

PREJUICIOS SOBRE ÁFRICA EN LOS LIBROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

José Manuel Maroto Blanco*

*Universidad de Granada, España. E-mail: marotingo@gmail.com

Recibido: 7 octubre 2016 /Revisado: 26 marzo 2017 /Aceptado: 5 mayo 2017 /Publicado: 15 junio 2017

Resumen: La siguiente investigación educativa tiene como objetivo analizar las ideas previas y los prejuicios del alumnado de un Instituto de Educación Secundaria (IES) con respecto a África y a la historia del continente. Además, analizaremos los libros de texto que se utilizan en el instituto para demostrar que la imagen peyorativa y distorsionada de África, no sólo no se mejora, sino que se consolida entre el alumnado conforme avanza en los cursos de la ESO.

Palabras clave: Historia de África; prejuicios; desconocimiento; encuestas; instituto.

Abstract: The aim of this study is to analyze the prejudices and misconceptions of High school students regarding Africa and African history. Also, I will analyze one High school's textbooks in order to show that the negative image of Africa portrayed is not improved by the texts. In fact, it worsens as the courses advance. I will focus on the lack of awareness regarding African history and how its negative image has stigmatized the continent and its populations.

Keywords: African History; prejudices; ignorance; surveys; High School.

INTRODUCCIÓN

La imagen distorsionada que existe sobre África en nuestro país no es una cuestión ni mucho menos poco relevante. El desconocimiento sobre este continente y sus gentes y las visiones estereotipadas sobre

él pueden desembocar en actitudes racistas, problemas de convivencia o en el aumento de la marginalidad y la pobreza¹. Además, este escaso análisis de la imagen que tenemos de África afecta a gran parte de las instituciones y asociaciones que aspiran a lograr una cooperación horizontal, contribuyendo con ello a la consolidación de un discurso que legitima el proceso de intervención actual en África y que desempodera a la población africana².

Esta imagen distorsionada no debe ser explicada únicamente a partir del *infogenocidio* informativo³ que practica la prensa de nuestro país. De hecho, según Ana Dols, a parte de los medios de comunicación, la imagen que se proyecta de África y que tiene como objetivo presentarla como "subdesarrollada" y necesitada de "ayuda" no podría entenderse, entre otras razones, sin las imágenes simplistas que transmiten las ONGs, el cine y la literatura, las instituciones de nuestro Estado o la escasa formación escolar y universitaria⁴.

¹ Navarro, M., (ed.), *Diagnóstico participativo. Una mirada hacia la realidad africana*. Las Palmas de Gran Canaria, Amarna Creative Estudios, 2011.

² Ruiz-Giménez, I., "La imagen que la prensa nos ofrece de África", *Umoya*, 53, 2010.

³ Sendín, C., "La desinformación sobre lo africano como "infogenocidio". Caso de estudio: Ruanda", en [Antoni Castel y Carlos Sendín (ed.)], *Imaginar África. Los estereotipos occidentales sobre África y los africanos*. Madrid, La Catarata, 2009, 43-45.

⁴ Dols, A., "La imagen que nos ofrecen de África. Una invitación al paternalismo en detrimento del derecho al desarrollo". *Blog académico Fundación Sur*, 2010.

Es en este último punto, en el de la escasa formación escolar, es en donde este trabajo pretende hacer hincapié a la hora de abordar el problema que supone el desconocimiento y las ideas preconcebidas sobre África. A ello, añadimos la importancia del estudio de la Historia en el instituto partiendo de dos ideas clave. La primera es que la escuela tiene una función socializadora, instructiva y educadora⁵ y, como aseguran las propias NNUU, “la educación a todos los niveles y a todas las edades [...] es la clave para modificar las actitudes y los comportamientos basados en el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia”⁶. La segunda es que, como aseguró el historiador británico E. H. Carr “no hay indicador más importante del carácter de una sociedad que el tipo de historia que escribe o deja de escribir”⁷.

Partimos de la hipótesis de la existencia de una serie de prejuicios e “ideas previas” o “misconceptions” sobre el continente africano, así como de una ignorancia y un desconocimiento generalizado sobre la historia de África que ahondan en la construcción de una imagen negativa sobre el continente negro. A ello le añadimos un problema que creemos existente en los niveles educativos de la ESO y es que, ni los currículos, ni los libros de texto, son conscientes de estos problemas, ni su paso por la Educación Secundaria corrige esta visión del alumnado.

Por estos motivos, nuestro objetivo general es llegar a saber si los cursos de ESO son capaces, a través del currículo y los libros de texto, poder corregir unas ideas previas y erróneas que el alumnado posee sobre África y su historia. Partimos de que estos “misconceptions” se caracterizan por ser construcciones personales y comunes a gran parte del estudiantado. Además, se caracterizan por estar bastante alejadas de las definiciones correctas o las interpretaciones veraces, se obtienen a partir del conoci-

miento cotidiano y “la significación tiene influencia con la resistencia que muestran los alumnos a la hora de modificar estas concepciones”⁸.

Por esta razón, es fundamental conocer las ideas previas que tiene el alumnado sobre el continente y la forma de vida de sus gentes así como el convencimiento del propio alumnado en cuanto al conocimiento que tienen sobre estas cuestiones. Esto nos puede dar pistas sobre la dificultad creciente de poder corregirlas. El segundo objetivo específico es analizar el conocimiento previo sobre la historia africana, tanto de referentes masculinos y femeninos de la historia del continente, como de los aportes de los pueblos africanos a la humanidad, el pasado colonial de España o los continentes en donde históricamente han dominado situaciones de pobreza y guerra. Ello lo acompañaremos de un análisis de libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para saber si estos recursos educativos ayudan a eliminar estos prejuicios.

Para ello hemos realizado un total de 155 encuestas a todo el alumnado de ESO del IES Alhambra, instituto situado en el barrio granadino del Zaidín, en la zona sur de la ciudad de Granada. La muestra se corresponde con todos los alumnos y alumnas de los cursos de 1º de la ESO (42 alumnos y alumnas), de 2º de la ESO (39), de 3º de la ESO (44) y de 4º de la ESO (30). Para la elección de este instituto hemos tenido en cuenta la extensa comunidad de emigrantes que existe en el Zaidín, lo que podría justificar la necesidad de conocer mucho mejor las historias extraeuropeas a fin de adaptar los contenidos a la realidad social del centro educativo y del barrio en el que se inserta.

Las encuestas que hemos realizado, que son claves para extraer la información previa a una intervención en el ámbito educativo, cuentan con las siguientes ocho preguntas:

1. ¿Cuáles de las siguientes palabras relacionarías con África? Rodea la respuesta. Elige

⁵ Vizcaíno, L., “Funciones educativas de la Escuela”, Revista digital. *Eduinnova*, 26, 2010.

⁶ Alto Comisionado de las NNUU. Derechos Humanos, Unidos contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. Nueva York, 2013.

⁷ Carr, E.H., *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Ariel, 2006, 120.

⁸ Carretero, M. y Limón, M., “Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia”, en [Mario Carretero (ed.)], *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid, Aique Grupo Editor, 1995.

- una de cada pareja. (Se trata de que el alumnado escoja un concepto entre dos ideas antagónicas como pobreza y riqueza, guerra y paz, etc.).
2. ¿Cuánto sabes acerca de la historia de África? Rodea tu respuesta. (Se trata de elegir entre seis opciones distintas, desde “nada” a “la conozco perfectamente” para el grado de convencimiento del alumnado)
 3. ¿Qué etapa de la historia consideras que es más representativa de África?
 4. ¿Consideras que las formas de vida en África se caracterizan por ser “prehistóricas”?
 5. ¿Tuvo España algún territorio en África en el pasado?
 6. ¿Conoces algún hombre que haya tenido un papel relevante en la historia de África? ¿Y una mujer? ¿Cuáles?
 7. ¿Se te ocurre algún aporte de África a la historia de la humanidad? Escríbela.
 8. ¿Cuál crees que ha sido históricamente el continente más pobre? ¿En cuál crees que ha habido más muertes a causa de las guerras a lo largo de la historia?

En cuanto a los libros de texto utilizados, nos hemos centrado en aquellos que han funcionado en Andalucía durante el periodo en el que está en vigencia la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el cuatro de mayo de 2006. Pese a que la Ley Orgánica 8/2013 de nueve de diciembre, para la mejora de la calidad educativa se puso en marcha en el curso 2014/2015, lo cierto es que en Andalucía el curso 2015/2016 no ha sido sino un año de transición entre una ley y otra. Los libros objeto de estudio han sido los editados por Ediciones SM y Santillana correspondientes a todos los cursos de la Educación Secundaria.

Las técnicas de investigación empleadas para las encuestas han sido tanto cuantitativas como cualitativas, lo que nos ha permitido analizar los resultados de una manera mucho más satisfactoria, adaptándonos tanto a las preguntas de respuesta cerrada como a las de respuesta abierta. En cuanto al análisis de los manuales escolares, hemos intentado acercarnos desde el Análisis Crítico del Discurso (ACD) para conocer cómo el lenguaje consolida una serie de discursos dominantes y analizar las fotografías insertadas en ellos como recursos didácticos que

intentan mostrarnos una realidad concreta de África y sus gentes.

