

**Estudio del Impacto del Sistema  
Educativo en el mantenimiento y la  
consolidación de los prejuicios sobre el  
continente africano**

**Alfonso Revilla Carrasco, Pablo  
Ortín Soriano, Clara Ocaña  
Mantilla y Marielena Luciana  
Villacampa Ríos.**

Nº 25

Mayo de 2021

Edición:

Fundación Seminario de Investigación para la Paz

Paseo de la Constitución, 6

50008 Zaragoza

Tel: + 34 976 217 215

[www.seipaz.org](http://www.seipaz.org)

**ISSN 2340-7255**

**Depósito Legal: Z 1336-2013**

## RESUMEN

---

Este documento está estructurado en tres bloques que muestran la necesidad de consolidar competencias interculturales en el alumnado a partir de propuestas didácticas sobre arte negroafricano, dadas las carencias que muestran los libros de texto en cuanto a manifestaciones artísticas negroafricanas en función de cómo opera en currículum oculto en el sistema educativo formal, a pesar de que las diferentes normativas en educación contemplan la necesidad de trabajar en pro de sociedades más inclusivas e interculturales en virtud de los fenómenos migratorios derivados del proceso globalizador.

**PALABRAS CLAVE:** Arte negroafricano, educación artística, currículum oculto, migración, globalización.

## ABSTRACT

---

This work is made up of three blocks that show the need to consolidate intercultural competences in students from didactic proposals on black-African art, given the deficiencies that textbooks present in terms of contributions of black artistic manifestations- Africans based on how the hidden curriculum works in the formal educational system, despite the fact that the different regulations in education contemplate the need to work in favor of more inclusive and intercultural societies by virtue of the migratory phenomena derived from the globalization process.

**KEYWORDS:** Black African art, art education, hidden curriculum, migration, globalization



## ÍNDICE

---

PRIMERA PARTE .....	7
Aspectos de la legislación que permiten el desarrollo intercultural de una didáctica inclusiva en arte negroafricano .....	7
Una educación intercultural por medio de las artes plásticas .....	9
Competencias interculturales .....	9
Relevancia y actualidad de la propuesta de investigación .....	10
SEGUNDA PARTE .....	13
Análisis: el impacto del arte negroafricano en los libros de texto de educación artística .....	13
Contextualización educativa: currículum oculto .....	13
Objetivos .....	14
Metodología .....	15
Resultados .....	17
Conclusiones .....	23
TERCERA PARTE .....	25
Propuesta didáctica sobre arte contemporáneo para educación secundaria .....	25
Fundamentos de la Propuesta didáctica .....	26
Propuesta didáctica basada en siete artistas contemporáneos .....	29
Propuesta didáctica para Educación Primaria sobre Arte Tradicional Negroafricano .....	44
Nociones básicas para docentes de Educación Artística en Educación Primaria .....	46
Propuesta didáctica .....	54
Evaluación de la Propuesta Didáctica .....	70
Impacto y transferencia .....	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	81



## **PRIMERA PARTE**

### **1. ASPECTOS DE LA LEGISLACIÓN QUE PERMITEN EL DESARROLLO INTERCULTURAL DE UNA DIDÁCTICA INCLUSIVA EN ARTE NEGROAFRICANO.**

---

Dentro de la normativa europea se señalan como finalidades prioritarias del sistema educativo, «la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos, y la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, al tiempo que se promueven los valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural» (Conclusiones del Consejo Europeo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación –ET 2020–, 2009, C 119/3). El objetivo estratégico número tres del documento anterior, promueve una educación dirigida a todos, que fomente la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, incentivando el diálogo intercultural y dirigiéndose a los más desfavorecidos, incluidos migrantes, dotando al alumnado de aptitudes interculturales y de las herramientas necesarias para hacer frente a cualquier forma de discriminación.

Los planteamientos generales que promueven el diálogo intercultural y por consiguiente el cambio en las estrategias educativas monoculturales, se subrayan en el artículo veintiuno, del capítulo III en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, enunciando la prohibición de cualquier muestra de discriminación por sexo, raza, color, origen étnico o social, reconociendo el artículo 22 el respeto a la diversidad cultural, religiosa y lingüística (2000, C364/13).

En la recomendación decimosegunda del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002, se declara que una educación dirigida a conseguir como objetivo una ciudadanía democrática implica la cohesión social, el entendimiento, el diálogo intercultural e interreligioso y la solidaridad, favoreciendo la paz en pro de las sociedades y de las culturas (2017, Rec., 2002/12, 2).

En estos documentos se reitera la importancia de abordar cualquier actitud discriminatoria a favor de la cohesión social y por medio de un diálogo intercultural a través de la educación, que como indica el marco estratégico europeo, «desempeña un papel crucial al abordar los numerosos desafíos socioeconómicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos» (Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, ET 2020, 2009, C 119/3).

En cuanto a las leyes de educación que rigen en el España, ponemos de relieve la importancia que se da al hecho de abordar los conflictos sociales por medio de una educación en valores y así prevenir las problemáticas sociales derivadas de los conflictos migratorios. Tomar conciencia de la igualdad y justicia social en pro de una buena convivencia es necesario para vivir en armonía, siendo la convivencia intercultural la clave para conseguir estos objetivos. «La forma más evidente de reducir

el conflicto y los prejuicios entre grupos consiste en incrementar los contactos entre miembros de distintos grupos con el fin de romper barreras y tender puentes entre comunidades cerradas en sí mismas» (UNESCO, 2010: 49).

La adquisición de competencias interculturales que se definen como «el conjunto de destrezas necesarias para desempeñarse de manera eficaz y apropiada en las interacciones con personas de otras lenguas y culturas» (Fantini, 2007: 9), deberían ser parte indispensable de los programas escolares (UNESCO 2010: 49).

En el preámbulo de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, se ponen de manifiesto distintos compromisos para conseguir una educación de calidad atendiendo a valores como la inclusión, la libertad, el respeto y la convivencia, insistiendo en que uno de los principales retos en una sociedad democrática es conseguir la equidad y la justicia social. Para garantizar esta igualdad de oportunidades se requiere de un sistema educativo inclusivo e integrador que pueda compensar cualquier desigualdad. Uno de los principales retos de la educación es aprender a vivir juntos, lo que implica impulsar proyectos comunes que aborden soluciones inteligentes y pacíficas para resolver los conflictos migratorios en sociedades cada vez más interdependientes (UNESCO, 2010: 121).

El proyecto de investigación implica el análisis de libros de texto que tienen por referencia los objetivos contemplados en la LOMCE (BOE. Núm. 52, Apartados objetivos) y en la Orden por la que se aprueba el currículum de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad autónoma de Aragón (BOA. Núm. 119, Apartados Objetivos), que recoge como objetivos generales entre otros: conocer y respetar culturas diferentes, utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas, y desarrollar capacidades empáticas, así como actitudes contrarias a los prejuicios y estereotipos de cualquier tipo. Entre los objetivos específicos se encuentran: contribuir a la mejora de un modelo educativo que fomente la convivencia escolar y social para conseguir la inclusión de todos los ciudadanos en la sociedad, promover el diálogo intercultural como estrategia para educar en tolerancia y valores democráticos, y adquirir habilidades para entender las interacciones y aportaciones entre grupos humanos. En el bloque 2 (comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales) de los contenidos transversales referidos a la educación cívica y constitucional se encuentran: el respeto, la tolerancia y la valoración a los otros, y los prejuicios sociales y sus consecuencias; mientras que en el bloque 3 (convivencia y los valores sociales) de los contenidos transversales referidos a la educación cívica y constitucional se encuentran: las formas de discriminación como racismo, xenofobia y desigualdad de oportunidades y el análisis de hechos discriminatorios y enjuiciamiento crítico de los mismos; y las características de la convivencia democrática: respeto, solidaridad, justicia, cooperación y cultura de la paz.



## **UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL POR MEDIO DE LAS ARTES PLÁSTICAS.**

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio (BOE, 2013: 97860).

Una educación basada en las artes, en función de su carácter interpretativo y crítico, permite desarrollar en el alumnado actitudes de solidaridad, respeto, pensamiento divergente, habilidades de reflexión y empatía, aprendiendo a reconocer los estereotipos y prejuicios derivados de los conflictos migratorios, lo que incide en la prevención de actitudes racistas y la discriminación cultural (Gestión de Centros Interculturales, 2016).

La educación plástica es un medio privilegiado para generar conciencia intercultural y adquirir una mentalidad cosmopolita que amplíe el conocimiento de la diferencia y la aceptación de su naturalidad. «Vivimos en sociedades multiculturales cada vez más complejas, la educación debe ayudarnos a adquirir las competencias interculturales que nos permitan convivir con nuestras diferencias culturales, y no a pesar de estas» (UNESCO, 2010: 122).

En muchos sentidos, el fenómeno de la emigración va unido a la globalización económica y emerge como una condición estructural de la misma, creando una doble tensión que, por un lado, empuja hacia el pensamiento único y, por otro, hacia fenómenos de reivindicación identitaria. De hecho, la pluralidad cultural a la que ha dado lugar la emigración, ha propulsado una ética del interculturalismo a nivel global. Así pues, frente a un multiculturalismo apropiacionista, el desafío de una educación intercultural nos emplaza a superar el etnocentrismo, la exotización, y la imagen pesimista e inamovible que tenemos del África Subsahariana. (Revilla, Llevot, Molet, Astudillo y Mauri, 2015: 28).

La experiencia artística intercultural abre al alumnado la curiosidad y el deseo por descubrir, aprendiendo a aceptar y valorar formas de expresión diversas desde el enfoque de «semejanzas» (UNESCO, 2010: 124).

### **COMPETENCIAS INTERCULTURALES**

Las competencias interculturales «suponen una reconfiguración de nuestras perspectivas del mundo y nuestra forma de entenderlo. Son las herramientas que posibilitan el desplazamiento desde un choque hacia una alianza de civilizaciones» (UNESCO, 2010: 48).

La competencia social y cívica está estrechamente vinculada a la competencia intercultural, ya que ambas promueven el conocimiento de otras culturas, capacitando a los individuos a convivir en una sociedad plural, cambiante e híbrida, y aceptando las diferencias desde la tolerancia y el respeto por valores, manifestaciones y creencias de otras culturas. La competencia en comunicación lingüística promueve el uso correcto del lenguaje inclusivo, resaltando la importancia de implementar un vocabulario y expresiones tolerantes ajenas a la cultura supremacista eurocéntrica.

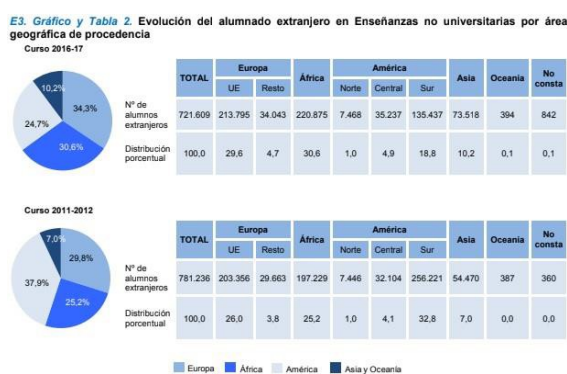
A través de la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las diferencias, se consiguen las habilidades necesarias para ser tolerante, expresarse de forma constructiva, mostrando empatía y comprendiendo otros puntos de vista. La competencia en conciencia y expresiones culturales se adquiere mediante el estudio de autores, estilos y géneros diferenciados, permitiéndonos la valoración de las manifestaciones artísticas de culturas diferenciadas desde perspectiva patrimonial.

## RELEVANCIA Y ACTUALIDAD DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

El progresivo aumento de la diversidad cultural en España debido a los movimientos migratorios hace inevitable una corrección de nuestros planteamientos sociopolíticos, educativos, artísticos, etc. Asistimos en los últimos años a diferentes acontecimientos políticos y sociales que generan conflictos preocupantes en las sociedades occidentales con un claro tinte racista bien explícito, que se evidencia en medios de comunicación y que degenera en determinados tipos de violencia, o bien implícito, que si bien comparte el mismo generador que todo tipo de racismo, está asentado en forma de creencias en diferentes instituciones como la educativa, que sostienen y alimentan a las manifestaciones del racismo explícito (Maroto, 2017).



**Ilustración 1. Sistema Estatal de indicadores de la educación, p. 33. Fuente: Ministerio de Educación y formación profesional, 2019.**



**Ilustración 2. Sistema Estatal de indicadores de la educación, p. 33. Fuente: Ministerio de Educación y formación profesional, 2019.**

El conocimiento de las culturas subsaharianas pasa por el filtro de la información sesgada y manipulada (infogenocidio), que recibimos a través del sistema educativo (Sendín, 2009; Maroto y López, 2017). A las aulas españolas se han ido incorporando alumnos negroafricanos con culturas diferenciadas, lo que implica, al mismo tiempo incorporar su bagaje cultural. Nuestro desconocimiento de las culturas subsaharianas mediatizado por la historia, la educación, los medios de comunicación de masas, junto

con otros intereses de tipo político o económico, ha derivado en prejuicios perniciosos y en ningún sentido banales.

En España, por su trayectoria histórica, apenas se han desarrollado estudios negroafricanos, siendo puntuales dentro del ámbito artístico y nulos en el ámbito didáctico. La ignorancia que tenemos de la historia, la cultura y la ciencia del África negra roza una prepotencia inadmisibles. Prácticamente hemos limitado el conocimiento del mundo africano a reservas de animales salvajes y dramas humanos (Alonso, 2000) aceptando con pocas reservas las tesis neocoloniales.

La negación de los logros artísticos negroafricanos (que apenas aparecen en los libros de texto) es una forma de ejercer violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2001) y racismo implícito, que contribuyen al desconocimiento de África, permitiendo así el sostenimiento de los prejuicios del sistema neocolonial (Maroto, 2017). Necesitamos otra forma de aprender a mirar que nos aleje del etnocentrismo para lo que es necesario introducir las aportaciones negroafricanas en nuestro sistema educativo, con todo su rico bagaje cultural (Aslantaş, 2019).



## **SEGUNDA PARTE**

### **ANÁLISIS: EL IMPACTO DEL ARTE NEGROAFRICANO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.**

---

Esta segunda parte mantiene como hipótesis la negación al continente africano de su condición histórica y sus logros artísticos, a excepción de la asimilación del arte egipcio, desestimando las manifestaciones negroafricanas como referentes para establecer los conceptos de Educación Visual y Plástica, salvo su *descubrimiento* por parte de los artistas occidentales.

La argumentación de la hipótesis contempla cómo el ocultamiento en los libros de texto de los logros artísticos de las culturas negroafricanas hace visible la parcialidad de los conceptos visuales y plásticos, contribuyendo a la discriminación cultural. El sistema educativo ha negado al continente africano su condición histórica y sus frutos artísticos hasta el punto de prescindir o denegar aportaciones sustanciales, con el fin de no reconocerles un desarrollo que permita considerar una autoría legítima de los logros llevados a cabo por sus diferentes culturas.

En la actualidad se perpetúan estos paradigmas, siendo la desestimación el método que utiliza el sistema educativo y que deriva en la ignorancia del alumnado acerca de los productos artísticos negroafricanos, haciendo que este apenas considere el arte africano como digno de ser tenido en cuenta, sino en el mejor de los casos como inspiración para los artistas occidentales.

El sistema educativo está orientado hacia la consolidación del grupo homogéneo dominante, lo que genera una discriminación institucionalizada, que consolida en una enseñanza monocultural (Díaz-Aguado, 2003). El ámbito de la educación artística no escapa a este monopolio cultural al desestimar los logros de las culturas no occidentales.

