe en cada uno de sus frentes puesto que, si no corre el peligro de verse actuando de manera aislada y, sobre todo, generando un marco de trabajo coordinado y colaborativo.

8. Conclusiones

Con este artículo hemos querido mostrar la existencia de un terreno fértil en la gestión del patrimonio arqueológico canario en la que la legislación y el conjunto de programas y proyectos implementados, siguen la misma senda con un liderazgo claro por parte de la Consejería de Educación y la Dirección General de Patrimonio Cultural. Estos programas permiten desarrollar una propuesta didáctica significativa en cuanto al abordaje del patrimonio arqueológico en el aula, dotando al alumnado el papel protagonista como garante de su propio proceso de aprendizaje, convirtiéndolo desde los estadios iniciales de su formación en sujetos potenciales de protección del patrimonio, generando desde la escuela un vínculo invisible pero inquebrantable de la juventud con un pasado que se resiste a desaparecer ante el desdén y la abulia de la sociedad.

La Comunidad Autónoma de Canarias ha apostado desde hace varias décadas por la integración del patrimonio en el aula por medio de los diversos programas y proyectos que hemos mencionado, así como su integración en los planteamientos curriculares de referencia, a pesar de su exigua presencia en la educación primaria. Cuenta la comunidad, además, con un impulso hacia la integración de proyectos innovadores como el programa Enseñas que abre una vía de acceso idónea para convertir al patrimonio en herramienta indispensable para la enseñanza de la Historia y de manera transversal con otras materias.

Este proceso debe ser integrado en un entorno marcado por el aprendizaje significativo y la utilización pragmática del propio proceso de aprendizaje como un medio de transformación y la generación del ineludible vínculo patrimonio-sociedad. Integrar la educación como un área específica de trabajo dentro de la difusión del patrimonio es vital puesto que es el medio de producir un cambio real y relevante en el tiempo dando lugar a “un aprendizaje en el destinatario de la acción; un aprendizaje que vaya más allá de la adquisición de un conocimiento factual o procedimental, sino también actitudinal” (Cardona, 2015, p. 85).

Referencias bibliográficas

- Asenjo, E., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. Asensio, M.; Rodríguez-Moneo, M; Asenjo E. y Castro (eds.) (2012). *SIAM. Series Iberoamericanas de Museología*, 2, 39-53.

- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barreiro Martínez, D. (2012). Arqueología aplicada y patrimonio: memoria y utopía. *Complutum*, 23, 33-50.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del Patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Cardona Gómez, G. (2015). Pero ¿de verdad esto es importante? La didáctica de la arqueología desde la academia y la investigación. *La Linde*, 4, 83-100.
- Castillo, A. (2006). Reflexiones sobre la enseñanza e investigación de la gestión del patrimonio arqueológico en la universidad española. *Arqueoweb: Revista sobre Arqueología en Internet*, 8, 1.
- Cuenca López, J.M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 37-46.
- Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L. y Santacana i Mestre, J. (2018). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Asturias: Trea.
- Estepa Giménez, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30, 93-106.
- Fontal Merillas, O. (2013). El patrimonio en la escuela: más allá del patrimonio como contenido curricular. En O. Fontal Merillas (coord.). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (93-106). Trea.
- Fontal Merillas, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, 2, 415-436.
- Fontal Merillas, O., Ibáñez-Etxeberría, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214.
- Fuentes Luis, S. (15-18 de octubre de 2012). El programa de Educación Patrimonial en Canarias: una estrategia para la conservación preventiva y la participación activa en las aulas. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 23-33). Instituto de Patrimonio Cultural de España, Madrid.
- Fuentes Luis, S. (2004). Patrimonio, educación y ciudadanía creativa: el programa de Educación Patrimonial. En *XVI Coloquio de Historia Canario-Americana* (pp. 293-310). Casa de Colón, Las Palmas de Gran Canaria.
- Fuentes Luis, S. (2006). El patrimonio como recurso educativo: nuevos actores, nuevas estrategias. En *XVII Coloquio de Historia Canario-Americana* (pp. 1308-1327). Casa de Colón, Las Palmas de Gran Canaria.
- Fuentes Luis, S. (2007). *Educación patrimonial. Propuestas creativas desde el espacio educativo*. Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Gómez Carrasco, C., y Ortuño Molina, J. y. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.

- López Facal, R, Miralles Martínez, P., Prats Cuevas, J. (dirs.), Gómez Carrasco, C.J. (coord.). (2017) *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Luna Delgado, D. (2019). Innovación didáctica en Historia: un estado de la cuestión en torno a cuatro ejes temáticos. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 9, 161-184.
- Meseguer, A.J., Arias, L. y Egea, A. (2017). El patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 33, 65-82.
- Meseguer, A.J., Caballero, E., Arias, L y Egea Al. (2018). ¿Hay hueco para la arqueología en la realidad educativa actual? Tres pilares fundamentales para cambiar un modelo: leyes educativas, libros de texto y profesorado. En Egea, A., Arias L. y Santacana, J. (coords). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 25-44). Gijón: Trea.
- Molina, S. y Fernández-Rufete, M. (2017). El patrimonio en el desarrollo de competencias históricas: la visión del profesorado de la región de Murcia. En Pedro Miralles et al. (Coord.) *Enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 211-234). Universidad de Murcia.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Pagés, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. En *III Seminari Arqueologia i Ensenyament* (pp. 205-217). Barcelona.
- Querol, M.A, y Martínez Díaz, B. (1996). *La gestión del Patrimonio Arqueológico en España*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Pérez, R.A. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia? Entrevista a Joaquim Prats. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 209-219.
- Ruiz Zapatero, G. (1998). Enseñando arqueología... ¿Hay algo que decir? *Arqueoweb: Revista sobre Arqueología en Internet*, 0.
- Sáiz Serrano, J. y Domínguez Castillo, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En C.J. Gómez Carrasco, R. López Facal, P. Miralles Martínez y J. Prats Cuevas (dirs.) (2017), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). Barcelona: GRAÓ.
- Sallés Tenas, N. (2010). La enseñanza de la Historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 10, 3-10.
- Sallés Tenas, N. (2014). La introducción de las fuentes primarias en los materiales de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 78, 44-51.
- Suárez Suárez, M. Á., Calaf Masachs, R. y San Fabián Maroto, J. L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación*, 365, 38-66.