Somos conscientes de la limitación de un estudio de este tipo que se circunscribe a la muestra de un solo instituto. A ello debemos añadir el marco legislativo en el que se enmarca, las reinterpretaciones de las CCAA, a cómo el profesorado la imparte y a otros factores relacionados con el contexto del propio Centro⁹. Sin embargo, consideramos que este trabajo puede servir como punto de partida a otros estudios de más envergadura tanto en Andalucía como en el resto de España y continuar con la línea de los ya existentes.

Entre los trabajos previos que han abordado temáticas similares y que nos han inspirado en nuestra investigación, podemos destacar estudios como *Enseñar África: un proceso de cambio en la mirada del continente*¹⁰ de Guerra y Nadal en donde se critica la inmadurez y la homogeneidad con las que se presentan a las sociedades africanas. Este estudio se inserta dentro del proyecto *Enseñar África*¹¹ y ha dado como resultado un libro de texto con el mismo nombre que ha recibido el apoyo de la Casa África y del Gobierno de Canarias con el objetivo poder servir como material para todos los IES canarios. Otros trabajos centran su atención en los libros de texto y denuncian la actitud eurocéntrica de estos manuales escolares con respecto a África, potenciando la imagen de un continente lleno de pobreza extrema, enfermedades y atraso y en donde sólo se resalta lo miserable y problemático del continente¹².

⁹ González, I., “Análisis crítico de las opciones curriculares del bachillerato y debates sobre la enseñanza de la historia”, en [Joaquín Prats (ed.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona, Graó, 2011, 135-137.

¹⁰ Guerra, E. y Nadal, I., “Enseñar África: un proceso de cambio en la mirada del continente”, en [Carmen Rosa García, Aurora ARROYO y Beatriz Andreu (eds.)], *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global*. Madrid, Entinema, 2016.

¹¹ Guerra, E. y N., Ignacio (Coord.), *Enseñar África*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Casa África, 2013.

¹² Casas, M., “La imagen modela la imagen: África a través de los libros de texto de Secundaria”, *El Guniaguada*, 20, 2011, 41-70.

Otras iniciativas han surgido dentro del seno de la Universidad. En el caso andaluz por ejemplo, podemos destacar el proyecto *Repensando África*¹³ que, para Susana Moreno y Beatriz Suárez, ayudará desmitificar la imagen de África en Andalucía y potenciará un intercambio de visiones sin duda claves para la consecución de una verdadera ciudadanía global. Pero, ¿cuáles han sido las raíces históricas de este problema?

1. EL EUROCENTRISMO SALVAJE Y LA INVISIBILIZACIÓN DE ÁFRICA

Toda forma de etnocentrismo implica considerar que los parámetros y valores que rigen una cultura propia son cualitativamente superiores a las demás. Y pese a que “ninguna identidad puede existir por sí misma, en ausencia de un conjunto de oposiciones”¹⁴, también es cierto que es el eurocentrismo el que se configura como el sistema de pensamiento más excluyente del mundo debido a que la experiencia y la visión europea del mundo, ya desde la conquista de América, se transformó en una visión universal¹⁵.

Debido a este etnocentrismo occidental, la imagen que tenemos de África nunca ha sido pensada detenidamente, sino deformada a lo largo de la historia dando como resultado lo que a día de hoy se considera como un “desvalido, un fugitivo que busca ayuda económica y protección [...] de Europa o América del Norte”¹⁶. Para entender todo esto, hay que echar una mirada atrás a la historia de las relaciones entre Europa y África. Por ejemplo, para Cheikh Anta Diop la superioridad técnica de los europeos y la necesidad económica de explotar y esclavizar a los negros fueron claves para entender la necesi-

dad occidental de falsear las competencias y la moral del negro. Una relación de desprecio que no imposibilitó la toma de sus riquezas naturales y cuyo “colmo del cinismo” será el planteamiento de la colonización de África como un deber civilizatorio¹⁷.

Como aseguró Hegel (*Lecciones sobre filosofía de la historia universal*, 1833) para el pensamiento europeo de la época, África no tenía ningún interés histórico ya que se consideraba que el aporte que había hecho a la civilización era nulo y en él dominaba el salvajismo y la barbarie. Esta relación africano/salvaje quiso presentar una supuesta parálisis cultural africana, vinculando al negro con la emoción y alejándolo de la razón. En el caso español, por ejemplo, el explorador Manuel Iradier nos legará una imagen exótica de África en donde el canibalismo es una actividad extendida, imagen distorsionada a la que también contribuyeron otros exploradores europeos siguiendo una larga tradición medieval europea, potenciada por la expansión en África¹⁸.

Junto a la imagen salvaje, aparecerá en España otra que haga más hincapié en la necesidad de protección de los africanos siendo simplemente un argumento para justificar el sometimiento de lo que hoy día se denomina Guinea Ecuatorial, mostrando al negro como *homo infantilis*¹⁹. La antropología física racista, por su parte, trató de justificar la explotación occidental al afirmar que existían jerarquías entre grupos humanos y conforme se profundizó en el conocimiento del pasado africano y la existencia de sistemas políticos complejos, no fue sino a través de las teorías del camitismo-caucásico y del etiopianismo-semítico, con las que se intentó presentar esta complejidad como una influencia de los pueblos

¹³ Suárez, B. y Moreno, S. (ed.), *Repensando África. Perspectivas desde un enfoque multidisciplinar*. Andalucía, Fundación Habitáfrica, 2013.

¹⁴ Silverstone, R., *La moral de los medios de comunicación. Sobre el nacimiento de la polis de los medios*. Buenos Aires, Amorrortu, 2010, 137.

¹⁵ Dussel, E., *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Madrid, Nueva Utopía, 1992.

¹⁶ Iniesta, F., “El estigma de Cam. El negro en el pensamiento occidental”, en [Antoni Castel y Carlos Sendín (eds.)], *Imaginar África. Los estereotipos occidentales sobre África y los africanos*. Madrid, La Catarata, 2006, 11.

¹⁷ Diop, C.A., *Naciones negras y cultura. De la antigüedad negroegipcia a los problemas culturales del África Negra hoy*. Barcelona, Edicions Bellaterra, 2012, 73.

¹⁸ Sánchez, R., *El pamue imaginado. Los fang de la literatura colonial española*. Navarra, Editorial Aranzadi, 2011, 25-31.

¹⁹ Bandrés, J. y Llavona, R., “Psicología y Colonialismo en España (II): en busca del Cociente Intelectual del Negro”, *Psychologia Latina*, 1(2), 2010, 154-162.

“blancos”, jerarquizando pueblos según si eran más o menos negros²⁰.

Sin embargo, esta mirada inferiorizadora no está aún superada. En la actualidad se sigue proyectando una imagen deformada de África que bebe de esta tradición colonial. Un ejemplo lo tenemos en el tratamiento informativo dado a Nigeria por la prensa española. Conceptos de la época colonial como considerar al continente “la tumba del hombre blanco” siguen todavía patentes. De hecho, el principal tema de salud pública que se presenta es el del ébola, que causa infinitamente menos muertes en África y en Nigeria que el SIDA o la malaria. Una relevancia de la enfermedad que aumenta en tanto en cuanto “hombre” blanco puede sufrirla²¹. Estos comportamientos evidencian que en esta batalla consistente en crear imágenes del “otro”, África aparece racializada, en donde el concepto negro se configura como “un necesario estereotipo oposicional para la construcción de las identidades blancas”²². ¿Puede hacer algo la Educación para mejorar esta situación?

2. ES NECESARIO UN APRENDIZAJE MÁS INCLUSIVO DE LA HISTORIA

No debemos engañarnos a nosotros mismos, “la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal y como se nos contó cuando éramos niños”²³. De hecho, la historia, como aseguró ya el siglo pasado Martínez Carreras “queda lejos de la historia mundial, capaz de englobar a todos los pueblos” y se hace necesario estudiar,

en nuestro caso particular, “África desde un punto de vista africano si se quiere que su experiencia histórica tome sentido en un contexto universal”²⁴.

Además, si consideramos que la “coerción que ejerce la historia sobre nuestro presente es determinante” y su estudio es el que “nos permite identificar la tiranía” de este pasado sobre nuestro presente²⁵, debemos plantear nuevas alternativas para acabar con la necesidad de que los historiadores africanos se vean en la necesidad de tener que combatir todos y cada uno de los supuestos de base²⁶.

Por otro lado, la principal potencialidad formativa del estudio de la Historia es el conocimiento de las bases históricas de los problemas actuales y las claves del funcionamiento social en el pasado. Su estudio se convierte, sin lugar a dudas, en un “inmejorable laboratorio de análisis social”²⁷ lo que nos alumbrará un estudio de la Historia que tenga una utilidad social en el presente.