### **CONTEXTUALIZACIÓN EDUCATIVA: CURRÍCULUM OCULTO.**

El proyecto no es ajeno a cómo la postmodernidad ha posicionado a Occidente en apertura a discursos emergentes redirigiendo la educación visual y plástica hacia un eclecticismo donde lo plural se reivindica frente a una visión unilateral y elitista de la historia del arte (historiadores, artistas, museos, críticos, coleccionistas, galeristas, subastas, etc.). De esta manera, la postmodernidad ha planteado en las ciencias de la educación nuevos retos en función de los avances en la investigación pedagógica referidos a didáctica y currículum. Uno de estos avances se ve reflejado en las investigaciones sobre el currículum oculto.

El concepto del currículum oculto, acuñado por Philip Jackson, hace referencia a aprendizajes que son incorporados por el alumnado, aunque no figure explícitamente en el currículum oficial (Giroux y McLaren, 1998; Kincheloe y Steinberg, 2000).

El contenido y estructura del currículum oculto es analizado por varias teorías educativas (estructural-funcional, fenomenológica y crítica) que se ocupan del rol de los centros educativos en la socialización, siendo la más pertinente en nuestro proyecto de

investigación la visión crítica correspondiente al análisis neomarxista de la teoría y la práctica de la educación (Giroux y Penna, 1983), que reconoce la relación entre la reproducción económica y la cultural, y fuerza las relaciones entre las prácticas sociales, la ideología y la teoría del aprendizaje, de manera que identifica los aspectos de la perpetuación económica y social en la educación que están representados en el currículum oculto.

Dentro de los aspectos del aprendizaje que contribuyen a la difusión del currículum oculto (la estructura social del aula, el ejercicio de autoridad, el uso del lenguaje, los libros de texto, los apoyos audiovisuales, medidas disciplinarias, sistemas de evaluación y prioridades curriculares) nos centramos en el análisis de las imágenes de los libros de texto de educación visual y plástica y educación artística, referidas a África, con especial atención a las manifestaciones de arte negroafricano.

La función del currículum oculto abarca desde la inculcación de valores, la socialización política, el adiestramiento, el control social y el reforzamiento de la desigualdad social (Vallance, 1983, Anyon, 1983), siendo esta última función la que se vincula con este proyecto de investigación en lo referido a las relaciones entre África y Europa.

Dentro del ámbito de la educación artística es relevante el papel de la imagen en el contexto del currículum oculto, ya que «existen fuerzas invisibles, que parecen tener mayor importancia que las visibles y que utilizan el lenguaje visual como principal herramienta a la hora de transmitir contenidos en el aula» (Acaso, 2018: 11). El currículum oculto genera una violencia implícita tanto estructural como simbólica (Galtung, 1984), heredera de los planteamientos historicistas que deriva en la legitimización de modos de mirar acríticos. Las políticas de visibilidad (Berger, 2016) universalizantes generan un reparto colonizador de lo sensible, que sirve para civilizar lo visual.

Nos hemos acostumbrado a unas políticas de visibilidad, a un reparto de lo sensible que nos aparta de los ideales emancipatorios, que diría Rancière, a las metonimias de un legado cultural, que transmiten la visión universalizante de unos pocos -un género, una clase social o un origen-, sobre el resto del mundo. Una visión que ha dejado mudas y ciegas las otras voces y miradas, porque, como señalaba Derrida, la lengua del imperio se habla sin acento, sin cuerpo, y podríamos añadir con un género que se arroga universal (López 2020).

## **OBJETIVOS.**

El objetivo de esta segunda parte es investigar el impacto que tienen las imágenes de los libros de texto<sup>1</sup> de Educación Plástica y Visual en el mantenimiento y consolidación de los prejuicios sobre el arte negroafricano.

---

<sup>1</sup> Un ejemplo de estudio crítico precedente que analiza los prejuicios sobre África en los libros de texto es el que realizó el Profesor José Manuel Maroto Blanco, de la Universidad de Granada, el año 2017. Principalmente expone que las imágenes y vocabulario que se usan en dichos materiales didácticos suelen reflejar exclusivamente una de las múltiples realidades de África, haciendo especial hincapié en la idea de que África es un continente subdesarrollado e inculto, donde hay una alta letalidad debido a las enfermedades infecciosas y las guerras (Maroto, 2017). Como conclusión, el autor afirma que esta percepción tan simplista que posee el alumnado procede del desconocimiento del pasado histórico de África y de la situación que ocupa en la actualidad.

Parte de los prejuicios que influyen en la discriminación y dificultan la convivencia intercultural es generada en los conceptos que transmiten las imágenes que llegan al alumnado a través de los libros de texto. Por ello recopilaremos información sobre la utilización de imágenes en los libros de texto de Educación Plástica y Visual, en lo referido a características, contenido y vinculación a grupos geográficos y culturales.

A partir del análisis de los libros de texto y los contenidos visuales de los mismos relativos al continente africano en las materias de Educación Visual y Plástica de educación obligatoria, se interpretará en los datos obtenidos la relevancia del arte africano, por ser este uno de los logros más significativos de las culturas negroafricanas a lo largo de la historia.

## **METODOLOGÍA.**

El proyecto se mantiene dentro de la investigación basada en imágenes (investigación basada en artes visuales), en función de que las imágenes de los libros de texto no se plantean como dependientes o ilustrativas, sino conceptuales en sí misma, ya que contienen el análisis y la interpretación de la investigación.

La imagen argumenta en función de sus propios elementos y sintaxis. En este caso la imagen del libro de texto es el discurso, de manera que se entiende dentro de una secuencia o sucesión de imágenes, que permite comprender el discurso visual en términos de deducción, comparación, secuenciación o argumentación (Marín-Viadel, 2017). Se mantienen las posiciones de Mendoza y Cantero en las variantes convergentes teórico-prácticas considerando las modalidades básicas de investigación en didáctica, donde

a partir de la valoración conceptual y/o revisión de los supuestos teóricos y los condicionantes epistemológicos propios de la materia, analiza, revisa y propone los conceptos operativos y programas de investigación e intervención que redunde en la mejora de la actividad de enseñanza-aprendizaje (Mendoza y Cantero, 2003: 18-19).

Desde estas posiciones se trabaja la investigación centrada en creencias que generan los contenidos visuales de las imágenes de los libros de texto. Las creencias, tanto en forma de prejuicios, ideologías, metodologías o conceptos, posicionan el acercamiento al arte negroafricano en un punto de partida, que condiciona, cuando no determina, el imaginario del alumnado a partir, entre otros factores, de las imágenes de los libros de texto de Educación Visual y Plástica. Desde este análisis se pretende redirigir las creencias con propuestas didácticas que corrijan los errores contenidos en dichos imaginarios, tratando de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación visual y plástica, en lo referido a la didáctica intercultural en arte negroafricano.

El objetivo es tener una información lo más completa posible de la utilización de imágenes en los libros de texto y su vinculación a cada grupo geográfico y cultural, así como la información visual que recibe el alumnado sobre el continente africano.

Los libros de texto seleccionados son Educación Plástica, Visual y Audiovisual de la Editorial SM, en los cursos 1º, 2º y 4º de Secundaria, por tener gran difusión nacional en el ámbito educativo siendo uno de los mayores referentes de contenido transmitido

al estudiantado. Además, se analizarán las imágenes de libros de texto de la propuesta planteada como apoyo para el profesorado realizada por el Gobierno de Navarra para Primaria y Secundaria en un libro único<sup>2</sup>, y de la editorial McGraw Hill Education el tema de los lenguajes visuales, también en formato de libro único para Secundaria<sup>3</sup>.

En la primera parte tomamos de cada libro aquellas imágenes que contienen información visual de la cultura negrafricana en todos sus términos. Recogemos tanto la imagen como el contexto en el que se incluye, la nota a pie de ilustración, el contenido al que hace referencia y las referencias utilizadas.

En una segunda parte aislamos la imagen africana para establecer con ella la base de datos de análisis, recogiendo información en cuatro niveles. En primer lugar, las connotaciones visuales de las imágenes en la medida que ofrecen una visión de África que condicionará los conceptos plásticos, así distinguimos imágenes en las que aparecen: representaciones artísticas, flora o fauna, infancia y subdesarrollo. En segundo lugar, diferenciamos, de cada una de las imágenes, a qué gran grupo geográfico pertenece. En tercer término, diferenciamos de las obras artísticas, los datos de catalogación referidos al autor, título, datación, localización, estilo, material, técnica y ubicación; por ser estos los que permiten un trabajo adecuado de vinculación histórico y geográfico. Por último, separamos las obras que corresponden al arte egipcio del resto.

El sentido de la individualidad artística occidental hace que cada obra esté clasificada en función de un sistema, donde se le da un gran valor a los datos de la misma, que hacen referencia al autor, el título, la datación, la localización, el estilo, el material, la técnica y la localización de la obra. A una obra que carezca de datos descriptivos se le establece un sistema de atribución que permite situarla dentro de: talleres, escuelas, próxima a autores, épocas o referencias geográficas. En caso de que esto no sea

---

<sup>2</sup> «El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra ha promovido esta nueva colección Instrumenta con el decidido propósito de aportar material de apoyo al profesorado, herramientas didácticas para la aplicación en el aula para todo el profesorado que persiste, más allá de los avatares cotidianos, en mantenerse en la búsqueda de la mejora en su práctica profesional, en continuo aprendizaje, junto a sus alumnos, junto a sus compañeros de profesión. Este libro, como los próximos de esta colección, pretende servir para impulsar y dar apoyo a la labor diaria del profesorado; debe entenderse como una propuesta que, con las adaptaciones y reajustes oportunos, pueda ser útil en la práctica. Detrás de ella existe toda una experiencia, una visión de cómo educar a nuestros alumnos. Debe entenderse, por tanto, como un referente, no tanto como “la receta” para reproducir literalmente» (Valenciano-Plaza, 2016).

<sup>3</sup> La información se comparará con los datos ya obtenidos en 2011 de las siguientes editoriales: editorial S.M., los libros publicados en Madrid en los años 2008 y 2010, escritos por Isabel Rodríguez para la materia de educación plástica y visual I, II y 4º (de este último analizaremos también el cuaderno del profesor) (Rodríguez, 2008a; 2008b; 2010a; 2010b); de la editorial Anaya, los libros publicados en Madrid en el año 2011, escritos por José María Álvarez Fernández y Sara Álvarez Fernández, para la materia de educación plástica y visual I y II (Álvarez y Álvarez, 2011a; 2011b); de la editorial Casals los libros publicados en Barcelona en el año 2011, escritos por C. Nuñez, J.M. Padrol y M. Romagosa para la materia de educación plástica y visual I y II, tanto libro como láminas en ambos casos. (Núñez, Padrol y Romagosa, 2011a; 2011b); de la editorial Editex, el libro publicado en Madrid en el año 2008, escrito por Santiago García Juanes, Luis de Horna García y José Luis Serna, para la materia de Educación Plástica y Visual para cuarto de la E.S.O. (García, Horna y Serna, 2008); de la editorial Donostiarra el libro publicado en San Sebastián en el año 2002, escrito por Amancio Paniego Gómez y José de Domingo Acinas para la materia de educación plástica y visual, Primer Ciclo de la E.S.O. y el libro publicado en San Sebastián en el año 2003, escrito por Julio García Martín para la materia de educación plástica y visual de Tercero de E.S.O. (Paniego y Domingo, 2002; García, 2003); de la editorial Mc Graw Hill, los libros editados en Madrid, en el año 2005, escritos por Eugenio Bargaño Gómez, para la asignatura de educación plástica y visual para los cursos de Primero a Cuarto de E.S.O. (Bargaño, Sánchez y Esquinas, 2005a; 2005b; 2005c; 2005d).



posible, pasa a un segundo plano, salvedad de las obras arqueológicas, cuya clasificación difiere notablemente de las artísticas aun cuando sean estimadas como tal. En Occidente el sistema de clasificación y catalogación de obras es el meollo que las posicionará dentro de los márgenes de aproximación al alumnado.

Una vez contrastada la prueba previa del método y parámetros de análisis para valorar los resultados preliminares con el libro de SM para 1º de la ESO, para, a partir de los resultados obtenidos, así como la revisión del procedimiento, valorar las correcciones necesarias a la aplicación al resto de los libros de texto seleccionados. Una vez extraídas las imágenes referidas al continente africano, realizamos la prueba previa de aplicación de parámetros de análisis para cada una de las imágenes, a partir de cuyos resultados preliminares realizaremos las correcciones procedimentales necesarias para las imágenes del resto de los libros de texto seleccionados.

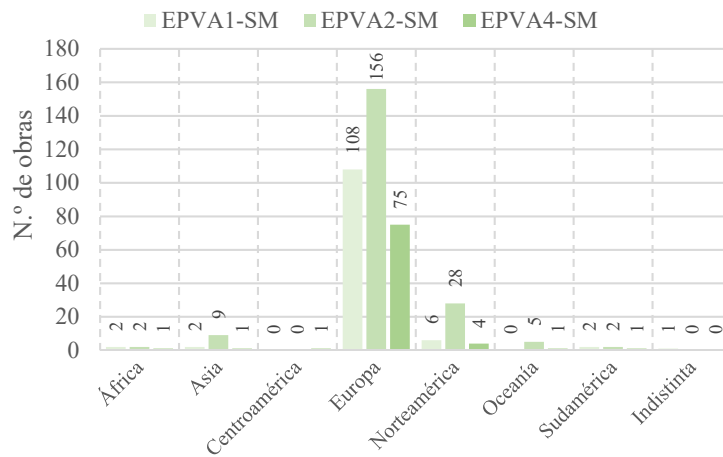
Validada la prueba previa pasamos a la clasificación de las 475 imágenes vinculadas a las artes visuales y plásticas presentes en las editoriales seleccionadas. De este modo se puede determinar de una manera cuantitativa la presencia que las manifestaciones artísticas no eurooccidentales tienen en los libros de texto seleccionados.

Las imágenes se clasifican según la vinculación geográfica, determinando datos de atribución y tipo de imagen. Los datos obtenidos permiten hacer un análisis de la imagen que se muestra al alumnado, comparándolo con las imágenes eurooccidentales presentes en los libros de texto analizados.

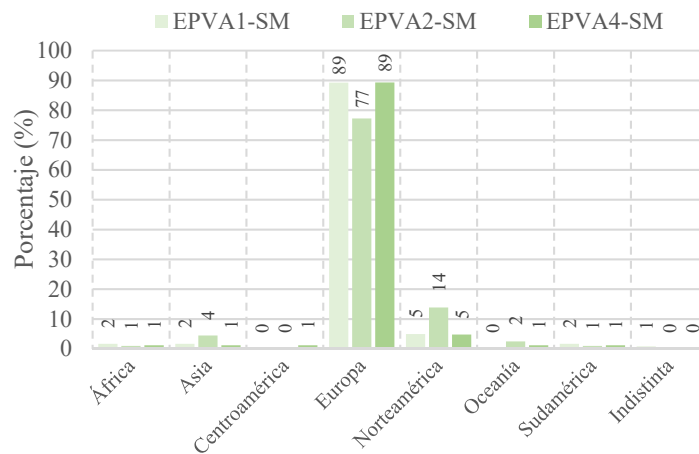
## **RESULTADOS.**

Tal y como se observa en el gráfico 1 y 2, la editorial SM muestra una gran cantidad de imágenes vinculadas geográficamente a Europa. Este dominio es un factor común en los tres cursos en los que se imparte la materia, representando un 89 % de presencia en 1º y 4º de la ESO, y 77 % en 2º. A esta lectura eurocentrista de los datos se suma Norteamérica, que ocupa el segundo puesto en los tres cursos, para formar entre ambas el bloque occidental.

El desajuste presentado por el bloque occidental es destacable si se compara con las imágenes procedentes del resto de los continentes. En lo referido a África, solo se identificó una obra en 2º y 4º curso, y dos obras en 1º, lo que significa un 1 % y 2 % respectivamente. Si se tiene en cuenta que África representa una de las mayores extensiones del planeta, hace que su escasa presencia agrave su caso.

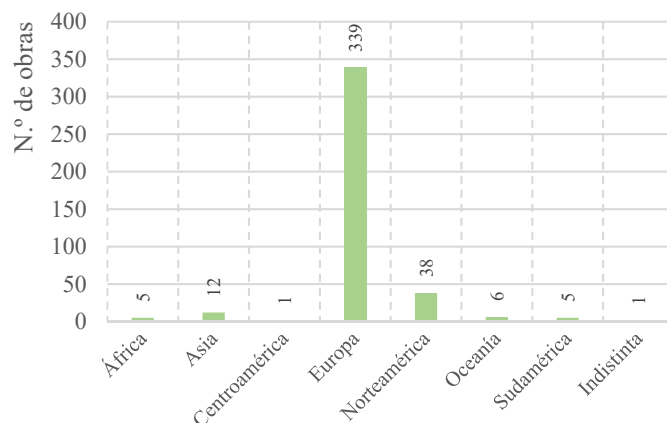


**Gráfico 1. Relación de las obras distribuidas geográficamente en valores absolutos por cursos de la Editorial SM.**

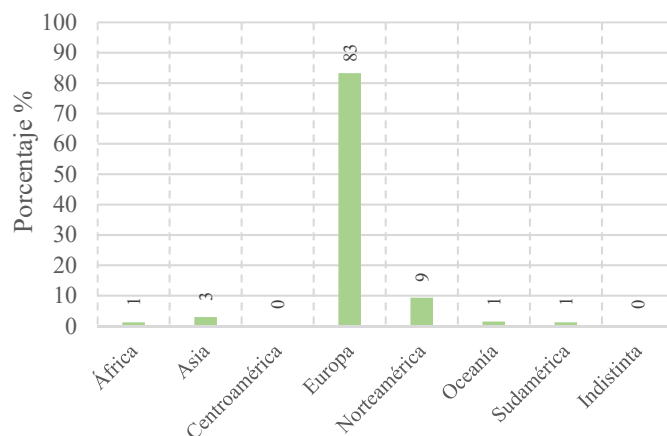


**Gráfico 2. Relación de las obras distribuidas geográficamente en valores relativos (%) por cursos de la Editorial SM.**

La lectura global de los datos obtenidos en la editorial SM (gráficos 3 y 4), muestra que, de las 407 imágenes, 377 son de origen occidental, lo que supone el 92 % del contenido visual orientado a la educación visual y plástica; del 8 % restante, el contenido vinculado a los logros artísticos africanos supone el 1 % del total con 5 imágenes.



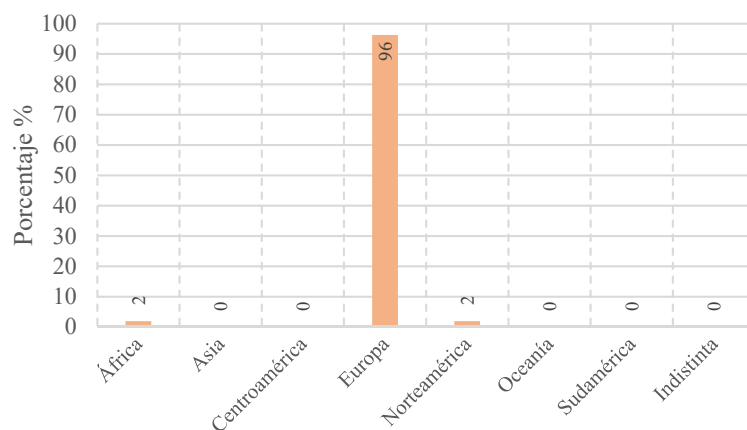
**Gráfico 3. Totales de las obras distribuidas geográficamente en valores absolutos por cursos de la Editorial SM**



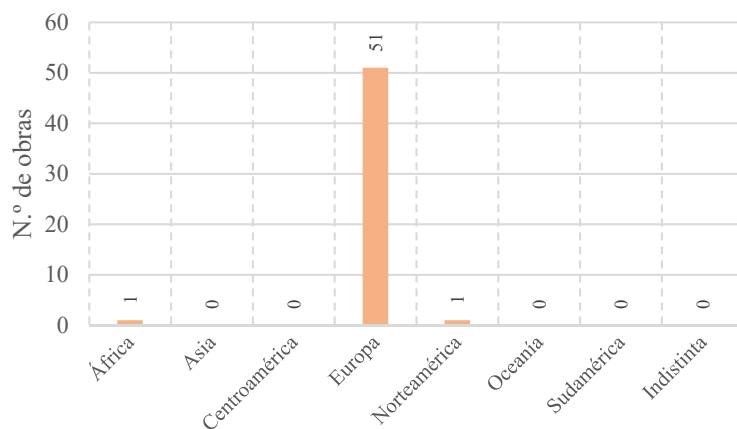
**Gráfico 4. Totales de las obras distribuidas geográficamente en valores relativos (%) por cursos de la Editorial SM.**

De esta manera la editorial SM pone el foco visual de la educación plástica en la cultura eurooccidental, minimizando las manifestaciones artísticas procedentes de otros continentes, imponiendo una visión monocultural de la educación visual y plástica que no contempla la diversidad ni la inclusión.

Del mismo modo, la publicación de apoyo para el profesorado para la enseñanza de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual y Educación Artística, promovida por el Gobierno de Navarra sigue el mismo patrón que la editorial SM. El contenido principal orbita en torno a las manifestaciones artísticas europeas, como se aprecia en las gráficas 5 y 6, que llega a representar el 96 % del total de las imágenes; es decir, de 53 imágenes, tan solo dos proceden de fuera de Europa, siendo una de ellas norteamericana. La imagen procedente de África no está vinculada al África subsahariana (matiz que se desarrollará más adelante).

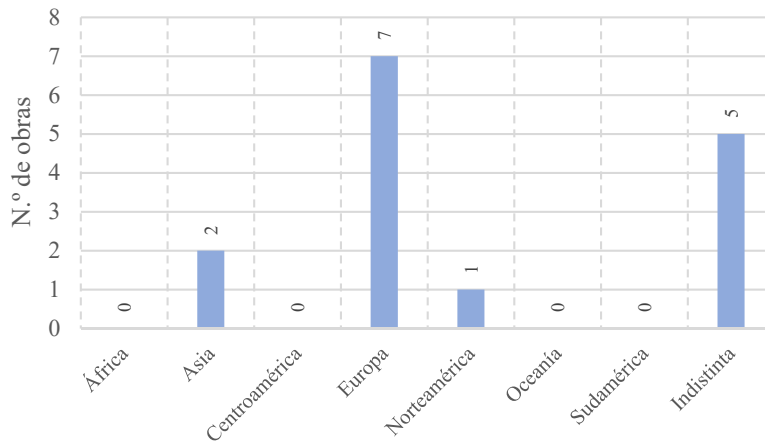


**Gráfico 5. Relación de las obras distribuidas geográficamente en valores absolutos de la publicación del Gobierno de Navarra.**

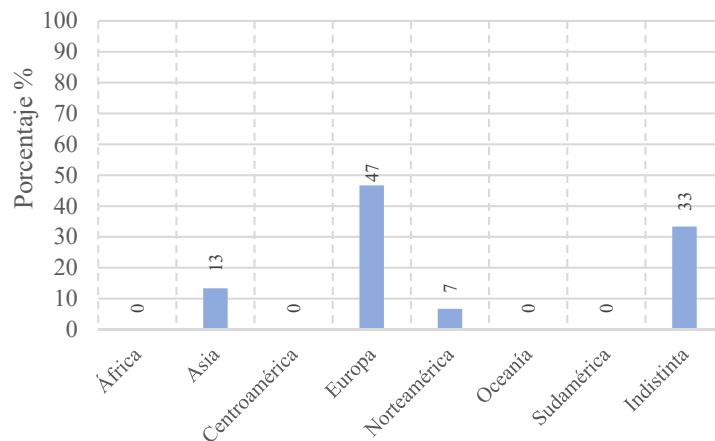


**Gráfico 6. Relación de las obras distribuidas geográficamente en valores relativos (%) de la publicación del Gobierno de Navarra**

El capítulo de la editorial McGraw Hill presenta pocas imágenes pertenecientes a las manifestaciones artísticas, como se aprecia en los gráficos 7 y 8. A pesar de ello, sigue siendo representativo el dominio de las imágenes europeas frente al resto (47 %), sin que se identifique ninguna imagen relacionada con el continente africano ni sus manifestaciones artísticas.

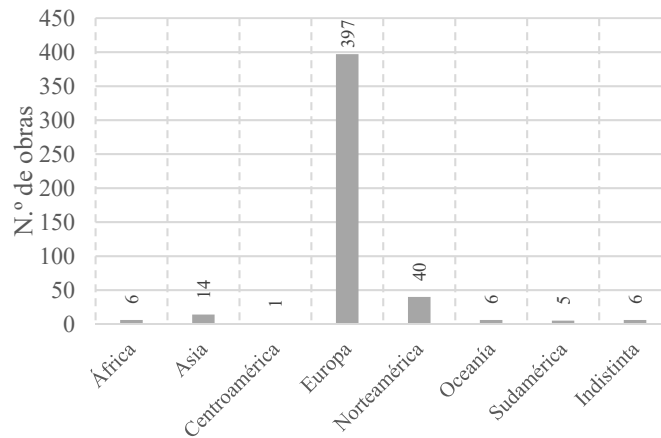


**Gráfico 7. Relación de las obras distribuidas geográficamente en valores absolutos de la Editorial McGraw Hill.**

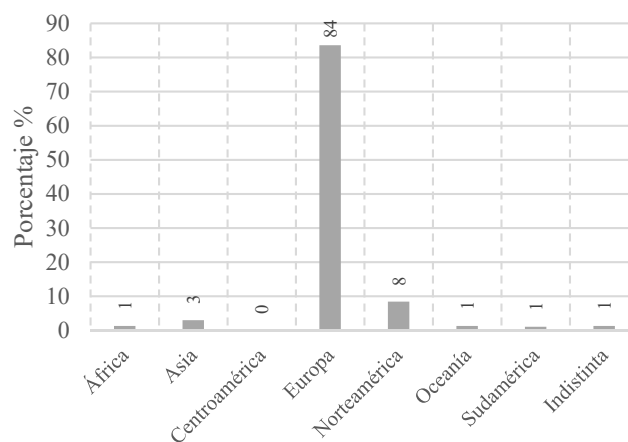


**Gráfico 8. Relación de las obras distribuidas geográficamente en valores relativos (%) de la Editorial McGraw Hill.**

De este modo en los gráficos 9 y 10 se muestran los datos combinados del total de los libros de texto analizados. En este caso el 84 % del total de las imágenes, lo que supone 397 de 475, corresponden a manifestaciones artísticas europeas. Este dominio es seguido, con un porcentaje del 8 %, por obras norteamericanas; lo que implica que el 92 % de las imágenes empleadas para ilustrar los libros de Educación Plástica, Visual y Audiovisual analizados, tiene su origen en la cultura eurooccidental. Por otro lado, la aportación de África queda relegado a un reducido 1 % del total, con tan solo 6 imágenes que contienen manifestaciones artísticas africanas.



**Gráfico 9. Totales de las obras distribuidas geográficamente en valores absolutos de los libros analizados.**



**Gráfico 10. Relación de las obras distribuidas geográficamente en valores relativos (%) de los libros analizados.**

Al examinar el exiguó contenido visual que las editoriales analizadas muestran sobre África, se aprecia la simplificación aplicada al continente, pues el contenido mostrado procedente de África es mayoritariamente de arte egipcio. La reducción de todo un continente a las aportaciones egipcias muestra la asimilación del Egipto antiguo al vincularlo como cultura mediterránea y obviando sus improntas africanas.

**Tabla 1. Ubicación geográfica de las imágenes.**

	Total imágenes	Egipto	África negra
EPVA1-SM	2	1	1
EPVA2-SM	2	1	1
EPVA4-SM	1	1	0
EPV-GN	1	1	0
EPV-MGH	0	0	0
TOTAL	6	4	2

En la tabla 1, se puede apreciar cómo tan solo dos imágenes de las seis que hacen referencia a África provienen de un país subsahariano. El contenido mostrado en la primera es una imagen de la naturaleza de Madagascar; la segunda muestra una talla

de arte tradicional con un escueto pie de página «arte africano». La imagen de Madagascar reitera la imagen exotizada de África y la talla con el pie de foto «arte africano» unifica las numerosas culturas bajo un término genérico, posicionando la imagen en una nebulosa histórica al carecer de datos atributivos.

En función de los datos obtenidos se puede afirmar que, debido a la versión simplificada y reducida de África que se muestra en los libros de texto analizados, el alumnado tiene una narrativa incompleta sobre las aportaciones negroafricanas, lo que fomenta lo que la escritora Adichie (2009) denomina «historia única», donde una sola visión convierte el enfoque resultante en la realidad de su conjunto.

## **CONCLUSIONES.**

De los resultados obtenidos podemos inferir que en la didáctica del arte negroafricano para educación plástica, se establecen sistemas comparativos de privilegio perceptivo y de trasfusión de conceptos de la plástica occidental a los objetos africanos que llevan en consecuencia a procesos de desestimación y depreciación, mostrando el objeto negroafricano en una nebulosa histórica-geográfica. El objeto africano es percibido como objeto artístico en la medida de su «descubrimiento» y valoración de los artistas occidentales de vanguardia, siendo así contemplado de forma indirecta, no en cuanto a sí mismo, sino en cuanto a su capacidad de reconfigurar el arte occidental.

Hay una tendencia a generalizar sobre las producciones del África negra, sin que se pueda determinar agrupamientos suficientemente sólidos como para realizar afirmaciones generales. Se aísla el objeto artístico de su contexto específico dentro de su sociedad de producción o adopción, con lo cual se obvian los conceptos de: forma y función, sociedad y estilo, autenticidad, palabra conformada, máscara, rito, objeto y evolución. Estos conceptos están ausentes del objeto negroafricano, y en su aplicación al mismo han de ser corregidos y reposicionados. No se establece un enfoque didáctico específico en la enseñanza de los objetos artísticos negroafricanos para Educación Visual y Plástica, ya que se presentan en los mismos términos que la obra occidental.

Los resultados plantean:

- Una ausencia de ejemplos de obras africanas para explicar los conceptos de la Educación Plástica y Visual.
- Carencias en la catalogación del objeto negroafricano, careciendo de referencias geográficas o históricas, de datación temporal, autor o talleres.
- Un planteamiento del objeto africano vinculado a la influencia del mismo sobre los artistas occidentales de vanguardia, sin plantear ningún estudio de conceptos o contextos específicos de la obra negroafricana en sí misma.
- El establecimiento de sistemas comparativos y de trasfusión de conceptos y términos de la plástica occidental a los objetos africanos, haciendo que la realidad del objeto africano se aborde de forma vaga e imprecisa.

En función de los resultados se considera necesario priorizar una educación que atienda a la diversidad cultural, integrando en los libros de texto los logros culturales negroafricanos, para generar un entorno inclusivo (Coelho, 2006; García, 2018) que sensibilice al alumnado en la pluralidad y la hibridación identitaria no servil (Besalú, 2002).