Sin embargo, no han sido pocos los debates en torno al estudio de la Historia. Hay quienes señalan la dificultad que se ha presentado a la hora de conciliar la Historia con puntos de vista alternativos como la historia de género, la historia indígena desde abajo o la de insertar la historia nacional en un marco espacial más amplio hasta llegar a un marco global²⁸. Sin embargo, la inclusión de temas transversales “para los que la historia puede aportar experiencias de interés” es relevante, como los relacionados

²⁰ Toasijé, A., *Si me preguntáis por el Panafricanismo y la Afrocentricidad*. Artículos, conferencias, discursos y entrevistas.... Madrid, Centro de Estudios Panafricanos, Kituo ya Masomocha Wanafrica, 2013, 218-220.

²¹ Maroto, J.M., “El infoentretenimiento en la cobertura mediática sobre Nigeria: Boko Haram y el ébola como ejemplos del etnocentrismo y de la banalidad de la realidad”, en [Concha Mateos y Javier Herrero (eds.)], *La pantalla insomne. San Cristóbal de La Laguna*, Cuadernos Artesanos de Comunicación, 2015.

²² Henry, P., “Between Hume and Cugoano: Race, Ethnicity and Philosophical Entrapment”. *The Journal of Speculative Philosophy*, 18(2), 2004, 129-148

²³ Ferro, M., *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995, 9-10.

²⁴ Martínez Carreras, J.U., “La Historia del Mundo Contemporáneo”, en VVAA, *La enseñanza de la historia: Estado de la cuestión*. Málaga, Ágora, 1992, 108-120.

²⁵ Feliu, M. y Hernández, F.X., *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona, Editorial Graó, 2011, 9.

²⁶ Toasijé, A., *Si me preguntáis*, op. cit., 221-224.

²⁷ Prats, J. y S., Joan, “Los contenidos en la enseñanza de la Historia”, en [Joaquín Prats (ed.)], *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona, Graó, 2011, 13.

²⁸ Guyver, R.M., “Political, Educational and Historiographical Theoretical Perspectives in the History Curriculum”, en [Joseph Zajda (ed.)], *Nation-Building and History Education in a Global Culture*. London, Springer, 2015, 83.

con la paz y los conflictos, el patrimonio o el papel social de las mujeres²⁹.

Es aquí donde nos preguntamos sobre la posibilidad de estudiar una historia realmente global, ya que, pese a que desde instituciones de ámbito europeísta se aspira a un enfoque inclusivo e innovador para la historia y la educación en la ciudadanía, lo cierto es que el propio Consejo de Europa recomienda la necesidad de potenciar el entendimiento entre los pueblos a través de la historia, eliminando prejuicios y destacando las distintas influencias entre los países, construyendo, a partir de los libros de texto, una conciencia europea.

No podemos olvidar que, como asegura Antònio Nóvoa “una de las principales promesas políticas del Espacio Educativo Europeo es construir una identidad interna entre ciudadanos y países”³⁰. ¿Estamos construyendo un sentimiento de pertenencia a Europa abierto a otras realidades o estamos cayendo en los mismos errores del enfoque nacionalista, en este caso europeo, de los libros de texto?

Por otro lado, partiendo de la afirmación de Enrique Moradiellos por la cual todas las sociedades humanas tienen la exigencia de “tener una conciencia de su pasado colectivo”, imprescindible para su sentido de identidad y de interrelación y en donde “la posibilidad de desconocer u olvidar total o parcialmente ese pasado comunitario [...] constituye un claro riesgo para el equilibrio dinámico de la colectividad social y para su capacidad de preservación y continuidad”³¹, cabe preguntarnos cómo somos capaces y en base a qué criterios, establecer un “nosotros” de partida. En otras palabras, plantear un “nosotros” capaz de construir un discurso histórico que diferencia entre la propia comunidad y comunidades humanas que consideramos ajenas, planteando construcciones excluyentes.

²⁹ Domínguez, J., *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, Editorial Graó, 2015, 37.

³⁰ Nóvoa, A., “La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación”, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 2010, 23-41.

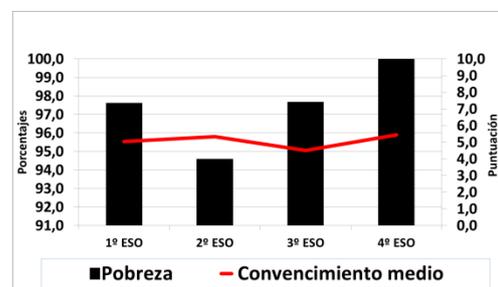
³¹ Moradiellos, E., *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*. Madrid, Akal, 2013, 44-46.

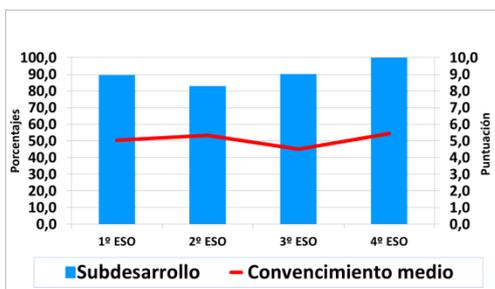
3. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

Visión estereotipada de África en el alumnado de la ESO

Las encuestas que fueron planteadas al alumnado del IES Alhambra tuvieron múltiples objetivos. Uno de ellos fue el de conocer cuál era la visión que los alumnos y alumnas tenían sobre el continente africano y las poblaciones africanas. Para ello, se plantearon una serie de cuestiones para conocer, por un lado, qué conceptos relacionaban con el continente y sus gentes y, por otro lado, el nivel de convencimiento con el que el alumnado contestaba las cuestiones propuestas. Estos datos han sido divididos en cuatro grupos, haciendo cada uno alusión a cada uno de los distintos cursos en los que se divide la Educación Secundaria.

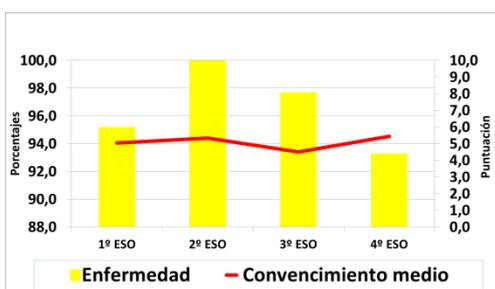
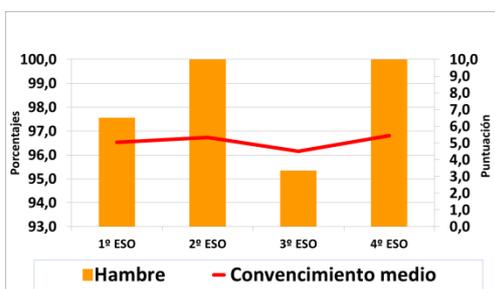
Cabe destacar, como se señala en la Gráfica 1 y 2, que la gran mayoría de estudiantes consideran que África es un lugar que se relaciona con la pobreza y el subdesarrollo antes que con la riqueza y el desarrollo, lo que no es extraño cuando la mayoría de imágenes y textos en la escuela sobre el continente lo relacionan con la carestía de recursos y la incapacidad de ofrecer servicios públicos básicos como la sanidad o la educación. Pese a la complejidad de conceptos como desarrollo y riqueza, su significado hace alusión en estas etapas a la vertiente más relacionada con las cuestiones económicas. Además, debemos añadir que, a un mayor convencimiento sobre la historia de África y el propio continente en la última etapa de la educación obligatoria, se le une una concepción más profunda de estos conceptos negativos.





Gráficas 1 y 2: Conceptos que el alumnado relaciona con África Subsahariana, elaboración propia: 155 encuestas, curso 2015/2016.

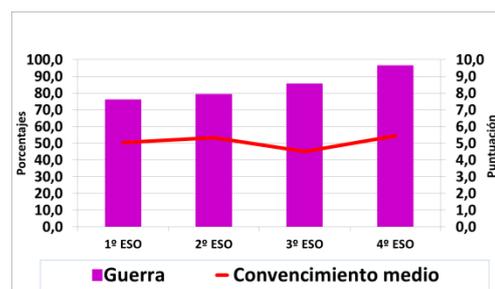
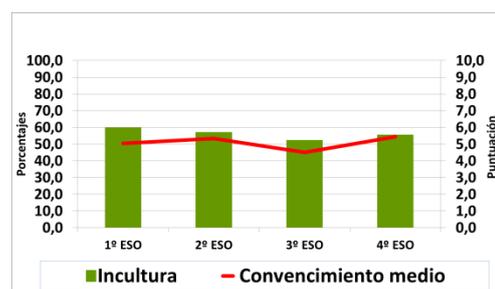
Por otro lado, la inmensa mayoría de estudiantes, más de un 90% en los cuatro cursos de la ESO, consideran que África es un lugar que representa de forma más fidedigna los conceptos de hambre y enfermedad. Como muestran las gráficas 3 y 4, es escaso el porcentaje de alumnos que consideran que África es un lugar, en general, de bienestar y de salud. No debe extrañar tampoco, cuando se hace hincapié en la relación que existe entre malnutrición y enfermedades, así como entre la carestía de alimentos de determinadas zonas del Sahel como si de un problema del continente entero se tratara.