La educación debe atender a la diversidad cultural, para poder aportar nuevas perspectivas culturales al entorno escolar, realizadas de forma proporcional a los logros obtenidos. El sistema educativo ha de consolidar un entorno inclusivo intercultural promoviendo una sociedad basada en la convivencia y en la relación de las culturas (Coelho, 2006). A pesar de ello el currículum oculto genera un monopolio cultural y una frontera conceptual, que impide el paso a manifestaciones artísticas africanas, que rara vez son referenciadas en las editoriales educativas, aun siendo estas las que generarían un diálogo integrador que permitiría rescatar la identidad histórica del alumnado de origen africano, así como plantear las nuevas identidades híbridas.



## TERCERA PARTE

### PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE ARTE CONTEMPORÁNEO PARA EDUCACIÓN

#### SECUNDARIA.

---

En la historia hay cambios y transiciones que son expuestas y en algunos casos provocadas desde las manifestaciones artísticas. El arte africano contemporáneo de las décadas 50-60 del siglo XX transcurre como autoafirmación de la propia identidad, militando una cultura africana independiente, con un motor intelectual panafricano en el ámbito político, literario, crítico y plástico, que fue motor de independencias y revoluciones africanas.

En 1947 se crea la revista *Présence Africaine*, donde destaca Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor, Albert Camus, Jean-Paul Sartre, Michel Leiris, Alioune Diop, André Breton, André Gide, Emmanuel Mounier, etc. Paralelamente de 1954-1968, en Estados Unidos se desarrolla un movimiento por los derechos civiles, el *Black Power*, con Martin Luther King a la cabeza.

En los 80 se manifiesta la diáspora en Estados Unidos proveniente de Nigeria. Mientras tanto, la lucha contra el apartheid de la *Nación Arcoíris* de Sudáfrica, con Mandela a la cabeza, es un referente temático y conceptual para muchos artistas. Aparecen distintos movimientos reivindicativos en favor de los derechos humanos como el panafricanismo o la negritud, que originan el despliegue del arte como función social y crítica; una temática muy militante, donde las obras van más allá de lo bello, para encontrar su sentido en el despertar las conciencias y motivar a la población a seguir adelante.

En los años 80 surge el debate sobre la naturaleza de la creatividad artística africana. En 1989, a raíz de una exposición de artistas africanos en el Centro Nacional de Arte y Cultura Georges Pompidou de París: *Los magos de la Tierra*, aparece una línea que marca un antes y un después sobre la apreciación del arte africano.

Quizá el principal problema para acercarse al arte contemporáneo negro africano es que se obvia el hecho del contexto diferencial del artista para así entender el arte como búsqueda de una identidad arrebatada.

Es necesario aclarar que hablar de arte contemporáneo africano es una generalización poco vinculante geográficamente. Cuando hablamos de arte contemporáneo africano, incluimos las lecturas de la diáspora, aglutinadas en una base común arraigada en la experiencia que ha supuesto para el pueblo negro la discriminación en todos sus términos, basada en:

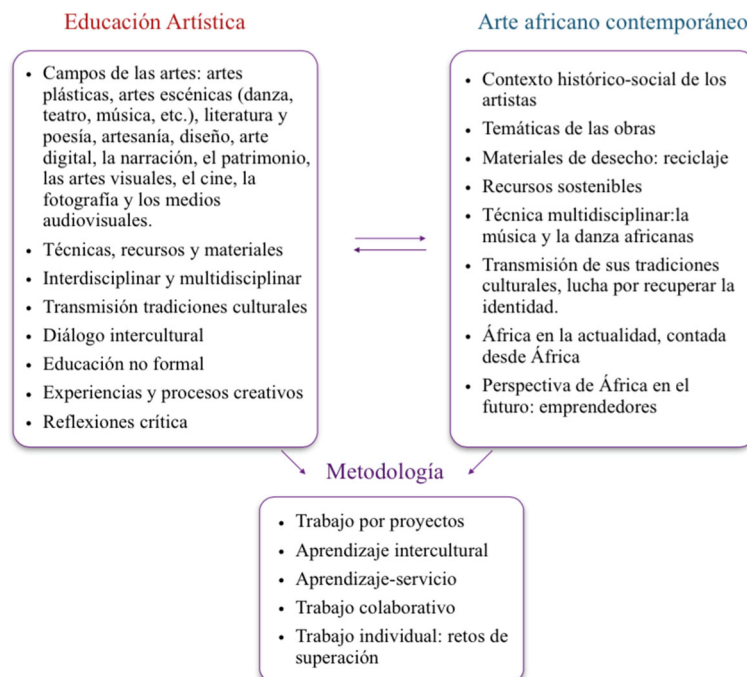
su dependencia estructural de una reconocida colección de experiencias de vida, encuentros sociales y sufrimientos personales, la suma de los cuales promueve una solidaridad y una camaradería que crea comunidad. Esta noción de experiencia de vida colectiva –discriminación, segregación, reconocimiento e identificación racial y cultural no debe verse como prueba definitiva para la negrura per se [...] sin embargo, la admisión de estos aquilatamientos sociales son fundamento para la cultura negra (Powel 1998: 13).

## FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.

Se presenta a continuación, un esquema de cómo el arte africano contemporáneo es abordado en la educación artística y la educación en valores, relacionando metodologías, temáticas, procesos e instrumentos, para desarrollar prácticas en el aula que desarrollan competencias transversales y la educación en valores.

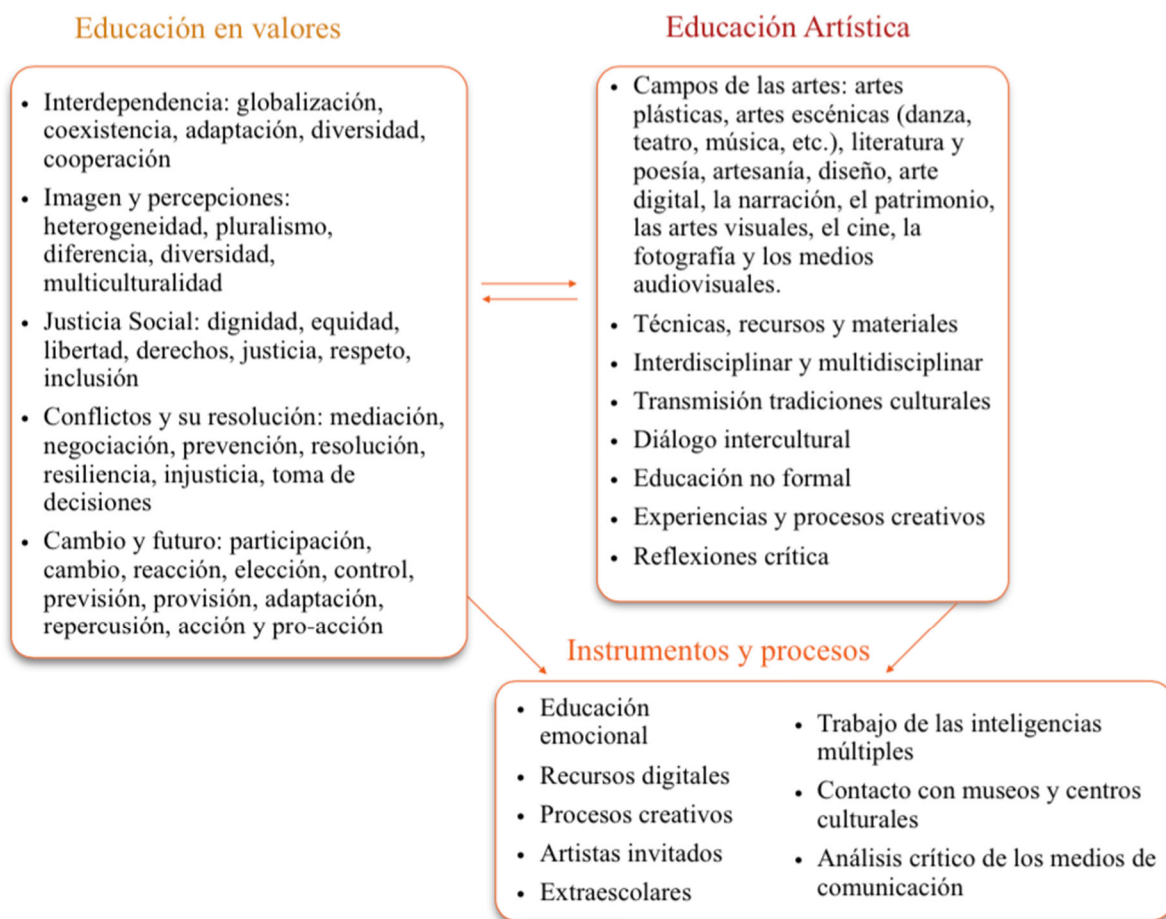


La utilización del arte negroafricano en la educación artística conlleva metodologías activas en función de las temáticas, materiales, técnicas, etc. Pongamos como ejemplo a la artista Kara Walker cuya infancia giró en torno a experiencias racistas originadas por las congregaciones del Ku Klux Klan, que por aquel entonces todavía dejaban huella en Atlanta. El contraste que sufrió con el ambiente multicultural que vivió en la costa californiana marcó parte de su obra. Este contexto histórico y su narrativa artística se entremezclan para dar lugar, en su estudio, a una investigación histórica-descriptiva-productiva, que en ámbitos educativos posiciona al alumnado en los contextos críticos.



**Gráfico 11. Esquema que plantea las relaciones entre la educación visual y plástica, el arte africano contemporáneo y su metodología.**

Los distintos instrumentos y procesos se compaginan con las metodologías para el desarrollo de los trabajos artísticos en el aula. Esta relación entre el contexto social y el artista permite abordar la educación en valores como la heterogeneidad, el pluralismo, la diferencia o la diversidad, y en torno a la justicia social la dignidad, la equidad, la libertad, los derechos, o el respeto, y en cuanto a la interdependencia la coexistencia, la adaptación, la cooperación, etc.



**Gráfico 12. Educación en valores Educación Artística y los instrumentos y procesos a tener en cuenta.**

El estudio de artistas contemporáneos africanos, su trayectoria profesional, su obra y la contextualización histórica y social, nos permiten enfrentarnos a distintas temáticas y contenidos, cuya índole desemboca en una aproximación intercultural por parte del alumnado a los conflictos generados por los diferentes procesos de legitimación del racismo.

### Arte africano contemporáneo

- Contexto histórico-social de los artistas
- Temáticas de las obras
- Materiales de desecho: reciclaje
- Recursos sostenibles
- Técnica multidisciplinar: la música y la danza africanas
- Transmisión de sus tradiciones culturales, lucha por recuperar la identidad.
- África en la actualidad, contada desde África
- Perspectiva de África en el futuro: emprendedores

### Educación en valores

- Interdependencia: globalización, coexistencia, adaptación, diversidad, cooperación
- Imagen y percepciones: heterogeneidad, pluralismo, diferencia, diversidad, multiculturalidad
- Justicia Social: dignidad, equidad, libertad, derechos, justicia, respeto, inclusión
- Conflictos y su resolución: mediación, negociación, prevención, resolución, resiliencia, injusticia, toma de decisiones
- Cambio y futuro: participación, cambio, reacción, elección, control, previsión, provisión, adaptación, repercusión, acción y pro-acción



### Temas y conceptos

- Racismo y xenofobia
- Discriminación y violencia
- Desigualdad
- Cambio y reacción
- Resiliencia
- Derechos y respeto: dignidad y tolerancia
- Diversidad e integración
- Multiculturalidad
- Sostenibilidad

**Gráfico 13. Esquema conceptual que abarca arte africano contemporáneo la educación en valores y los temas y conceptos a trabajar en la propuesta didáctica.**

La interacción entre todos estos elementos integra coincidencias que nos van a dar la clave para desarrollar propuestas didácticas en arte contemporáneo negroafricano.

**PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN SIETE ARTISTAS CONTEMPORÁNEOS.**

Jane Alexander

El Anatsui

Laila Alaoui

William Kentridge

Wangechi Mutu

Kara Walker

Anton Kannemeyer

### **Jane Alexander**

Jane Alexander es una escultora sudafricana nacida en Johannesburgo, Sudáfrica, en 1959. Actualmente vive y trabaja en Ciudad del Cabo donde enseña en la Universidad Michaelis School.

La obra de referencia didáctica es *Bom Boys (1998), miedo y terror de los niños*. Se trata de un conjunto de esculturas de niños de tamaño natural, situados sobre un gran tablero de ajedrez y con sus rostros cubiertos. Está inspirado en una pandilla de niños de la calle, asiduos de una céntrica avenida de Ciudad del Cabo donde vivía la autora. Alienados e incommunicados, se encuentran en una sociedad que les niega madurar como personas, restringiéndolos a los instintos de supervivencia. Representan un colectivo en ascenso en grandes ciudades de los cinco continentes; niños olvidados a su suerte, invisibles para las instituciones y arrancados de su humanidad por los ciudadanos que han dejado de verlos (Leal, 2013).

El análisis de la obra permite que el alumnado descubra los detalles que encierran estas esculturas. Los niños muestran expresiones de tristeza y soledad, miradas enmascaradas, ocultas a través de cabezas de animales, vendas y telas que les permiten esconder sus miedos. La expresividad que tienen las poses de sus cuerpos, a veces con ropa y otras semidesnudos, descalzos, junto con su disposición en el tablero, muestra desolación; parece que piden ayuda sin mucha esperanza de que vaya a llegar el cambio en sus vidas. La obra está llena de expresividad y sentimiento. Las emociones que transmite la autora por medio de las expresiones faciales y corporales de los niños, son objeto de estudio en dos direcciones, una los conocimientos artísticos referidos a la expresividad y otra para que el alumnado reconozca los distintos estados de ánimo vinculados a los problemas socioafectivos.

Artista  
**JANE ALEXANDER**  
 Sudáfrica, 1959

Obra  
*Bom Boys*



Contexto  
 Sudáfrica:  
 Ciudad del Cabo

Temática  
 Dignidad en los niños y niñas

Competencias socioemocionales  
 Desigualdad Dignidad

Derechos Justicia  
 Protección al menor

Educación en valores  
 Interdependencia  
 Justicia Social  
 Cambio y acción

Interdisciplinar  
 Historia



Instrumentos y procesos  
 Educación emocional  
 Sensibilización social



Metodología  
 Trabajo en grupo  
 Reflexiones críticas  
 Aprendizaje intercultural

Procesos emocionales  
 Empatía

Desarrollo artístico  
 Dibujo del cuerpo humano  
 Movimientos y expresiones faciales  
 Cómic

Gráfico 14. Esquema conceptos y obra Jane Alexander. Fotografías: J.A.1: sin referencias, extraída de [www.pinterest.es](http://www.pinterest.es), J.A.2: Fotografía cortesía del Tobu Museum, Tokyo (S.f) y J.A.3: Woolridge, R (S.f) detalle Bom Boys 1988.

## ***El Anatsui***

El Anatsui nace en Ghana en 1944. Es un escultor que pertenece a la escuela Zaria Rebels de 1958 en Nigeria. Cuenta con más de 40 años como escultor, también es profesor de escultura y director en la Universidad de Nigeria, Nsukka.

Tomamos como referencia la primera exposición de su obra en Brooklyn 2003 *Gravedad y gracia: trabajos monumentales por El Anatsui*. Son tapices creados con chapas, tapas de botellas y trozos de metal cosidos; los materiales son recogidos de los desechos que encuentra en su entorno. El valor que le da a estos materiales es doblemente simbólico. Por un lado, remiten a la historia de dónde provienen; las bebidas eran traídas por los comerciantes europeos de esclavos a los que llevaban a América y a los que hacían trabajar en las plantaciones de azúcar que utilizaban para fabricar estas bebidas. La obra dirige al vínculo entre África, Europa y América. Por otro lado, el significado simbólico del material de desecho en sí que, al utilizarlo en sus obras, lo reasigna como obra de arte. De esta forma, su obra presenta una analogía entre este proceso de cambio en el uso de los materiales y su creencia en el ciclo de la muerte y la posterior regeneración, su creencia de que el espíritu humano es indestructible.

El Anatsui mantiene presente su procedencia y las tradiciones africanas. De esta manera, su obra se realiza como en los talleres tradicionales africanos donde trabaja con alrededor de 30 asistentes, haciendo una crítica al consumismo y a la hiperproducción. Con los tapices representa el valor ceremonial que se dan a los tejidos en África y sus temas cuentan historias africanas con la tradición oral como base de transmisión del conocimiento (Fuentes, 2016).

A raíz del vídeo que muestra cómo se llevó a cabo la exposición de estos enormes tapices en el museo de Brooklyn en el año 2013 (Subieta, 2013), se pueden tratar los temas que derivan de la obra: la utilización de desechos, los materiales, su simbolismo y las pretensiones del artista. Desde aquí aflorarán distintos conceptos como sostenibilidad, cooperación, participación, cambio, reacción, acción, proacción, resiliencia y globalización.

Después de este primer enfoque, se añade el contexto desde donde parte El Anatsui, las tradiciones locales y orales de su lugar de origen, Ghana. Tradiciones locales con respecto al trabajo en los talleres de telas Kente. Para adquirir conocimientos que sustenten estas tradiciones, se involucra al alumnado a que investigue sobre la exposición *El lenguaje de las telas*, que tuvo lugar en el Museo Nacional de Antropología, en Madrid.





Gráfico 15. Esquema de conceptos y obra El Anatsui. Fotografías: E.A.1: sin referencias, recuperado de <http://el-anatsui.com> E.A.2: sin referencias, recuperado de <http://el-anatsui.com> E.A.3: sin referencias, recuperado de <http://digest.bellafricana.com/wp-content/uploads/2014/11/El-Anatsui-3.jpg>

### ***Leila Alaoui***

Nace en Marruecos, en 1982, de padre marroquí y madre francesa. Estudió fotografía en Nueva York. Su trabajo explora la construcción de la identidad, la diversidad de culturas y la inmigración en el mediterráneo. Muere en los atentados de Burkina Faso en 2016.

Su estilo se focaliza en la multiplicidad cultural, identidad nacional, migración, realidades sociales y el desplazamiento forzoso. Vamos a explorar dos de sus series fotográficas como estudio y análisis. La serie *No pasará* representa realidades sociales sobre jóvenes marroquíes que sueñan llegar al otro lado del Mediterráneo en pro de una vida mejor. La serie consigue mostrar las esperanzas de estos jóvenes que están dispuestos a sacrificarlo todo para llegar a las costas de Europa. El mar está siempre presente y los jóvenes están pensativos, mirando hacia el otro lado. Su serie *Les Marocains* trata la identidad y la diversidad cultural a través de una serie de retratos de personas de distintas etnias de Marruecos. En la obra plasma la dignidad y el orgullo de personas olvidadas (Peregil, 2016).

Se trata de sensibilizar al alumnado a partir de un conocimiento cercano de la situación, donde el alumno consiga empatizar lo suficiente como para alejarse de estereotipos que borran los derechos humanos en función de la procedencia de las personas.



Gráfico 16. Esquema conceptos y obra Leila Alaoui. Fotografías: L.A.1: autorretrato recuperado de <https://culturebox.francetvinfo.fr/arts/expos/attaque-a-ouagadougou-la-photographe-leila-alaoui-decede-de-ses-blessures-233805> L.A.2: Alaoui, L. (2014) Tamesloht. Recuperado de <https://www.mep-fr.org/event/leila-alaoui/> L.A.3: Alaoui, L. (2013) Natreen. Recuperado de <https://www.adfphoto.com/leila-alaoui-in-memoriam/> L.A.4: Alaoui, L. (2008) Sin título. Recuperado de <https://www.photolife.com/2017/01/leila-alaouis-no-pasara/>

### **William Kentridge**

William Kentridge nace en 1955. Es un artista sudafricano blanco de origen judío que vivió la época de la segregación racial, el *apartheid*. Cuando tenía 6 años encontró una caja con fotografías que guardaba su padre de la matanza de Sharpeville, una masacre de manifestantes negroafricanos que luchaban por sus derechos, que fueron abatidos por la policía cuando se encontraban indefensos; murieron 69 personas.

La obra que tomamos como referencia es una animación hecha a partir de sus dibujos expresionistas, la técnica requiere fotografiar los dibujos a medida que los hace y los borra. *Felix in Exile* trata el maltrato, la violencia y el sufrimiento de los negroafricanos en el *apartheid*. Su obra es una crítica a la humillación y el dolor que vivieron la inmensa mayoría de la población negra (Alemany, 2017).

Para la transmisión de los conceptos que plantea Kentridge en su obra y la correcta asimilación de connotaciones y manifestaciones racistas, se hace un análisis de la narración que se completa con la contextualización histórica y social. Las reflexiones entresacadas de la obra *Felix in Exile* van a conducir a la sensibilización del alumnado predisponiendo receptivamente a la exploración de manifestaciones racistas en su entorno cercano.



Gráfico 17. Esquema conceptos y obra William Kentridge. Fotografías: W.K.1: Kentridge, W. (1994). Felix in Exile. Recuperado de <https://www.moma.org/audio/playlist/1/248> W.K.2: Kentridge, W. (2000). Autorretrato. Recuperado de <http://www.hatjecantz.de/william-kentridge-5093-1.html> W.K.3: Kentridge, W. (2015) Recuperado de <https://africanartproject1.weebly.com/felix-in-exile.html> W.K.4: Kentridge, W. (2016) Soft Dictionary. Recuperado de <https://www.artbasel.com/catalog/artwork/49362/William-Kentridge-Soft-Dictionary>

## **Wangechi Mutu**

Wangechi Mutu nace en 1972 en Nairobi, Kenia. Se formó en Reino Unido y desde hace dos décadas vive y desarrolla su trabajo en Brooklyn, Nueva York. Su obra es muy extensa y explora distintas disciplinas artísticas, pintura, instalación, escultura, vídeo-arte y en especial el collage. Pertenece a los artistas africanos de la diáspora que utilizan la corriente afrofuturista.

Se caracteriza por su activismo a favor del cambio a través de obras impactantes que interfieren en las reflexiones de los espectadores. Las obras que vamos a tratar confluyen en este punto reivindicativo y proactivo.

La primera obra a analizar es el vídeo-arte *On the end of eating everything*, que muestra los efectos de las sociedades industriales en los ecosistemas. La segunda obra crítica los estereotipos a los que intentamos parecernos, a través del collage mezclado con toques de dibujo y pintura. La tercera obra es un proyecto de 2014 realizado con motivo del aniversario del Genocidio de Ruanda en 1994 donde perdieron la vida casi un millón de personas. El proyecto combina la obra visual representada por medio de la fotografía de Mutu, y la obra literaria de Juliane Okot Bitek, una poetisa y literata perteneciente a la diáspora de Uganda. Hicieron una combinación de foto y texto para cada día durante 100 días, rememorando los 100 días de masacre (Zócalo Poets, 2014).

Se van a incorporar tres enfoques más, uno con respecto a la reivindicación por medio de la palabra de Aimè Césaire, un literato de Martinica y político reconocido como una de las figuras fundamentales de la poesía moderna negroafricana que junto a Senghor fundaron la revista *El estudiante negro* y generaron el concepto de negritud: «Somos negros ¿y qué? No somos esclavos, ni salvajes» (Semprún, 2008); otro por medio de la música, tomando como referentes al grupo *Daara J Family*, un grupo de *hip-hop* senegalés, en cuya filosofía encontramos el activismo como uno de los aspectos importantes en los que trabajan sus letras, y por último a través de Germaine Acogny, un icono universal de la danza contemporánea, una franco-senegalesa de origen beninés que sigue bailando, coreografiando y enseñando a sus 71 años, para mostrar a través de la danza contemporánea una forma reivindicativa de identidad (Valentín, 2015).

El acercamiento a la obra y al concepto de afrofuturismo se presenta bajo la visualización de dos vídeos: el cortometraje *Pumzi*, escrito y dirigido por Kahiu, (2010) con un lenguaje visual afrofuturista; este corto introduce esta corriente artística para dar paso a la obra de Mutu. El segundo vídeo *On the end of eating everything* (Mutu, 2015) es una crítica al consumo desmedido y su repercusión en el planeta.



Gráfico 18. Esquema conceptos y obra Wangechi Mutu. Vídeo: W.M.1: Mutu, W (2015). On the end of eating everything. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yvGcO73MM-I> W.M.2: Mutu, W.(S.f.). Recuperado de <https://www.wikiart.org/es/wangechi-mutu> W.M.3: Mutu, W. (2014) Recuperado de <https://zocalopoets.com/2014/05/01/the-rwanda-genocide-twenty-years-later-100-days-of-photographs-poems-by-wangechi-mutu-and-juliane-okot-bitek/> W.M.4: Mutu, W. (2012) Family Tree. Recuperado de <https://curiator.com/art/wangechi-mutu/family-tree-original-sky>

### ***Kara Walker***

Kara Walker nace en 1969 en Stockton, California y a sus trece años se muda a Stone Mountain, en Atlanta, donde todavía se mantenían las congregaciones del Ku Klux Klan. Allí experimentó el racismo en contraste con el ambiente multicultural del que había disfrutado en la costa californiana. Estudió en el Atlanta College of Art.

La parte de su obra que hemos elegido como referencia didáctica son las representaciones de siluetas negras sobre fondos blancos que cuentan historias de esclavos, violencia sexual, discriminación y racismo. Walker nos muestra estas escenas para reflexionar sobre la creación de narrativas racistas. «La silueta fue una solución casi perfecta [...]: tratar de descubrir las a menudo sutiles e incómodas formas con que el racismo y los estereotipos racistas y sexistas influyen y escriben en nuestras vidas cotidianas» (Walker citado por Garnica, 2015).

La obra artística explora los temas del racismo, el sexismo, la violencia, los estereotipos, la discriminación y el odio. Con su análisis, el planteamiento didáctico parte y se enfoca desde la adquisición de estos conceptos al tratarlos por medio del debate y del análisis, con preguntas y conclusiones que desvelarán la meticulosidad de los distintos mensajes que la artista quiere transmitir en su obra.



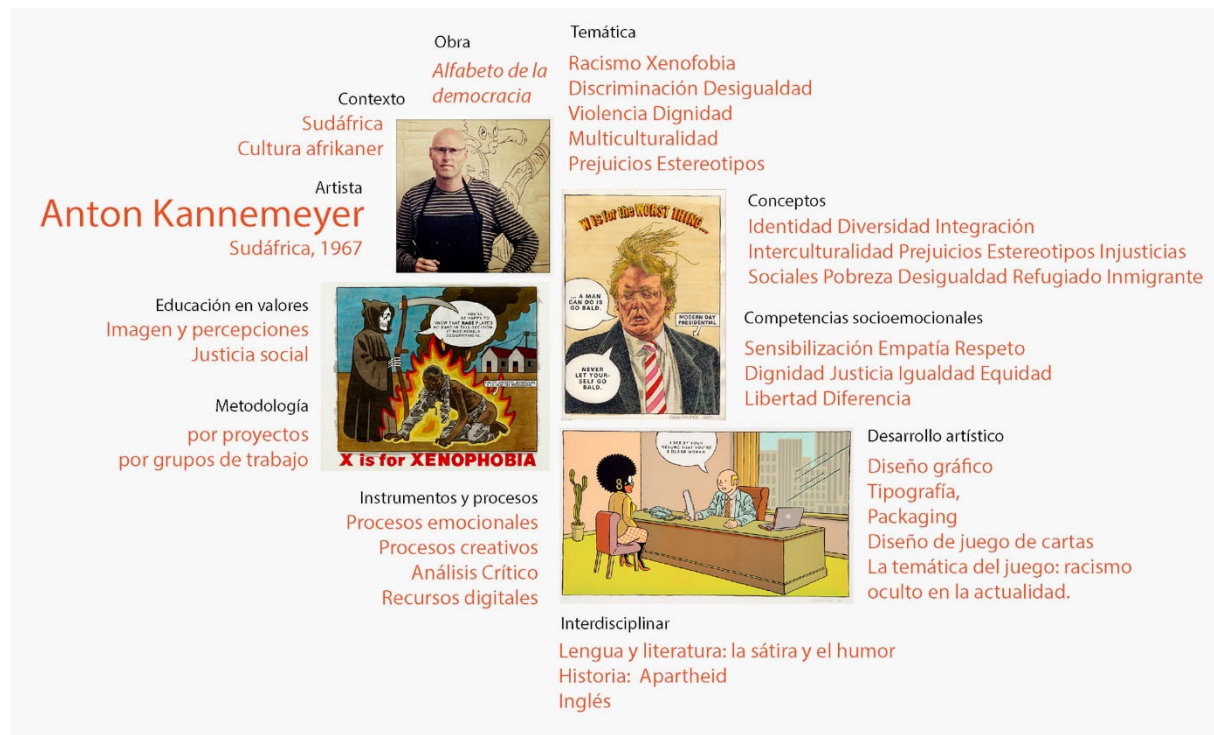


Gráfico 19. Esquema conceptos y obra Kara Walker. Fotografías: K.W.1: Crosera, M (S.f.) retrato Kara Walker. Recuperado de <http://www.karawalkerstudio.com/biography/> K.W.2: Walker, K. (1994). *Gone: An Historical Romance of a Civil War as It Occurred b'tween the Dusky Thighs of One Young Negress and Her Heart*. The Drawing Center, New York. Recuperado de <https://www.moma.org/collection/works/110565>. K.W.3: Walker, K. (2014) Recuperado de <https://www.elmundo.es/yodona/blogs/inspirada/2014/08/04/kara-walker-sweet-my-bitter.html>

### **Anton Kannemeyer**

Kannemeyer es un artista sudafricano blanco nacido en 1967. Estudió diseño gráfico e ilustración en la universidad de Stellenbosch. Marcado por las humillaciones, castigos y menosprecios que sufrió en su infancia, desarrolló en su madurez una propuesta artística enfrentada a la corriente cultural *afrikáner* y contra las figuras de autoridad de su niñez.

Basamos la propuesta didáctica en su obra *El Alfabeto de la Democracia*; es un proyecto que sigue en marcha y que remite a eventos locales sudafricanos y definiciones de diccionarios que utilizaban en las escuelas. No obstante, los significados se extienden mucho más allá de las fronteras sudafricanas y retoman los prejuicios y temáticas sociales universales. Utiliza la sátira como lenguaje y el cómic como medio para hablar de: racismo, xenofobia, discriminación, desigualdades sociales, violencia, dignidad, prejuicios, estereotipos, etc., siempre en clave de humor (*The Artists' Press*, S.f.).