Gráficas 3 y 4: Conceptos que el alumnado relaciona con África Subsahariana, elaboración propia: 155 encuestas, curso 2015/2016.

La gráfica 5, por el contrario, nos muestra que la incultura no es un concepto tan fuertemente arraigado a África como los analizados anteriormente. Sin embargo, desgraciadamente es más de la mitad del alumnado en cada curso de la ESO los que consideran que África se caracteriza más por su incultura que por su cultura.

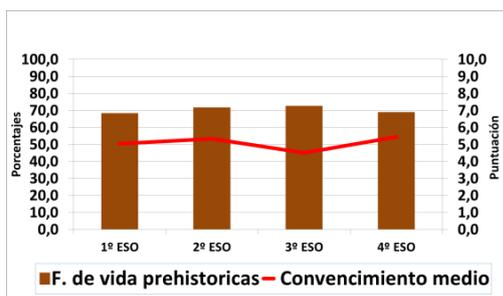
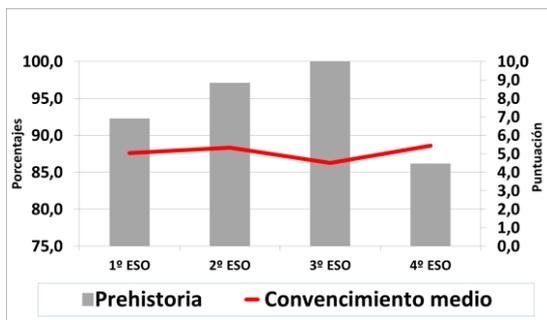
Por otro lado, la gráfica 6 muestra una situación que nos vuelve a recordar lo peligroso que es adoptar prejuicios y, sobre todo, cuando se está convencido de ellos. El aumento porcentual de los alumnos que relacionan África con la guerra aumenta progresivamente conforme analizamos los grupos compuestos por los estudiantes de más edad de la educación obligatoria. El mayor interés por los noticieros y la prensa, así como el estudio de asignaturas que destacan procesos de violencia en África como la colonización, la descolonización, las guerras de independencia o los conflictos armados recientes pueden explicar este fenómeno. Nos vemos ausentes, en la mayoría de los casos, por un lado, de casos de resolución de conflictos armados, de movimientos de protesta o de emancipación pacíficos o incluso de fenómenos de integración vía pacífica de los niños soldado y, por otro, de una imagen del continente que destaque por una imagen más positiva en donde no tenga cabida la dialéctica entre violencia-represión.



Gráficas 5 y 6: Conceptos que el alumnado relaciona con África Subsahariana, elaboración propia: 155 encuestas, curso 2015/2016.

Por último, nos parece de vital importancia conocer si la percepción del alumnado sobre África se representa mejor con el concepto de modernidad o de prehistoria, así como si los estudiantes consideran si las formas de vida de los africanos son prehistóricas o no. Conscientes de la visión teleológica occidental de raíz judeo-cristiana de la historia, por la cual la idea de progreso se encuentra en el punto más re-

ciente de la historia, estas preguntas tratan de mostrarnos si, consciente o inconscientemente, estamos jerarquizando continentes y poblaciones de acuerdo a esta idea. La gráfica 7 y 8 nos demuestran que, pese a que las formas de vida se consideran mayoritariamente prehistóricas (en torno al 70% del alumnado así lo considera en cada curso académico), hay un ligero descenso entre los alumnos de 4º ESO que consideran que la Prehistoria es más representativa de África que la Modernidad. Sin embargo, el valor mínimo sigue siendo muy alto (por encima del 85%).



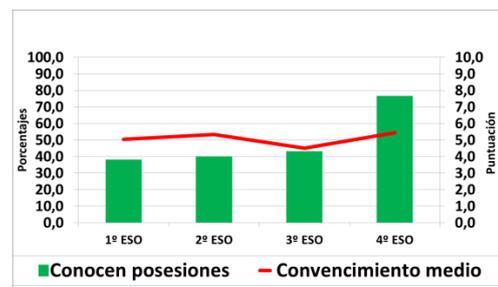
Gráficas 7 y 8: Relación del concepto "Prehistoria" y la concepción de que en África las formas de vida son prehistóricas según el alumnado, elaboración propia: 155 encuestas, curso 2015/2016.

Desconocimiento sobre la Historia de África

Otros de los objetivos que se aspiraban alcanzar mediante la realización de las 155 encuestas al alumnado de la ESO del IES Alhambra fue el de conocer cuál era el grado de conocimiento que se tenía sobre la historia africana. Las preguntas planteadas iban encaminadas a saber realmente si, por un lado, los estudiantes conocían algún referente masculino y femenino de la historia africana; si eran conscientes de la existencia en el pasado de antiguos territorios coloniales españoles en el África Subsahariana y si eran capaces de escribir brevemente algún aporte de África a la historia de la Humanidad. Además y por otro lado, dos preguntas sobre la concepción por parte del alumnado de cuáles eran los

continentes con más guerras y más pobreza a lo largo de la historia nos parecían de vital importancia para saber que jerarquías temas en estas temáticas se establecían entre los distintos continentes.

Los resultados nos muestran, como se observa en la gráfica 9, que el porcentaje de alumnos y alumnas que afirman conocer antiguas posesiones españolas en África es, conforme nos acercamos a los cursos compuestos por estudiantes de más edad, mayor. Sin embargo, el conocimiento de este pasado colonial no está exento, por un lado, de errores y, por otro, de un parcial desconocimiento. En los primeros cursos de la ESO, 1º y 2º, el mayor desconocimiento general se une a una errónea concepción de lo que es un "antigua posesión" o un "territorio en el pasado" y a un conocimiento prácticamente nulo del África Subsahariana.



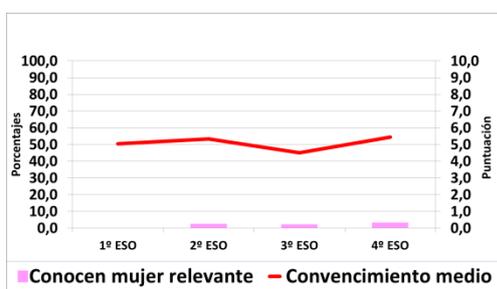
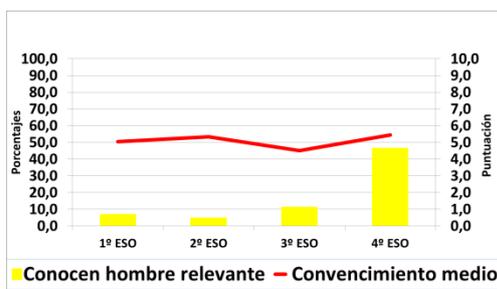
Gráfica 9. Porcentaje del alumnado que afirma conocer antiguas posesiones españolas en África, elaboración propia: 155 encuestas, curso 2015/2016.

De esta manera, algunos estudiantes consideran las Islas Canarias o la ciudad autónoma de Melilla se incluyen en esta categoría, olvidando que, si bien forman parte geográficamente hablando de África, siguen formando parte de España. Otros, consideran Gibraltar como un territorio situado en nuestro continente vecino e incluso hay quien considera que el Reino de Granada se caracterizó por ser un antiguo territorio africano, confundiendo posiblemente, lo que supone África como realidad geográfica y lo que supone recibir influencias o flujos migratorios intensos desde el norte de África. En 4º de ESO, sin embargo, son capaces de identificar territorios del África Subsahariana.

Debido a los temas que han estudiado durante los cursos académicos del 2º ciclo de la ESO, el alumnado comienza a ser más consciente de una parte de la realidad del África Subsahariana, lo que explicaría que el término "Guinea"

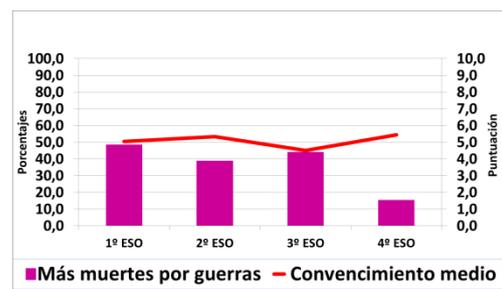
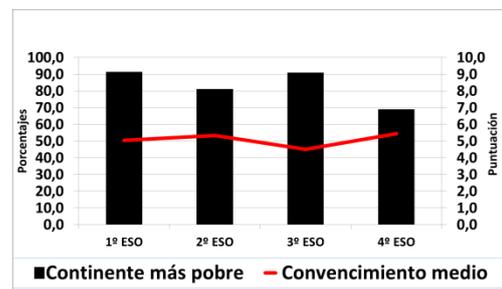
aparezca con más frecuencia. Otros errores vienen del desconocimiento que tiene de lo que fue el Sáhara español como territorio, ya que según la prueba de mapas, el Sáhara no lo asociaban como un territorio sino como un espacio geográfico que hacían alusión al gran desierto de la parte septentrional del continente.

En cuanto a los referentes, tanto masculinos como femeninos de la historia de África, podemos concluir, como se observa en las gráficas 9 y 10 que unido al desconocimiento general que existe, éste se agrava cuando nos referimos a las mujeres africanas. Por un lado, en el caso de los referentes masculinos, observamos que el conocimiento de al menos un referente aumenta de manera importante en 4º de ESO. Si bien el referente estrella para el alumnado es Nelson Mandela, lo cierto es que al menos conocen a alguno. En el caso de las mujeres, las respuestas dadas nos hacen concluir que es necesario rescatar la participación activa de las mujeres en África en la escuela y que, desgraciadamente, es más probable, conociendo a la o al protagonista de un acontecimiento, conocer el nombre del varón. Algunas de las respuestas intentaban explicar en el caso de las mujeres a la mujer a la que se referían, mientras que en el caso de los hombres, la respuesta se componía claramente del nombre y del apellido del referente masculino.



Gráficas 9 y 10. Porcentaje del alumnado que conoce algún referente masculino y femenino de la historia de África, elaboración propia: 155 encuestas, curso 2015/2016.

Otra cuestión que nos parece no menos importante es que parte del alumnado confundía los conceptos de “referentes africanos” con el de referentes de personas de fuera de Europa o el mundo occidental, ya que algunas respuestas consideraban que el indio Mahatma Ghandi, la albana nacionalizada india María Teresa de Calcuta o la pakistaní y Premio Nobel de la Paz, Malala Yousafzai, como africanos. En el caso concreto de las mujeres, todas ellas eran del norte de África, en concreto de Egipto (Cleopatra y la “griega” Hipatía de Alejandría).



Gráficas 11 y 12. Porcentaje del alumnado que considera a África el continente históricamente más pobre y en donde se han sucedido el mayor número de muertes a causa de la guerra, elaboración propia: 155 encuestas, curso 2015/2016.

Otro de los aspectos que confirma nuestra hipótesis de partida es la consideración de que África es el continente históricamente más pobre. Si bien es cierto que en el 4º curso de la ESO el porcentaje del alumnado que elige África es menor, aunque nada desdeñable (casi el 70%), lo hace en detrimento de Asia, otro continente lastrado por los prejuicios y los estigmas pero que, a diferencia de África, éste último no ha sido tan comúnmente utilizado para construir nuestra identidad occidental y blanca.

Por otro lado, sorprende que África no es considerada como el continente en donde ha habido más muertes a causa de la guerra, sobre todo porque las imágenes del continente negro

están dominadas por la existencia de grandes masas de refugiados a causa de los conflictos bélicos, de niños soldados y de conflictos que ocupan toda la historia colonial y neocolonial. La explicación que nos ofrecieron alumnos y alumnas tras las últimas sesiones de 4º de ESO era que consideraban que tanto Europa, por haber sido escenario de las guerras mundiales, como Asia, en donde las bombas nucleares habían matado a miles y miles de personas les hacía considerar estas dos opciones como más probables. No deja de ser sintomático, a su vez, de un tipo de estudio de la historia dominado por las guerras.

Por último, es muy interesante analizar el porcentaje de alumnos y alumnas que son capaces de escribir algún aporte de África a la historia de la Humanidad. Y si bien es cierto que aumenta el número de estudiantes capaz de dar una respuesta a esta cuestión conforme avanzan los cursos de la ESO, lo cierto es que cambia mucho la naturaleza de las respuestas. Por ejemplo, los alumnos de 1º de ESO suelen hacer referencia a elementos que tienen relación con la historia de Egipto como la arquitectura (las pirámides principalmente) y a aspectos más triviales como la diversidad de fauna y flora. En 2º de ESO aumenta el grado de complejidad. Ya hay quienes defienden que la cultura africana en un aporte en sí o que la cuna de la Humanidad está en este continente. También aparecen otro tipo de respuestas que conviven con las del curso anterior como los esclavos y las riquezas, que se considera un aporte desde un punto de vista egoísta y etnocéntrico.

En 3º de ESO las respuestas son mucho más concretas y ahondan en el tema de la cultura. Consideran que la cultura española ha recibido aportes africanos y también que la herencia arabo-bereber es un aporte, desde un punto de vista también muy nuestro, un aporte a la historia de la Humanidad. Otros consideran que los alimentos como productos que se consumen son otro aporte, así como la influencia y participación en los deportes. Además, también encontramos algunas respuestas con cierta carga racista, ya que considerar que la trata negrera, la mano de obra barata o los recursos naturales son aportes a la Humanidad puede resultar bastante xenófobo y/o racista.

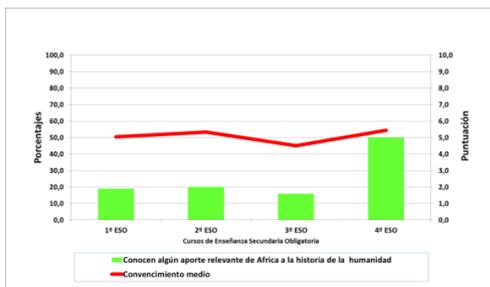
Respuestas de este tipo no han sido consideradas como aportes.

Por último, en 4º de ESO aumenta tanto la carga racista (en términos generales) como la complejidad y diversidad de las respuestas e incluso algunas conllevan algún tipo de denuncia explícita. Se sigue considerando la cultura africana como un aporte, y además, la agricultura y la ganadería, “los recursos energéticos para los países ricos” lo que implica una carga eurocéntrica brutal; el Mundial que ganó España en 2010, el instrumento utilizado en dicho mundial: la vuvuzela; los esclavos, el diamante, las materias primas, el álgebra o la arquitectura (las pirámides); el petróleo o la gastronomía. Además, aparecen juicios de valor por parte del alumnado que destacan por el conocimiento de tristes realidades en África y una actitud paternalista harta potenciada por el sistema educativo, los medios de comunicación y las instituciones:

“Poco a poco África con ayuda de otros continentes está saliendo de esta situación de guerras, situación de pobreza [...]”

“África tiene muchos recursos pero son explotados injustamente por superpotencias”.

Podemos asegurar que conforme el alumnado avanza en los distintos cursos de la ESO, aumenta tanto su conocimiento como su capacidad para manejar conceptos cada vez más abstractos. Sin embargo, éstos están dominados por un fondo que resalta los aspectos más negativos del continente, por lo que tanto las aportaciones como los juicios de valor suelen girar en torno a un presupuesto que da la sensación de ser irrefutable y es que África es un continente en donde domina y ha dominado la injusticia y han tenido un protagonismo escaso (salvo el Egipto de los faraones) por no decir nulo, de la historia. Las posiciones etnocéntricas son también comunes, ya que parte del alumnado considera un aporte a la Humanidad, lo que sería, en el mejor de los casos, un aporte a la región, al país o al mundo occidental.



Gráfica 13. Porcentaje del alumnado que conoce algún aporte de África a la historia de la Humanidad, elaboración propia: 155 encuestas, curso 2015/2016.

Es de vital importancia que estas ideas preconcebidas sean combatidas desde el ámbito educativo y más aún desde las enseñanzas obligatorias. Los libros de texto, que son un instrumento ampliamente utilizado por el profesorado, pueden ser en muchas ocasiones un instrumento para combatir estos estigmas, que no dejan de ser estereotipos negativos que deshumanizan a grupos sociales. Es por ello que un análisis de estos materiales puede darnos una respuesta parcial de los resultados de las encuestas y, a su vez, pueden ofrecernos nuevas soluciones.

4. LA IMAGEN DE ÁFRICA EN LOS LIBROS DE TEXTO

La relación entre los medios de comunicación y los agentes de cooperación no siempre refleja la voluntad de todo el Tercer Sector y en ocasiones muchas ONGs se valen de los prejuicios y estereotipos para conseguir captar la atención mediática. En esta línea, Ferrán Iniesta destaca las desafortunadas declaraciones de las ONGD en los medios que afirman que “hay que salvar a África, tal vez de sí misma, de sus atavismos sangrientos y de sus incapacidades económicas y tecnológicas”. Su crítica no se posa sobre una voluntad periodística en lanzar este tipo de discursos, sino que considera que el problema es más profundo, pues son los “axiomas modernos” los que condicionan el concepto negativo e infantil de África³².

Daniel Franco por su parte señala que, si bien la prensa no da apenas protagonismo mediático a las ONGD, cuando lo hace, es mediante un enfoque asistencialista y dirigido a sacudir conciencias, todo ello dentro de un contexto en el

³² Iniesta, F., “Prólogo”, en [Antoni Castel], *Malas noticias de África*. Barcelona, Edicions Bellaterra, 2008, 12.

que las informaciones sobre los países no occidentales son escasas. En su opinión esta “obsesión mass mediática de las ONGD” acaba simplificando los mensajes de las ONGD y dando más prioridad a su impacto cuantitativo (el que se refiere al número de socios y fondos recaudados) que al impacto que pueda tener sobre la agenda política³³.