**Gráfico 20. Esquema conceptos y obra Anton Kannemeyer. Fotografía: A.K.1: Doitté, Y. (2012.) retrato Anton Kannemeyer. Recuperado de <http://gentebruta.blogspot.com/2014/10/anton-kannemeyer-2014.html> Grabados: A.K.2: Kannemeyer, A. (2010). X is for Xenophobia. Alphabet of Democracy. Recuperado de <http://archive.stevenson.info/exhibitions/kannemeyer/x-xenophobia.htm> A.K.3: Kannemeyer, A. (2014) W is for the Worst thing a man can do. Alphabet of Democracy. Recuperado de [http://www.hilger.at/833\\_EN-artwork-Kunstwerk.htm,16179,Anton%20,Kannemeyer,W%20is%20for%20the%20Worst%20thing%20a%20man%20can%20do](http://www.hilger.at/833_EN-artwork-Kunstwerk.htm,16179,Anton%20,Kannemeyer,W%20is%20for%20the%20Worst%20thing%20a%20man%20can%20do) A.K.4: Kannemeyer, A. (2011) A Black Woman. Recuperado de <http://www.jackshainman.com/artists/anton-kannemeyer/>**

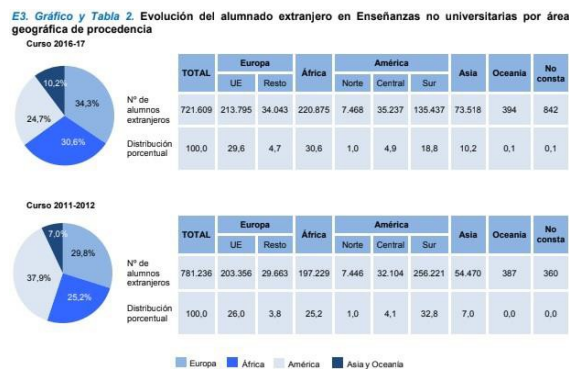
## PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE ARTE TRADICIONAL NEGROAFRICANO.

Esta parte tiene como objetivo presentar un sencillo modelo de propuesta didáctica para el área curricular de Educación Artística, ofreciendo a los docentes de educación primaria recursos y materiales, así como unos contenidos básicos sobre arte africano.

La razón que justifica que esta propuesta apueste por la educación intercultural como enfoque pedagógico principal es la pluralidad étnica que caracteriza las aulas, generada por los flujos migratorios y la globalización, modificando profunda y extensamente el tejido social y población escolar (Aguado, 1997: 2).



**Ilustración 3. Sistema Estatal de indicadores de la educación, pág. 33. Fuente: Ministerio de Educación y formación profesional, 2019.**



**Ilustración 4. Sistema Estatal de indicadores de la educación, pág. 33. Fuente: Ministerio de Educación y formación profesional, 2019.**

Hemos de tener en cuenta la relevancia de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) en su informe *Sistema Estatal de indicadores de la educación*, según el cual, el porcentaje más elevado de alumnado extranjero en España se sitúa en los seis cursos de la etapa de educación primaria, con un 8'7 % en 2019. Y, en especial, porque la mayor parte de los estudiantes que configuran dicho alumnado extranjero del sistema educativo español procede de países africanos, alrededor de un 30 % según Carmona (2017), seguidos de aquellos cuyos países de origen se encuentran en la Unión Europea, 28,8 %, y en América, 26 %.

La incorporación de las aportaciones de las culturas negras y/o artistas negros al currículum no se debe plantear por el hecho mismo de ser africanas o artistas negros, ya que esto no es un valor en sí mismo, en la misma medida que no lo son las aportaciones occidentales o de artistas blancos. Su inclusión se debe plantear en función de que los logros obtenidos ayuden al alumnado a comprender la realidad y a construir identidades tanto personales como sociales más democráticas y humanitarias.

¿Acaso estudiamos a Einstein por ser judío? ¿A Marie Curie por ser polaca? ¿A Aristóteles por ser griego? ¿A Confucio por ser chino? ¿A Cervantes por ser manco?...

En la narrativa de la diversidad aprendemos de esas personalidades por dos razones: por lograron demostrar que la vitalidad y la creatividad de la humanidad dependen de la diversidad y porque supieron situar los estándares a los que pueden aspirar las personas (Postman, 1999: 98).

Teniendo esto en cuenta nos debemos plantear: ¿Qué conoce el alumnado sobre la historia africana y las aportaciones de las culturas negras a la humanidad? Occidente tiene que aprender a mirar con otros ojos. «África nos remite a un mundo ajeno, inmerso en la devastación, con el que es difícil identificarse» (Mbembe, 2016: 26). A pesar de la evidente voluntad de la escuela por dar visibilidad a diferentes identidades culturales, es cierto que se sigue concibiendo una imagen desfigurada del continente africano que impide conocer, comprender y respetar referencias culturales distantes del modelo occidental.

Sanchiz (2016), en su publicación *Notas para el trabajo sobre África en un aula crítica*, afirma en palabras de Mbembe que, la tendencia ha sido identificar África como el continente de todos los males; esto es, el continente africano es sinónimo de pobreza extrema, atraso, crueldad, enfermedad, barbarie, superstición, miserias atroces, hambruna, guerras y tragedias. De esta manera «la política hacia África solo puede ser la del buen samaritano que se alimenta del sentimiento de culpa, del resentimiento o de la piedad, pero nunca de la justicia y de la responsabilidad» (Mbembe citado por Sanchiz, 2016: 26).

Otro argumento que ejemplifica lo anotado es que, a menudo, se califica a los Estados Africanos como países en vía de desarrollo, emergentes o países del tercer mundo. En definitiva, tal y como indica Hinojo (2016) en su artículo *África desde Occidente: una mirada sesgada*, publicado en el blog de CCCB Lab, estas denominaciones no son más que otros intentos de mostrar África como inferior y posicionar Occidente como la cultura del conocimiento y la razón por antonomasia.

Finalmente, hay otros factores que contribuyen a la consolidación de discursos dominantes y excluyentes, como, por ejemplo, el uso inconsciente de un lenguaje etnocentrista junto con la publicación y distribución de imágenes cuidadosamente seleccionadas en las campañas humanitarias o en los libros de texto, que potencian la creación de un constructo social paternalista.

## NOCIONES BÁSICAS PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

### ***Relaciones entre Europa y África***

África, física y geográficamente, siempre ha estado allí, no obstante, ha sido el gran continente olvidado durante mucho tiempo. Tal y como afirma Huera (1996) en su obra *Cómo reconocer el arte Negroafricano*, la humanidad tiene constancia de grandes civilizaciones situadas en África septentrional, concretamente en el extremo más oriental. Ya desde entonces se establecieron rutas comerciales con Europa y como consecuencia, hace miles de años que existe un diálogo multicultural entre continentes. Sin embargo, no fue hasta el siglo XIV y durante las primeras décadas del siglo XV que Europa sobrepasó las costas africanas occidentales, descubriendo así una infinidad de tierras con paisajes y fauna variopintos, cuyos habitantes, a primera vista, se agrupaban en pequeñas comunidades étnicas. Cada una de las culturas negroafricanas producía un amplio repertorio de tallas y máscaras que representaban sus creencias, ritos y costumbres.

Las escasas noticias proporcionadas por viajeros, casi siempre accidentales, hablaban de pueblos salvajes, de antropófagos, de selvas impenetrables y de estepas pobladas por animales feroces, de tórridos desiertos, de ríos inmensos de impetuosas aguas y enormes cataratas, de altísimas, amenazadoras e infranqueables montañas (Huera, 1996: 3).

### ***Nociones básicas sobre arte africano***

En primer lugar, es preciso señalar que el conocimiento del arte africano es bastante reciente puesto que los europeos no han mostrado interés alguno en su identidad y significado hasta décadas posteriores a su hallazgo. A pesar de haber permanecido en el olvido durante mucho tiempo, en la actualidad el estudio y la divulgación del arte negroafricano se abre a nuevas interpretaciones.

Cuando se pregunta acerca de la autoría y la procedencia del arte negroafricano, en la mayoría de los casos, son desconocidos, puesto que dichos objetos no ocasionaron interés alguno en los coleccionistas o adquirentes, hasta unas décadas más tarde de su descubrimiento. «Las piezas se almacenaban sin referencia alguna a su lugar de origen, etnia a la que pertenecían, ni a su significado o utilización» (Huera, 1996: 13).



Ilustración 5. Exposición "African Negro Art" Museum of Modern Art de Nueva York, 1935. Fuente: <https://www.moma.org/interactives/projects/1999/wilson/images/33.jpg>

Es relevante señalar que el concepto de arte africano es una acuñación occidental que hace referencia a la vinculación geográfica de donde proceden estos objetos, en especial del África occidental y central, ya que es allí donde mayoritariamente se dieron las condiciones para la producción de obras de arte que requerían de asentamientos permanentes con base agrícola e instituciones con un sistema de creencias que necesitará de las manifestaciones artísticas para su consolidación; además, por supuesto, de tener suficientes recursos materiales de madera para la realización de máscaras, tallas, estructuras arquitectónicas, etc.

Por último, cabe destacar que la multiplicidad de estilos e influencias dentro de un mismo grupo social es amplia y en ocasiones entorpece o dificulta a los historiadores de arte determinar el grupo cultural al que pertenece la pieza. De hecho, la representación de máscaras y figuras antropomorfas dentro de una misma cultura suele seguir diferentes estilos formales.

Las divergencias artísticas entre el modelo estético occidental y el africano son evidentes, es decir, tanto el concepto de belleza, arte, o la propia consideración del artista difiere. «El concepto de lo bello para el artista africano es sustituido por el concepto de utilidad o de eficacia» (Arrimadas, 2015: 5). De este modo, se considera necesario precisar qué es el arte negroafricano y cómo se puede juzgar su estética sin caer en el error de concebir la belleza como se hace desde la perspectiva europea.

Para el africano el arte no es una expresión de un deseo de belleza, el objeto artístico en cuanto a tal no existe en África. No hay un sentimiento del arte por el arte, no se busca la belleza por la belleza. Lo importante de un objeto es su función, aquello para lo que ha sido producido, desde el objeto más elemental de uso cotidiano al objeto más trascendental o sagrado (Arrimadas, 2015: 23).

Hay un rasgo común que caracteriza todos los objetos rituales que configuran el arte tradicional africano y es su componente religioso. «Separado de su dimensión religiosa el arte africano pierde su cualidad» (Arrimadas, 2015: 5). Esto es debido a que la mayor producción de estas piezas ha sido desarrollada por sociedades tradicionales con creencias animistas, que atribuyen a todos los seres, objetos y fenómenos de la naturaleza un alma o principio vital que hace que exista una estrecha relación entre las almas de los vivos y los espíritus de los muertos. Por este motivo frecuentemente se hace referencia al arte africano en términos de figuras con fines rituales, que en un número importante de casos vehicula el culto a los antepasados.

La estética del arte, en África, no puede concebirse sin tomar en consideración esa fuerza mágica que mueve al artista para esculpir los objetos rituales. El africano no considera el arte, pero sí la belleza de las cosas y principalmente la fuerza mágica o espiritual que habite en ellas (Arrimadas, 2015: 1).

### ***Características generales del arte africano***

Dentro del aluvión de objetos que integran el arte negro, el mayor logro es el trabajo en madera en el que destacan las tallas antropomorfas y las máscaras. En el caso de las figuras escultóricas, el material frecuentemente usado para elaborarlas es la madera. El artista encargado de realizar las tallas africanas tiene que estar versado en las técnicas y conocimientos necesarios y, consiguientemente, el individuo que se dedica a dicho trabajo con el tiempo se acaba especializando, convirtiéndose este en su oficio. Por lo

general, los tallistas trabajan por encargo y es por ese motivo que no suele existir una producción seriada.

Dentro de la enorme variedad de especies arbóreas que ofrece la flora africana, las distintas etnias han adoptado siempre, para sus esculturas, las maderas blandas, fáciles de trabajar. Las maderas duras, como el ébano, tan apreciadas por el hombre blanco, solo las han utilizado los africanos para complacer el gusto del comprador europeo, y el resultado estético ha sido siempre menos que mediocre (Huera, 1996: 18).

Igualmente, las figuras escultóricas ofrecen una gran variedad de representaciones, significados y finalidades. Entre las más destacadas se encuentran: figuras a modo de cariatides, figuras de divinidades, representaciones de reyes y muchas otras relacionadas con las fuerzas sobrenaturales. En el caso de las tallas, cada una de estas estatuillas puede tener un destino específico relacionado con prácticas de adivinación, representaciones de los difuntos, amuletos protectores, etc. (Huera, 1996).

Finalmente, en cuanto a los elementos formales más representativos de la estatuaria africana, por lo general, suelen ser representaciones antropomorfas que tienen un canon estético bastante definido y parcialmente común. Suelen estar esculpidas en posición erecta, rígida e hierática. Los criterios de belleza en la estética de la escultura africana son, ante todo, la simetría, las proporciones del cuerpo, los ejes verticales y la armonía (Willett, 2000).

Dado que esta propuesta didáctica se basa fundamentalmente en la máscara tradicional africana, cabe destacar que estas piezas son una de las principales manifestaciones del arte africano tradicional, es decir, constituyen uno de sus elementos esenciales.

La identidad de la máscara es fundamentalmente social indisoluble de sus teatralizaciones ya que estas, «son verdaderos espectáculos catárticos en el curso de los cuales el hombre adquiere conciencia de su puesto en el universo» (Laude, 1968: 142).

La utilización de máscaras conlleva una suplencia de nuestra propia naturaleza que se sustituye por la suplantada. La imagen de la máscara en su aspecto formal debe contener esta nueva naturaleza (tanto la máscara como el conjunto utilizado por el portador, incluidos sus gestos y movimientos). «La máscara transforma el cuerpo del bailarín que conserva su individualidad y, sirviéndose de él como de un soporte vivo y animado, encarna a otro ser: genio, animal mítico o fabuloso que es representado así momentáneamente» (Laude, 1968: 144).

#### La máscara

da vida a los mitos en los que se funda la tribu y a los mitos de la vida cotidiana. Los sumerge dentro de la realidad de los vivos [...]. De manera general se podría decir que la máscara es la concretización de un espíritu, de una criatura sobrenatural que interviene en la vida del pueblo. Se sitúa entre lo sagrado y lo profano. El más allá se hace visible y regula la existencia de los individuos (Meyer, 2001: 74).

Aunque con fines similares a las de las figuras,

la máscara, sea cual sea, se distingue profundamente de la estatuilla esculpida. Incluso si un artista trabaja en ambos campos al mismo tiempo, los estilos son completamente diferentes [...]. Al contrario que las estatuillas, la máscara suele unir lo humano y lo animal



creando un ser híbrido que incorpora a lo humano, no sólo la forma del animal, sino sobre todo la fuerza vital en la que participa (Meyer, 2001: 74).

Las máscaras nos sirven para ejemplificar el conjunto de influencias entre diferentes etnias y la complejidad que comportan las mismas.

Habitualmente en contacto ha compartido numerosas influencias, a veces difíciles de circunscribir con exactitud, especialmente en lo tocante a la atribución de algunos objetos. No es raro que un escultor perteneciente a una de dichas poblaciones reciba encargos de miembros de otro grupo étnico. Es frecuente ver objetos utilizados por los *bete* que tienen características estilísticas específicamente *guro* y lo mismo podríamos decir respecto a los *dan* y *we* (Costa *et al.*, 2004: 21).

Así las afinidades entre *dan* y *guro* son escasas mientras que entre *guro* y *bete*, *bete* y *we*, y *dan* y *we* son abundantes. Los *dan* en contacto con *we* exageran los rasgos de sus máscaras. Mientras que las *we* suavizan los rasgos. En casos de conflictos algunas máscaras se usaban como botín de guerra y se destinaban a nuevas finalidades rituales. Para los *dan* y los *we* las máscaras proceden del mundo de los espíritus y están muy jerarquizadas. La función no se puede conocer por sus características estilísticas ya que pueden evolucionar con ligeros cambios como el tocado.