Por otro lado, Javier Erro considera que la legitimidad de las ONGD nace de la gravedad de los conflictos que tienen lugar en el mundo y no de factores internos de las propias organizaciones, por lo que potencian imágenes de acciones de emergencia frente a las de “acciones a favor del desarrollo”, con las que son más difíciles de emocionar al espectador. Esto provoca que, dentro de un debate entre razón y emoción, es decir, entre una solidaridad reflexiva u otra compulsiva, gane esta última, más efímera. Se busca en las ONGD el impacto a corto plazo evitando entrar en el terreno de la reflexión, de comprender la complejidad de los problemas. El objetivo que se plantea desde estas organizaciones confunde y en ocasiones prioriza “los medios (acciones, proyectos, programas) con los fines (la idea de combatir la pobreza o hacer desarrollo”. En definitiva, estas prácticas comunicativas son un reflejo del tipo de desarrollo que potenciamos con nuestras acciones³⁴.

En el caso concreto de los libros de texto, observamos desgraciadamente, una serie de características que potencian los estereotipos más negativos del continente. África y los africanos son presentados como personas desvalidas y necesitadas de la asistencia occidental para sacar adelante, a duras penas, proyectos que intenten acercar el bienestar a sus poblaciones. Las imágenes de los libros analizados muestran

³³ Franco, D., “Comunicación y ONGD. La necesidad de una mirada sobre lo comunicativo más allá de su dimensión instrumental”. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 15, 2005. Disponible desde Internet en: <<http://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/ongd-mirada-comunicativo-instrumental-223678381>> [3 marzo 2016]-

³⁴ Erro, J., *Comunicación, Desarrollo y ONGD*. Bilbao, Hegoa, 2002, 12-77. Disponible desde Internet en: <http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/14731/original/Comunicacion__desarrollo_ongds.pdf> [8 marzo 2016]

la presencia de instituciones del Tercer Sector en África, combatiendo situaciones dramáticas y diversas circunstancias negativas. En todas ellas, la fotografía prima que los símbolos de las asociaciones como Cruz Roja y Médicos Sin Fronteras sean visibles y, salvo una excepción, aparece una contraposición harto visible también en los medios de comunicación, y es la presencia de negros asistidos, y blancos asistiendo.

Dos de las imágenes analizadas en el libro de texto de Ediciones SM para 2º de la ESO vienen enmarcadas en el apartado “Geografía del hambre en el mundo” en donde se vuelve a incidir en la idea de caracterizar a todo el continente o a grandes regiones de él con los atributos negativos o las circunstancias estructurales y/o coyunturales de una parte de ella. En el apartado, aparecen en negrita palabras como “desigual reparto de la riqueza”, “Región del Sahel en África”, “enfermedades endémicas” o “combatir el hambre” y, pese a que se defiende la idea de avanzar hacia un mundo donde los intercambios comerciales sean más justos, y “un reparto más equitativo de los ingresos”, se sigue potenciando la idea de la necesidad de la asistencia extranjera³⁵.

Por otro lado, la prevalencia del SIDA en África ha sido el pretexto para continuar con la tendencia histórica de imaginar la enfermedad para imaginar lo extranjero. Un ejemplo paradigmático lo tenemos en el caso de la peste, que ha sido frecuentemente conceptualizada por las culturas como un mal extranjero, recibiendo el nombre de “morbo gálico” por los ingleses, de “morbus germanicus” por los parisinos, de “enfermedad napolitana” por los florentinos o incluso de “mal chino” por los japoneses. En el caso del SIDA, se ha considerado una enfermedad proveniente de África, que se expande alrededor del mundo y en la que se ha establecido una “conexión subliminal” entre formas de vida consideradas “primitivas” de los pueblos africanos, así como la hipótesis de transmisión por parte de animales, que no han

hecho sino ahondar en los prejuicios preexistentes sobre el continente negro³⁶.

De hecho, en otra de las imágenes (Ediciones SM para 3º de ESO) aparece una mujer realizando labores de cuidados con enfermos del VIH. La fotografía se encuentra ubicada en un cuadro de texto en donde se describen los datos sobre prevalencia del virus en África, olvidando que es una enfermedad que afecta a colectivos de otras partes del mundo y dejando de lado las causas del contagio. Otra imagen también referente al SIDA (Santillana para 2º de ESO) se encuentra junto a un fragmento de texto en que se asegura que de los infectados, “un 90% vive en países subdesarrollados, la mayoría en África”³⁷.

Es también frecuente la relación que se establece entre África y los conflictos bélicos así como las consecuencias que de ella se derivan, como por ejemplo, las grandes masas de población que se ven obligadas a abandonar sus hogares. Estas masas de “refugiados” nos muestran, en todos los casos que hemos tenido la oportunidad de analizar, a mujeres y niños que son presentados como víctimas. Evidentemente, existen grupos vulnerables como las mujeres, que son la mano de obra que ocupa el mayor número de horas en las tareas agrícolas, ganaderas o domésticas entre otras, pero también es cierto que la ausencia de imágenes en positivo de la mujer, tanto como colectivo o individuo, desemboca en una visión que oculta la importancia y el protagonismo que tiene y que ha tenido la mujer africana en los logros del continente negro. “Conflictos armados”, “guerra” en general o los desplazamientos de personas a causa de ello en Kenia, Ruanda y Sudán son los ejemplos más ilustrativos que muestran los libros de texto³⁸.

Así mismo, la infancia se presenta en África como una terrible circunstancia por la cual deben pasar todas las personas. Su presencia en

³⁵ *Geografía e Historia*. 2008, op. cit., 260

³⁶ Sontag, Susan, *La enfermedad y sus metáforas | El sida y sus metáforas*. Madrid, Taurus, Pensamiento, 2012, 64-66.

³⁷ *Geografía e Historia*. 2008, op. cit., 204.

³⁸ Véase *Geografía e Historia*. Proyecto Conecta 2.0. Andalucía. 3º de ESO. Europa, Ediciones SM, 2011, 260 y 266; *Geografía*, 3º de ESO. Sevilla, Santillana, 2007, 54.

los éxodos masivos de población, el peligro de que acaben siendo obligados a combatir convirtiéndose en auténticos niños-soldado o que sufran la incapacidad de los distintos gobiernos a procurarles servicios básicos como la educación³⁹ acaba potenciando sentimientos paternalistas, más aún cuando se enmarcan en un contexto en donde la intervención de las distintas ONGs se presenta como solucionadora de los problemas.

Al igual ciertas imágenes son utilizadas para presentar la incapacidad de los gobiernos africanos para poder procurar educación a los más pequeños, los éxodos también son utilizados para poner en cuestión a los propios Estados africanos. De hecho, se presentan como Estados que oprimen a sus propios ciudadanos olvidando que la inmensa mayoría de movimientos sociales que han surgido en torno a presidentes autoritarios y dictadores han contado con el obstáculo que supone la ayuda de los gobiernos occidentales y en donde las mujeres han tenido un papel protagonista.

Tampoco podemos pasar por alto uno de los aspectos que nos mostraban las encuestas realizadas al alumnado, y es la profunda y estrecha relación que existe para este colectivo entre África y la prehistoria, tanto por ser el periodo histórico más representativo de África, como por considerar las formas de vida de los africanos como prehistóricas. Entre las fotografías que aparecen en los libros de texto, alguna permite relacionar la incapacidad de los gobiernos africanos para respetar los Derechos Humanos (DDHH) de sus gentes con la organización "tribal" con la que se presenta tanto a las sociedades de la Prehistoria como a las propias sociedades africanas⁴⁰. A ello hay que añadir el "atraso" con el que se muestran, no solo en términos absolutos, sino también en términos relativos, es decir, en comparación con otras formas de vida humanas. Una serie de tres imágenes en la misma página nos muestra claramente esta jerarquía que se establece entre distintos territorios, siendo el primero un ejemplo de Tanzania, para hacer referencia al sector

primario de la economía, y los dos siguientes de Polonia y de Australia, ambos países que forman parte del mundo occidental, para aludir a secundaria y terciario⁴¹.

Los textos de estos libros escolares tampoco invitan al optimismo. El siguiente texto hace referencia a las sociedades rurales tradicionales y debe invitarnos a realizar la siguiente reflexión: ¿Estamos construyendo nuestra identidad occidental en oposición a la construcción conceptual que hacemos de otros territorios y de sus gentes? ¿Estamos partiendo de nuestra visión teleológica de la historia, una visión encaminada al progreso, y desde una historia dividida en las etapas que hemos escrito los occidentales en base a la experiencia de los pueblos blancos, para juzgar el "desarrollo" de unas sociedades frente a otras?:

"Se caracterizan por el predominio de las actividades agrícolas y ganaderas, cuya producción se destina en gran medida al autoconsumo. Son características de los países menos avanzados.

En las sociedades rurales, la mayor parte de la población vive en pequeños núcleos o aldeas. La ocupación principal son las tareas de campo, realizadas muchas veces con herramientas rudimentarias, mientras que las actividades industriales son escasas y de carácter tradicional.

Los grupos humanos integrados en estas sociedades mantienen fuertes vínculos entre sí, reforzados por diversos códigos morales y religiosos. Su presencia sigue siendo muy numerosa en los países menos desarrollados de Asia, África y Latinoamérica."⁴²

Hay imágenes que ahondan en esta idea de contraponer el modelo "occidental" con el "no occidental". Por ejemplo, centrándose en el "desarrollo" de los instrumentos empleados en las labores agrícolas, que en el caso de las sociedades negras tiene un nivel de complejidad menor⁴³.

³⁹ Véase *Geografía*. 2007, op. cit., 267; *Geografía e Historia*. 2008, op. cit., 239 y 246; *Ciencias Sociales. Historia*. Andalucía. 4º de ESO, España, Ediciones SM, 2008, 267.

⁴⁰ *Geografía e Historia*, 2008, op. cit., 217

⁴¹ *Ibid.*, 214

⁴² *Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Proyecto Conecta 2.0. Andalucía. 1º de ESO. Europa, Ediciones SM, 2011, 11.

⁴³ Véase *Geografía*. 2007, op. cit., 145

Por último, nos gustaría hacer mención a las poblaciones migrantes de africanos y africanas que viven en nuestro país y cómo los libros de texto tratan su situación. En líneas generales debemos decir que la mujer migrante no tiene protagonismo. En cuanto a la juventud de origen africano, tampoco tiene protagonismo en los apartados que hacen alusión a la “sociedad española” o la “sociedad andaluza”. De hecho, en el tema 14 “Sociedades actuales. La sociedad española y andaluza” del libro de Ciencias Sociales. Geografía e Historia de la editorial SM, de un total de 25 fotografías sólo aparece una con protagonismo negro. Toda la población española es blanca y la imagen que se potencia de los inmigrantes es, sin lugar a dudas, la de un grupo de personas que se encuentran mayoritariamente en situación irregular, asociando su origen a esta situación administrativa.

Como se observa en las imágenes de los manuales escolares⁴⁴, aparte de volver a incidir en la falta de oportunidades de los inmigrantes en sus países de origen, se sigue potenciando una imagen utilitarista del migrante. De hecho, el componente laboral ha sido lo que ha definido el modelo migratorio en España desde la época democrática y en donde el trabajo ha sido, sin lugar a dudas, el principal medio de integración social de este colectivo. El día que haya una importante población de origen no europeo de segunda o tercera generación que se encuentre en la misma situación socio-laboral que la juventud blanca española actual ¿seremos capaces de entender que tienen los mismos derechos que cualquier ciudadano?

Debemos reflexionar sobre si la cabida de población extranjera en nuestro país se debe explicar exclusivamente en base a intereses económicos o no. La imagen en la que se asegura que “la economía española necesita otros siete millones de extranjeros hasta 2030 para garantizar las pensiones”⁴⁵ no es nada halagüeña. Quizá sea necesario potenciar otros aspectos como la riqueza cultural o los beneficios sociales de albergar una población diversa culturalmente y cohesionada socialmente en nuestro país.

⁴⁴ Véase *Geografía e Historia*, 2011, op. cit., 246 y 294.

⁴⁵ *Ibid.*, 294.

5. ¿QUÉ APORTAN LOS LIBROS DE TEXTO SOBRE LA HISTORIA DE ÁFRICA?

Los libros de texto son, sin lugar a dudas, el recurso más utilizado por el profesorado de Educación Secundaria. En la mayoría de ocasiones el alumnado dispone de un libro que le sirve de guía, por no decir que en muchas ocasiones su estudio es prácticamente imprescindible para poder aprobar los exámenes. Por esta razón, los contenidos que aparecen en los libros escolares pueden marcar profundamente el conocimiento que los estudiantes tienen sobre la materia.

En el caso de los libros analizados, sujetos a la normativa anterior, aunque vigente de alguna u otra forma en Andalucía durante el curso 2015/2016, encontramos una serie de características que permiten explicar los resultados que nos han dado las encuestas en relación al conocimiento de la historia de África. De hecho, los temas tratados sobre África responden al del Egipto de los faraones, el proceso de colonización y descolonización y la situación vigente de neocolonialismo. Es por tanto imprescindible partir de la idea de que existen amplias lagunas sobre la historia africana (por ejemplo, lo que sería la clásica historia medieval y moderna) así como un trato muy parcial en la historia antigua (solamente Egipto) y en la contemporánea (centrada más en el reparto europeo de África, la época de las independencias y la situación, como si de una foto fija se tratara, del continente tras la descolonización).

En primer lugar, Egipto se nos presenta como una sociedad “avanzada” para la época y al margen del circuito africano. De hecho, son las civilizaciones de Egipto y Mesopotamia las que se estudian, dejando al margen otras contemporáneas como las que se desarrollaron en torno al río Ganges. No es hasta Grecia y Roma cuando se plantea el estudio de realidades europeas en la historia antigua. Ello se explica por nuestra visión lineal de la historia, por la cual aquellos rasgos de “progreso” entendido este en términos actuales son los que merecen atención en nuestro presente. El temario además, nos demuestra desde el principio que el objetivo es mostrar las culturas de las que nos “sentimos” herederas como demuestra que a Grecia se le dediquen dos temas y a Roma cua-

tro mientras que a Egipto 1 y las primeras civilizaciones sólo uno⁴⁶.

Centrándonos en los contenidos, en este caso en el tema de Egipto, hay que denunciar, tal y como señala el ya mencionado Diop, que se niega sistemáticamente la negritud, tanto de los primeros faraones como de la cultura del *Kemit* o egipcia, negando la posible influencia de las culturas negras en el nacimiento de Grecia, que es considerada madre de la civilización occidental.

Ferrán Iniesta afirma que esta manipulación de la historia ha sido utilizada en beneficio de Occidente y alude al racismo epistemológico que aconteció en Europa hace un par de siglos. La negritud de los faraones de Egipto se explica, según el autor, a que cuando Champolión, ante la evidencia de que un negro era representante del pueblo egipcio, explicó a su hermano que había que justificarlo como un hecho accidental para no confundir al público europeo, pues este público imaginaba a los faraones blancos y a los esclavos negros⁴⁷. Esta *pigmentocracia* aparece reflejada en la “pirámide social egipcia”, en las que las personas tienen la piel más oscura en la base⁴⁸ (incluso en la pirámide social del “Islam en España”, los esclavos son negros⁴⁹, cuando se sabe que hubo esclavos blancos y cristianos) o en el color de piel negra de los dibujos de los trabajadores del Imperio Egipcio⁵⁰.

El otro tema de intenso debate es el de la colonización, sobre todo porque partimos de un conocimiento nulo sobre cuáles fueron los grandes imperios africanos y sus logros. De lejos, podemos recordar movimiento de renovación política como el de los Almorávides, en la que muchos africanistas ponen como origen

de ella el norte de Senegal. Nada sabemos sobre el imperio de Songhai (se desarrolló desde principios del siglo XV hasta finales del XVI), el imperio de Malí de los mandinka o el más antiguo aún Reino de Aksum, de los primeros reinos convertidos al cristianismo y que fue comparado con los imperios de China y Roma. Estos temas, sin embargo, no tendrían espacio en los libros de texto a causa del marco legislativo.

Y en unos libros de texto en donde se universaliza la experiencia europea, como demuestra que haya temas que se denominen “La época de los descubrimientos”, “Los cambios políticos, económicos y sociales”, “Los inicios del siglo XX” o “El cambio cultural: Renacimiento y Reforma”⁵¹, la época del reparto de África se muestra dejando al margen a las poblaciones africanas, su resistencia a las fuerzas europeas (e incluso logros en el caso etíope) y en donde se relega al olvido la colonización española de la actual Guinea Ecuatorial y el resto de territorios africanos⁵² y el proceso de aculturación que se llevó a cabo en África, olvidando la idea de cambio que debe estar siempre presente en el proceso de enseñanza de la historia. No es de extrañas tampoco que incluso se trate de un apartado de un tema más amplio como “Nacionalismo e imperialismo (1848-1900)”⁵³.

En cuanto al proceso de descolonización, sorprende la inexistencia del caso concreto de Guinea Ecuatorial o la breve atención que se le dedica, evidentemente, negando cualquier responsabilidad española en dicho proceso. De hecho, el siguiente fragmento a continuación muestra toda la información que podemos encontrar sobre el proceso de descolonización de las antiguas colonias (provincias durante un breve periodo de tiempo), dando la sensación que se trató de un proceso limpio y ejemplar:

“Guinea Ecuatorial obtuvo la independencia de España en 1968, tras celebrar un referéndum constitucional y unas elecciones bajo la supervisión de la ONU”⁵⁴.

⁴⁶ *Geografía e Historia*. Andalucía. 1º de ESO. Los Caminos del Saber. Sevilla, Santillana. Grazaema, 2011.

⁴⁷ *El planeta negro. Aproximación histórica a las culturas africanas*. Madrid, Los libros de la catarata, 1997, 45-46.

⁴⁸ *Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Proyecto Conecta 2.0. Andalucía. 1º de ESO. Europa, Ediciones SM, 2011, 198.