Las máscaras *bete* son a veces extremadamente difíciles de atribuir con exactitud, ya que estilísticamente están muy cerca de las producciones *we* y *guro*. En general tienen rostros antropomorfos que a menudo contienen elementos zoomorfos. Son, no obstante, más estilizados que lo que podemos observar entre sus vecinos occidentales, los *we* (Costa; Bouttiaux; Wastiau. 2004: 21).

La categoría máscaras responde a la concepción de identidad y de relación de las diferentes realidades del ser humano. Las máscaras están asociadas en su mayor parte a ritos agrarios, funerarios, de iniciación, o de magia. En general, para los ritos de paso, como para los ritos agrarios, las máscaras tienen como fin:

recordar los acontecimientos notables que se han producido en los orígenes y que han dado como resultado la organización del mundo y de la sociedad. Recordarlos ciertamente, pero también repetirlos, manifestar su permanente actualidad y reactivar, en cierto modo, la realidad presente trasladándola a esos tiempos fabulosos en los que el dios la concibió ayudado por los genios (Laude, 1968: 141).

Los movimientos circulares de la *kanaga dogón*, como imitación de los movimientos del antepasado civilizado Yirigué de los *kurumba*, son un intento de: «reafirmar a intervalos regulares, la verdad y la presencia de los mitos en la vida cotidiana [...] Estas ceremonias son cosmogonías en acto, que regeneran el tiempo y el espacio: intentando por este medio sustraer al hombre y a los valores de que es depositario la degradación que sufre cada cosa en el tiempo histórico» (Laude, 1968: 142).

La máscara contrariamente a las estatuas no puede verse inmóvil, la máscara no es estática porque está destinada a ser portada, a danzar, a estar en movimiento, está destinada a circular, a fundirse con su portador hasta formar un solo ser, un nuevo ser, el del espíritu que vendrá a habitarla (Arrimadas, 2015: 59).

La función de las máscaras de iniciación es ayudar a dar un salto cualitativo en la esencia del individuo, bien a la vida adulta, bien a la vida mortal. En conjunto la

representación de máscaras es de nuevo el baile entre lo visible y lo invisible, entre el pasado y el presente entre la identidad y la diferencia.

La máscara de la muerte, o la muerte como máscara, es un modo de representar lo no representable, de dar forma a lo que sólo es un intenso interrogante. La expresión simbólica y artística de los seres humanos ha buscado, mediante las formas más diversas, configurar ese rostro de la ausencia, esa evocación de la muerte, a través de la máscara (Ramírez, 1996: 70).

Dentro de la función social, las máscaras pueden referirse a ritos de fertilidad (Máscara Nimba de los *baga*, máscara Do de los *bwa*, las máscaras casco Ty Wara de los *bamana*, la máscara Ma´Bu de la sociedad secreta *Nwarog* de Camerún), a los ritos de iniciación (la máscara Cikunza y la Kalelwa de los *tshokwe*, la máscara Yaka de iniciación, la máscara Nkaki de los *Iwalwa* del Zaire, la máscara de los *salampasu* y de los *mbagani*) o, a fundamentos de la vida social, como la legitimación de autoridad (máscara de latón tipo aron arabaide los *temne*), o la máscara de guerra de los *grebo*.

Los *tshokwe* de Angola tienen una iniciación dura donde los adolescentes permanecen durante varios meses en la selva, donde se les practica la circuncisión. Unos hombres enmascarados les transmiten el comportamiento adulto y los someten a pruebas sucesivas de gran dureza. Las máscaras evocan el cosmos. El espíritu que domina estos ritos es el mukishi, un ser descarnado, muerto, que emerge de la tierra vestido de tela. Este ser sobrenatural es al mismo tiempo temido y venerado. El hombre que dirige los ritos de iniciación vestía la máscara Cikunda, puntiaguada con elementos antropomorfos y zoomorfos mezclados. La gran Máscara Kalelwa intervenía cuando los novicios no tenían comida y podría estar relacionada con el agua celeste (Meyer, 2001: 84).

La máscara conforma, tanto el nacimiento como la muerte, para equilibrar el tránsito de cada una de ellas.

Pero también tiene que ver con la muerte: máscaras fúnebres y mascarillas mortuorias cumplen desde siempre con respecto a ella la doble función de proteger la imagen (el alma) del muerto y mantenerlo aún presente (representarlo) en los funerales (Morey, 1995: 18).

En cuanto a su tipología, la multiplicidad de formas es muy amplia y han sido varios los autores que han establecido diferentes criterios para su clasificación, entre las que destacan la máscara frontal, máscara yelmo, máscara casco y máscara estela.

Su tipología viene definida por el momento en el cual se va a emplear y cuál va a ser su función. Entre ellas podemos diferenciar dos tipos: en primer lugar, las máscaras mortuorias, más comunes en la parte norte de África, y, por otra parte, las máscaras destinadas a los rituales o ceremonias del África subsahariana (Terrades, 2015). El amplio abanico de posibilidades creativas y plásticas hace que la catalogación pueda ser de carácter: formal, cultural, funcional, posicional. etc. En su organización posicional nos podemos encontrar (Willett y Mariani, 2000):

La máscara frontal cuya funcionalidad cubre el contorno del rostro dejando al descubierto el cabello, orejas y cuello.



**Ilustración 6. Máscara frontal. (Fuente: Colección particular).**

La máscara yelmo representa la escultura de bulto redondo. Está fabricada a partir de una sola pieza de madera, cubriendo la totalidad de la cabeza hasta los hombros, sin que se pueda apreciar ningún rasgo del portador.



**Ilustración 7. Máscara yelmo. (Fuente: Colección particular).**

La denominada máscara casco, como su nombre indica, deja al descubierto el rostro y solamente cubre la parte superior del cuero cabelludo.



**Ilustración 8. Máscara casco. (Fuente: Colección particular).**

Dentro de la máscara estela un ejemplo característico es la Nwantantay que pertenece a la sociedad *bobo*, que se sitúa sobre todo en el sudoeste de Burkina Fasso. Esta tipología está vinculada a los ciclos de agricultura y a las etapas del año. Las partes geométricas de la máscara representan el agua y la tierra. En la parte inferior observamos la representación de una lechuza. Los ciclos lunares también se ven representados en las extremidades de las máscaras y, al igual que la lechuza, simbolizan la visión nocturna (Bevilacqua y Silva, 2016). El portador de la máscara se viste con un ropaje de fibras que cubre por completo su cuerpo. La faz dibujada en la parte inferior está destinada a cubrir el rostro del danzante y la decoración de la parte superior, son elementos potenciadores de la simbología del acto ceremonial.



**Ilustración 9. Máscara estela. (Fuente: José Ortega).**

## ***La influencia del arte tradicional negroafricano en las vanguardias de comienzo del siglo XX***

El colonialismo y el imperialismo fueron procesos históricos que derivaron en los procesos de aculturación en la población autóctona. Con el objetivo de mostrar al resto del mundo sus hazañas, las principales potencias europeas se hicieron con gran parte de las manifestaciones artísticas de los pueblos conquistados y las mostraron en las exposiciones universales y los museos de etnología de las grandes capitales occidentales (Huera, 1996), mientras que otras fueron destinadas a la venta ambulante en distintos mercadillos por los que paseaban jóvenes artistas buscando nuevas soluciones estéticas. Estos artistas europeos se vieron imbuidos por el exotismo del arte primitivo<sup>4</sup> (Sarriguarte, 2004).

Uno de los planteamientos más interesantes del arte de comienzo de siglo XX ha sido el proceso de regeneración que utilizaron los artistas de vanguardia, basándose en logros artísticos de culturas como la negroafricana.

El arte negroafricano tuvo una influencia significativa en las formas y volúmenes geométricos del cubismo, así como el color y las tonalidades contrastadas de las máscaras africanas influyeron en el fauvismo.

*Las señoritas de Aviñón* (1906-07) deconstruye los principios estéticos occidentales propios de la tradición pictórica europea y, en su lugar, propone un nuevo ideal de belleza fundamentado en los principios de equilibrio de los cuerpos geométricos tan característicos de las máscaras y la estatuaria negroafricana. «Picasso no se concentró tanto en las cualidades formales de la escultura tribal, sino en lo que vio como elementos mágicos» (Rodhes, 1994: 116)



**Ilustración 10** A la izquierda, rostro de un cuerpo femenino del cuadro *Les Femmes d'Alger*, 1907. A la derecha, máscara Dan procedente de Costa de Marfil y adquirida por el museo del Hombre de París, 1952. Fuente: <https://4.bp.blogspot.com/-wx-zLVkDOWk/W4Gs1>

Aunque, tal y como apunta Lourdes Moreno, directora del Museo Casa Natal de Málaga, (2010), inicialmente Picasso negara la influencia del arte negro africano en sus obras, en especial en *Las señoritas de Aviñón*, muchos especialistas aseguran que las figuras con rostros de rasgos más cubistas son una apropiación formal de las máscaras africanas. La influencia del arte primitivo se aprecia en la aplicación geométrica que

<sup>4</sup> Se denomina arte primitivo a las manifestaciones artísticas producidas por grupos étnicos que tienen un desarrollo tecnológico inferior respecto a las sociedades occidentales. Se trata de una acuñación puramente etnocéntrica. Durante mucho tiempo se ha catalogado el arte tradicional africano como una subdivisión del arte primitivo.

usaban los tallistas africanos al descomponer las figuras humanas en formas geométricas elementales.

*Picasso s'inspire, pour le visage de la femme, du style des masques dan: on retrouve le même ovale avec des arcades sourcilières bien dessinées. Le traitement des yeux, sur le masque, est à noter: ils sont largement évidés pour assurer une bonne vision au porteur* (Saccani, 2017: 24)<sup>5</sup>.

Con *Las señoritas de Avignon*, Picasso cambió el rumbo de la historia del arte. De las cinco mujeres del cuadro, tres de ellas son una muestra de la influencia del arte de África y Oceanía en el arte moderno. Cuando Picasso pintaba *Las señoritas de Avignon*, estudió las tallas y máscaras que habían llegado a París fruto de la publicidad colonialista. El arte africano no estaba en museos como el Louvre, sino en museos coloniales y etnológicos, pues era considerado el testimonio material del atraso de tribus primitivas a las que había que civilizar.

Los artistas cubistas investigaban nuevas maneras de representar el espacio. Uno de sus temas favoritos eran las guitarras por su complejidad compositiva. En 1912, Picasso, viendo las máscaras africanas en el antiguo museo del Trocadero en París, convirtió el hueco de resonancia de la guitarra en un volumen cilíndrico que sobresale, usando como inspiración las máscaras de los *we*, que presentan un expresivo rostro creado por el escultor mediante la superposición de elementos geométricos que sobresalen de una superficie plana. Los ojos, en lugar de agujeros, son dos cilindros que se proyectan hacia delante.

El interés de Matisse por el arte negro fue paralelo al interés de Picasso y al de otros pintores fauvistas que también coleccionaron arte africano. El rostro de la pintura de la esposa de Matisse (1913) se parece más una máscara que a cualquier otro retrato pintado anteriormente. En una serie de 1947 titulada *Jazz*, Matisse combinó el ritmo de la música negra y las composiciones de la propia escultura africana. Algunas formas como *El lanzador de cuchillos* casi parecen alcanzar la abstracción y están inspiradas en las armas arrojadas y paleomonedas de las culturas africanas.

*El profeta* es una escultura en bronce de 1933 del artista aragonés Pablo Gargallo que representa un enérgico orador gritando con una mano en alto mientras sujeta un bastón con convicción y firmeza. Pablo Gargallo conoció la influencia del arte negro en el arte moderno en París, donde la mayoría de los artistas de vanguardia coleccionaban tallas y máscaras que luego interpretaban en sus propias obras. Algunas obras de Gargallo en hierro recuerdan a máscaras africanas en metal de los *bambara* de Malí, pero la espalda de *El Profeta* recuerda a la geométrica cresta de las máscaras *tywara*. El vacío compositivo en Gargallo toma el dinamismo de los movimientos de la máscara que lleva en la cabeza el bailarín durante las ceremonias de fertilidad. La máscara del antílope macho se caracteriza por su estilizada cresta, en la que el artista incorpora el vacío espacial en la composición, en el que se inspiró Gargallo.

---

<sup>5</sup> Para el rostro de la mujer, Picasso se inspira en las máscaras de estilo *dan*: encontramos el mismo óvalo con los arcos de las cejas bien dibujados. El tratamiento de los ojos, en la máscara, debe tenerse en cuenta: están en gran parte ahuecados para garantizar una buena visión al portador de la máscara.

En la *Musa durmiente* de Brancusi, una escultura en bronce de 1910, aparece una simple forma oval que reposa reclinada sobre un lado, como si durmiera. El reposado rostro ovalado, muy estilizado, con una larga nariz y cejas muy arqueadas, está inspirado en las máscaras de los *baulé*, los *fang* y otras etnias africanas admiradas por los artistas de vanguardia.

En *Busto rojo*, de 1919, vemos la elevada esquematización compositiva de los rostros de Amadeo Modigliani. Rostros hieráticos y estilizados muy verticales, en los cuales una larga nariz hace de eje de simetría de un rostro bello y equilibrado, muy similares a los trabajos de los Fang. En 1912, Modigliani talló en piedra una estilizada *Cabeza* que ejemplifica la gran influencia que el arte africano ejercía en la época en muchos de los artistas que trataban de renovar la representación de la figura humana. En sus esculturas y pinturas aparecen rostros alargados inspirados en tallas y máscaras africanas y en el arte mediterráneo anterior al clasicismo griego; en concreto presenta muchas similitudes con las esculturas *deble* de los *senúfo*, que presentan el rostro de manera armónica y equilibrada, con forma acorazonada, ojos cerrados, larga nariz y barbilla puntiaguda.

### **PROPUESTA DIDÁCTICA.**

Antes que nada, queremos hacer especial énfasis en que la presente propuesta didáctica no pretende ser un estudio sobre arte tradicional, sino más bien se trata de la contextualización, diseño y recopilación de actividades y recursos didácticos cuya finalidad es promover el diálogo intercultural en las aulas de educación primaria a través de la educación artística. La propuesta didáctica va dirigida al alumnado de educación primaria, en función de lo cual los materiales son lo suficientemente flexibles para poder ser adaptados o modificados con respecto a la edad de los destinatarios.

#### **Objetivos.**

La presente propuesta didáctica se basa en los objetivos didácticos contemplados en la LOMCE (BOE. Núm. 52, Apartados objetivos) y en la Orden por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA. Núm. 119, Apartados Objetivos):

#### *Objetivos generales:*

- Conocer y respetar culturas diferentes.
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas.
- Desarrollar capacidades empáticas, así como actitudes contrarias a los prejuicios y estereotipos de cualquier tipo.

#### *Objetivos específicos:*

- Contribuir a la mejora de un modelo educativo que fomente la convivencia escolar y social para conseguir la inclusión de todos los ciudadanos en la sociedad.
- Promover el diálogo intercultural como estrategia para educar en tolerancia y valores democráticos.
- Adquirir habilidades para entender las interacciones y aportaciones entre grupos humanos.

### **Contenidos.**

Los contenidos a desarrollar en esta propuesta según los establecidos en la LOMCE (BOE. Núm. 52, Anexo II) y en la Orden por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA. Núm. 119, Anexo II) son:

#### **Bloque 2. Expresión Artística:**

- El entorno natural, artificial y artístico: posibilidades plásticas de los elementos naturales y su uso con fines expresivos.
- Exploración de las características, elementos, técnicas y materiales que las obras artísticas ofrecen y sugieren para la recreación de las mismas y creación de obras nuevas.
- Uso de texturas para caracterizar objetos e imágenes.