⁴⁹ *Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Proyecto Conecta 2.0. Andalucía. 2º de ESO. Europa, Ediciones SM, 2012, 19.

⁵⁰ *Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. 2011, op. cit., 199.

⁵¹ *Geografía e Historia*. 2º de ESO, SM; *Ciencias Sociales*. 4º de ESO, SM, op. cit.

⁵² *Historia*. Andalucía. 4º de ESO. La Casa del Saber. Sevilla, Santillana. Grazaema, 2011.

⁵³ *Ciencias Sociales*. 4º de ESO, SM, op. cit. 86-123.

⁵⁴ *Ibid.*, 211.

Se emplea más texto para hablar del Congo, de Angola y Mozambique o de Ghana. Y mientras se pasa de largo el sistema represor de España en Guinea Ecuatorial, se explica mucho más detalladamente el sistema de apartheid en Sudáfrica. Pero no acaba ahí la desatención ofrecida al territorio guineoecuatorial. El siguiente fragmento, del mismo libro de texto que el anterior, vuelve a obviar los antiguos territorios de Río Muni y Fernando Poo (actual Guinea Ecuatorial) y considera que el Sáhara Occidental ha accedido ya a su independencia junto a Angola y Mozambique.

“Entre 1956 y 1962, casi todos los pueblos africanos consiguieron su independencia. El año clave fue 1960, cuando obtuvieron la independencia 17 países. Con posterioridad a estas fechas, solo quedaron algunos enclaves de ocupación europea, como las colonias portuguesas de Angola y Mozambique o las posesiones españolas en el Sáhara Occidental. Estos territorios no accedieron a la independencia hasta una última etapa que tuvo lugar en los años setenta”⁵⁵.

Como no podía ser de otra forma, los temas sobre la historia de España no hacen alusión ni al proceso de conquista y colonización, ni al proceso de provincialización y descolonización en Guinea Ecuatorial. La salvedad la marca la Marcha Verde organizada desde Marruecos y que es presentada como una de las oposiciones y de los signos de debilidad del franquismo en su etapa última⁵⁶. Además, los ejercicios propuestos al final del tema ponen como ejemplo las colonias británicas o se ponen ejemplos concretos de otros países⁵⁷.

Los puntos que hacen referencia a la situación posterior a la descolonización se basan fundamentalmente en presentar la peor cara de las realidades extraeuropeas.

“La consecuencia directa del neocolonialismo fue el subdesarrollo con sus secuelas. Si se superponen los mapas correspondientes a los antiguos imperios coloniales y a la geografía del subdesarrollo, las conse-

cuencias son suficientemente explícitas. Esta situación explica que, con el tiempo, los términos subdesarrollo y Tercer Mundo hayan pasado a ser utilizados como sinónimos cuando, en un principio, el segundo de ellos solo tenía una connotación política ajena a las características económicas y sociales del subdesarrollo”⁵⁸.

La obra de Santillana⁵⁹ acentúa nuevamente estas desigualdades a la hora de tratar los diversos continentes. Un ejemplo paradigmático de ello lo tenemos en su libro de 4º de ESO, cuya tema 15 se titula “El mundo a principios del siglo XXI” y en donde encontramos apartados que hacen relación a diversas realidades de nuestro pasado más reciente como “La desaparición del bloque comunista”, “Estados Unidos, única superpotencia”, “La consolidación de la Unión Europea”, “Otras grandes potencias: Rusia y China” o “El mundo islámico”, mientras que África solo aparece en uno de ellos, titulado “Grandes conflictos de los últimos años”. Entre estos conflictos, se destacan la guerra que tuvo lugar en 1998 en la República Democrática del Congo, los genocidios de Ruanda o el conflicto de Darfur de 2004, presentado como un conflicto por motivos raciales entre poblaciones sudanesas árabes y negras. Para este último conflicto, presentado como conflicto de tipo racial, muchos afrocentristas han puesto en duda que alguno de los combatientes no sea negro y atribuyen esta “falsa” creencia a los intentos de banalizar los conflictos que acontecen en África.

Otro apartado referido a África se titula “Un presente lastrado por las guerras”, en donde hay un cuadro de actividades bajo el lema “El continente de la sed” y llama la atención como todo un tema como “Sociedad, Economía y Cultura en el Mundo Actual” no aparece mención alguna a África⁶⁰. Se sigue potenciando los estereotipos negativos del continente mostrando su peor cara. El siguiente fragmento es llamativo, ya que observamos dos niveles distintos de concreción a la hora de hablar, uno para Occidente (en este caso Europa) y otro para

⁵⁵ Ibid., 204.

⁵⁶ Ibid., 228.

⁵⁷ Ibid., 214.

⁵⁸ Ibid., 205.

⁵⁹ *Historia*, 2011, op. cit., 302-327.

⁶⁰ *Ciencias Sociales*. 4º de ESO, SM, op. cit., 274-289.

África y Asia como si de unidades políticas homogéneas se trataran:

“Por un lado, proliferan los movimientos secesionistas, que ponen en cuestión las fronteras de los Estados, o incluso su existencia. El fenómeno es muy frecuente en los países surgidos de la descomposición del bloque soviético, así como en África y Asia y en algunos lugares de Europa”⁶¹.

En definitiva, en el pasado que nos muestran los libros de texto, África brilla por su ausencia. Lo que nos muestran del presente es negativo y ayuda a consolidar los prejuicios del alumnado que antes hemos señalada a raíz de las encuestas realizadas. ¿Qué será del futuro?

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de nuestro caso de estudio podemos concluir que el alumnado de Educación Secundaria cuenta con una serie de prejuicios sobre el continente africano y un profundo desconocimiento sobre su pasado y su situación actual. Ello se ve agravado, por un lado, por el convencimiento con el que creen afirmar que África es un territorio subdesarrollado, inculto, con atributos prehistóricos, y asolado por las guerras y el hambre y, por otro, por el desconocimiento de los aportes de África a la Humanidad, la incapacidad de nombrar referentes humanos del continente, más acusado en el caso de las mujeres, así como del pasado colonial español.

La enorme carga eurocéntrica de las respuestas del alumnado, que gira en torno a la ignorancia y a enfoques, en la mayoría de los casos paternalistas o racistas, no deja de ser sino un ejemplo más de los comportamientos generales de nuestra sociedad. La Educación Secundaria, debido a numerosos factores como las leyes educativas o los libros de texto, no han conseguido corregir estos malos comportamientos y en el caso de los libros escolares, la imagen negativa de África se ve reforzada, consolidando un acercamiento injusto e incompleto al continente africano.

Por esta razón consideramos fundamental formular una serie de recomendaciones, que han tenido y siguen teniendo cabida en el actual

marco legislativo. En primer lugar, destacar las aportaciones africanas a la historia de la Humanidad. Plantear la existencia de intentos africanos por instaurar valores como la igualdad o la fraternidad son claves para deconstruir la idea hegemónica por la cual se argumenta que los DDHH son valores conceptualizados en y desde la cultura occidental. Kurukan Fuga o Carta Manden de 1222, considerada por muchos el primer antecedente de la Carta de los DDHH o la resistencia de las mujeres igbo (Nigeria) frente a los conquistadores británicos así como la costumbre de “sentarse sobre un hombre” que era una medida de presión contra los hombres, buscaban libertad e igualdad.

En segundo lugar y en la línea de otros investigadores como Antumi Tosijé, hay que desenterrar la “afroespañolidad” de nuestra historia. Es imprescindible destacar que la sociedad española es hoy la que es gracias también al aporte de numerosas personas de origen africano o de piel negra. figuras como el humanista Juan Latino, Elena o Eleno de Céspedes, que fue la primera mujer (transexual) cirujana de España; Enrique Gori Molubela, procurador en las Cortes franquista, en un momento en el que en las cortes españolas hubo más negros de los que los ha habido en toda la época democrática; o la monja Chikaba, que fue la primera escritora afrohispanica en lengua castellana, primera negra española a la que se le inició un proceso de beatificación y que, entre otras cosas, nos dejó estos maravillosos versos:

“Aih Jesús, que diré yo,
Si os vais con otras,
Qué haré yo?
Clamaré, lloraré,
Hasta ver a Dios,
Y si no, y si no,
Morir de amor.
Y ya lo digo,
Pues estoy tan sola
Que no has venido.
Y si estás con otra,
Yo ya lo he visto”⁶²

⁶¹ Ibid., 260.

⁶² Melián, Elvira M., “Chikaba, la primera monja negra en el sistema esclavista finisecular español del siglo XVII”, *Hispania Sacra*, 130, 2012, 576-577.

Otro aspecto sería el de plantear los grandes hitos de la historia africana, aunque las posibilidades dentro del marco legal son menores.

Revertir los datos de las encuestas es necesario si queremos luchar contra los prejuicios y el desconocimiento y para ello, es imprescindible dotar de un significado más justo a África y a la población africana. Formar a los nuevos ciudadanos del S.XXI se hace imprescindible para propiciar relaciones humanas más justas y equitativas.