#### **Bloque 3. Dibujo geométrico:**

- Indagación y apreciación de las posibilidades plásticas y expresivas de las estructuras geométricas.
- Desarrollo de cuerpos geométricos y otros volúmenes.
- Realización de simetrías.

Igualmente, esta propuesta didáctica abarca contenidos transversales referidos a la educación cívica y constitucional.

#### **Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales:**

- El respeto, la tolerancia y la valoración a los otros.
- Los prejuicios sociales. Las consecuencias de los prejuicios.

#### **Bloque 3. La convivencia y los valores sociales:**

- La responsabilidad social y la justicia social.
- Formas de discriminación: racismo, xenofobia y desigualdad de oportunidades. Análisis de hechos discriminatorios y enjuiciamiento crítico de los mismos.
- Las notas características de la convivencia democrática: respeto, solidaridad, justicia, cooperación y cultura de la paz.

#### **Contribución al desarrollo de las competencias clave.**

Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos [...] así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos. [...] Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio (BOE, 2013: 97860).

La propuesta didáctica contribuye fundamentalmente al desarrollo de la competencia de *Conciencia y expresiones culturales* dado que se centra en el estudio de la herencia cultural, es decir, el patrimonio cultural y artístico de culturas africanas y su aportación

a las manifestaciones occidentales de vanguardia. Para ello, es relevante aplicar diferentes habilidades de pensamiento, de sensibilidad y sentido estético junto con métodos de trabajos basados en la creatividad, la imaginación y la experimentación con distintos materiales y técnicas.

En segundo lugar y teniendo en cuenta los objetivos generales de esta propuesta didáctica, también fomenta la adquisición de la competencia *Social y Cívica*, puesto que analiza los códigos de conducta de distintas sociedades, promueve la reflexión, rechaza la discriminación entre distintos grupos étnicos y fomenta el entendimiento y la comprensión de estas diferencias culturales.

La competencia en *comunicación lingüística* promueve el uso correcto del lenguaje inclusivo, resaltando la importancia de implementar un vocabulario y expresiones tolerantes ajenas a la cultura eurocéntrica.

### ***Metodología.***

Teniendo en cuenta que el tema a tratar plantea establecer un diálogo intercultural en las aulas para educar en la tolerancia, esta propuesta didáctica toma como referente el enfoque de la educación intercultural como eje vertebrador de todas las actividades y dinámicas expuestas. En cuanto a diálogo intercultural, se entiende que se trata de un paradigma educativo que utiliza el conocimiento de otros contextos culturales con el fin de alcanzar la tolerancia y la aceptación de las manifestaciones y aportaciones de otras culturas (Gómez y Pérez, 2016).

### ***Recursos didácticos.***

A continuación, se plantean un conjunto de actividades secuenciadas que deben ser implementadas en un total de 7 sesiones, de cincuenta minutos cada sesión.



**Tabla 1. Sesión 1º. Imaginando África**

	<b>Descripción</b>	<b>Temporización</b>	<b>Interacción</b>
<b>Actividad 1</b> <b>La nube de palabras</b>	Se presentan unas fotografías y el alumno comenta qué palabras le suscitan. Se hace una puesta en común, se debaten las ideas y se elabora una nube de palabras en la que quedan reflejados los conocimientos previos.	10 minutos	Trabajo Individual Gran grupo
<b>Actividad 2</b> <b>¿De qué color es África?</b>	Cada alumno tiene una fotocopia del mapa del continente africano que deberá colorear y/o rellenar con recortables de diferentes texturas, de revistas o periódicos. Por parejas se argumenta qué colores se han utilizado y por qué.	15 minutos	Trabajo Individual Trabajo en parejas
<b>Actividad 3</b> <b>El teatro de sombras</b>	Representación del cuento <i>África, pequeño Chaka</i> de la autora Marie Sellier.	20 minutos	Gran grupo
<b>Actividad 4</b> <b>Rúbrica de autoevaluación del aprendizaje</b>	Se completa la rúbrica de autoevaluación del aprendizaje.	5 minutos	Trabajo individual

## Actividad 1. La nube de palabras



Ilustración 11. Paisaje de Uganda, 2017.  
Fuente: eacnur.org



Ilustración 12. Niños africanos van al colegio en Camerún, 2017.



Ilustración 13. Población Bartaga (Mali) junto al río Níger, 2012.  
Fuente: National Geographic



Ilustración 14 Ugadugú, capital de Burkina Faso, 2013.  
Fuente: Megaconstrucciones.net

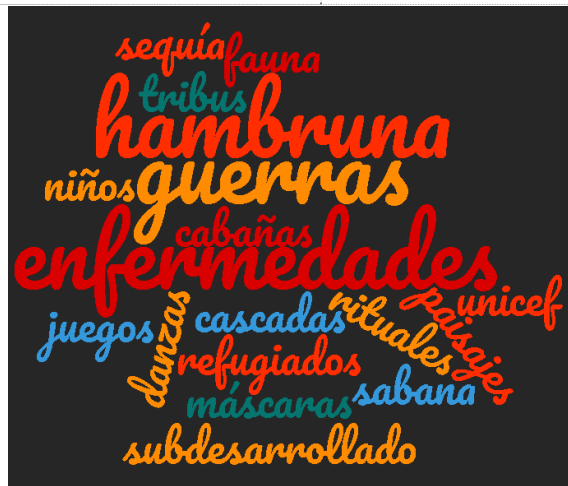


Ilustración 11. Nube de palabras generada con nubedepalabras.es

## Actividad 2 ¿De qué color es África?



Ilustración 126. Fuente: mapamundiparaimprimir.com

Cada alumno tiene una fotocopia del mapa del continente africano que deberá colorear y/o rellenar con recortables de diferentes texturas, de revistas o periódicos. Por parejas se argumenta qué colores se han utilizado y por qué.

**Tabla 2. Sesión 2º. Deconstruyendo estigmas**

	<b>Descripción</b>	<b>Temporización</b>	<b>Interacción</b>
<b>Actividad 1</b> <b>El racismo del lenguaje</b>	Se presentan una serie de expresiones con connotaciones negativas. El objetivo es relacionar el significado con cada expresión y eliminar las connotaciones despectivas del lenguaje.	15 minutos	Trabajo grupal
<b>Actividad 2</b> <b>África para niños</b>	12 curiosidades sobre África que se desvelan a medida que se resuelven las operaciones matemáticas.	25 minutos	Gran grupo Trabajo grupal
<b>Actividad 3</b> <b>Rúbrica de autoevaluación del aprendizaje</b>	Se completa la rúbrica de autoevaluación del aprendizaje.	5 minutos	Trabajo individual

**Actividad 1. El racismo del lenguaje**

	<p>Consciente o inconscientemente, a diario, se utilizan expresiones coloquiales que ponen de manifiesto el racismo del lenguaje. Se observa que la cultura occidental históricamente ha incorporado la palabra negro en su lenguaje coloquial para hacer referencias denigrantes. Relaciona cada expresión con su significado y escribe a la derecha cómo dirías lo mismo pero eliminando las connotaciones despectivas del lenguaje.</p>
TRABAJAR COMO UN NEGRO	<i>Trabajar de sol a sol</i>
SUERTE NEGRA	<i>Tener un mal día</i>
MERCADO NEGRO	<i>Compra venta clandestina de productos</i>
DINERO NEGRO	<i>Dinero obtenido mediante operaciones ilegales</i>
MAGIA NEGRA	<i>Poderes maléficos</i>
OVEJA NEGRA	<i>Miembro despreciado por un grupo</i>

**Actividad 2.**  
**África para niños**

A continuación, te desvelamos diez curiosidades sobre África que quizás no sabías. Calcula cada operación combinada para saber qué curiosidad esconde cada sobre.

RECUERDA QUE, para calcular una expresión numérica sin paréntesis, primero se realizan las multiplicaciones y después las sumas y las restas. Para calcular una expresión numérica con paréntesis, primero se realizan las operaciones que están dentro de los paréntesis. Fuente: eacnur.org

$4 + (3+9) \times (8-2) =$  Resultado: 76. Se cree que el primer *homo sapiens* apareció en África.

$(5 \times 3) - (3 \times 3) =$  Resultado: 6. En el siglo VII los árabes invadieron el norte de África. Desde entonces, todos los países que dan al mar Mediterráneo son países árabes.

$7 \times (5+6) =$  Resultado: 77. Colonias africanas. En el siglo XVII, las potencias europeas (Reino Unido, Francia, España, Portugal, Bélgica, Alemania e Italia) se repartieron los países de todo el continente.

$(15 - 8) + (8 \times 5) =$  Resultado: 54. En el mapa de África se observan un total de 54 países. Fuente: eacnur.org

$14 + 21 : 7 =$  Resultado: 17. La montaña más alta es el Kilimanjaro.

$(10 - 4) \times 6 =$  Resultado; 36. En África hay nueve desiertos de arena, como el desierto del Sahara o el desierto del Kalahari.

$(14 + 21) : 7 =$  Resultado: 5. El ecosistema principal es la sabana, con un clima árido y seco. Fuente: eacnur.org

$8 - (4+3) =$  Resultado: 1. El lago más grande de África es el Lago Victoria.

$17 - 8 + 3 - 9 =$  Resultado: 3. Debajo de los países árabes que limitan con el Mediterráneo está África subsahariana, también llamada África negra. Son todos los países que van desde el desierto del Sahara hacia el sur.

$5 + 6 + 9 - 3 =$  Resultado: 13. Aunque en la mayoría de los países hablan árabe, inglés o francés, África tiene más de 1.500 lenguas autóctonas.

**Tabla 3. Sesión 3º. El arte tradicional africano**

	Descripción	Temporización	Interacción
<b>Actividad 1</b>	Manifestaciones del arte escultórico africano	15 minutos	Trabajo grupal
<b>Actividad 2</b> <b>Proporciones en el cuerpo</b>	Estatuaria africana: hacer un muñeco con pasta de modelar para trabajar las proporciones del cuerpo de las estatuillas africanas.	30 minutos	Trabajo individual
<b>Actividad 3</b> <b>Rúbrica de autoevaluación del aprendizaje</b>	Se completa la rúbrica de autoevaluación del aprendizaje.	5 minutos	Trabajo individual

## Manifestaciones del arte escultórico africano

En cada fila, ¿puedes decir qué imagen **NO** corresponde al arte escultórico africano?



¿Nos ayudas a contar?

¿Cuántas máscaras diferentes hay?

1  2  3  4

¿Cuántas tallas diferentes hay?

1  2  3  4

¿Te ayudo?

Los dos tipos principales de arte escultórico africano son las **tallas** y las **máscaras**



Los problemas perceptivos que plantea la actividad 3 son en primer lugar, la capacidad de discriminar para cada fila de figuras las que no pertenecen al arte africano. Esto hará que el alumno trate de establecer similitudes o relaciones comunes de las obras africanas, tanto por similitudes entre ellas, como por diferencias con las occidentales. En segundo lugar, se les aporta información sobre la diferencia entre máscaras y tallas, que les permita diferenciar formal y funcionalmente ambas. En tercer lugar, en el panel se les pide que indique cuantas figuras hay de cada tipo, potenciando la percepción a través de la identificación de una misma figura en diferentes posiciones. Las figuras se repiten se muestran desde diferentes puntos de vista, principalmente frontal y laterales.

## Actividad 2.

### Las proporciones en el cuerpo

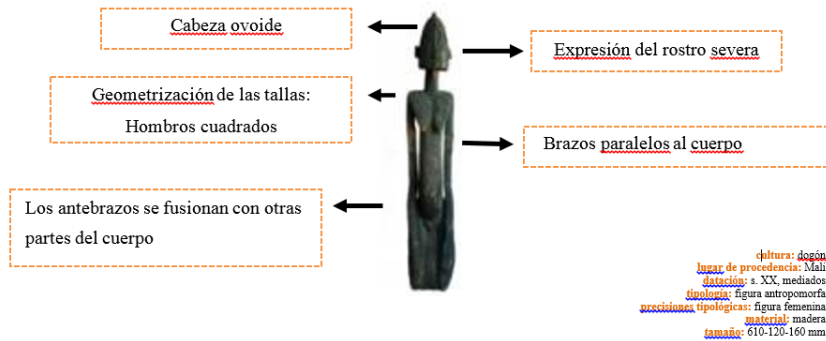
#### SABÍAS QUE...

Las esculturas o tallas en el arte negroafricano son principalmente figuras antropomorfas, es decir, tienen forma o apariencia humana.

Hay tanto figuras masculinas como femeninas.

Presentan una posición erecta, que está levantada o vertical, hierática y rígida. En cambio, otras son sedentes, están sentadas.

Cualquier objeto africano representa un código de signos, por tanto, el arte africano es un arte simbólico.



### FIGURA HUMANA: CANON Y PROPORCIONES

La palabra canon se refiere a la norma o ideal aceptado / La proporción tiene que ver con la relación de medidas armónicas entre las partes componentes de un conjunto o todo / El canon se da de la misma forma tanto en figuras bidimensionales como tridimensionales, el canon es uno solo / Las proporciones antropométricas se refieren a la relación de tamaño entre unas partes del cuerpo y otras / En la antigua Grecia trabajaban con un sistema de proporciones para conseguir la composición más armónica e ideal de la figura humana. Uno de los cánones más conocidos es el de Policleto (altura de 7 ½ cabezas) / El canon estético en el arte negroafricano sigue las mismas reglas que el arte occidental: cabeza ovoide y grande entre 1/3, 1/5 o 1/7; cuellos largos, posición rígida, piernas cortas y en flexión y rasgos faciales resaltados con volúmenes.



**autor:** Policleto  
**datación:** 440 a.C.  
**materia:** Mármol de carrara  
**tamaño:** 2,12 m

Sistema de proporciones que consistía en repetir 7 veces la altura de la cabeza para conseguir la altura total del individuo.



**cultura:** dogón  
**lugar de procedencia:** Mali  
**datación:** s. XX, finales  
**tipología:** figura antropomorfa  
**precisiones tipológicas:** maternidad  
**materia:** madera  
**tamaño:** 310-90-70 mm

Observa la siguiente talla africana y compárala con la escultura del Doriforo de Policleto.

¿Mantienen las mismas proporciones?  
¿Cómo definirías su postura, rasgos faciales y expresividad del rostro? A continuación, debes realizar tu propia figura humana con pasta para modelar teniendo en cuenta la geometrización y deformación de los elementos del cuerpo tan característica de la estatuaria negroafricana.

Tabla 4. Sesión 4. El rostro de los espíritus: Máscaras africanas

	Descripción	Temporización	Interacción
<b>Actividad 1 Rostros geométricos</b>	Identificación de figuras geométricas en las máscaras.	10 minutos	Trabajo individual
<b>Actividad 2 La simetría de las máscaras</b>	Descubrimiento de la simetría axial, central y radial. Creación de una composición simétrica en un A3.	38 minutos	Trabajo individual
<b>Actividad 4 Rúbrica de autoevaluación del aprendizaje</b>	Se completa la rúbrica de autoevaluación del aprendizaje.	2 minutos	Trabajo individual

## La geometría de las máscaras

Tanto en la forma como en la decoración de las máscaras encontramos figuras geométricas sencillas.



Marca encima de la imagen de las máscaras africanas las formas geométricas que encuentres en las siguientes máscaras con el color correspondiente.



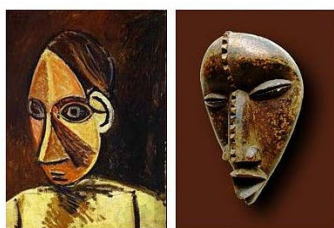
Identificador: 00\_00/Núm. Inv.: C.I.896  
Colección: África, África Occidental



Identificador: 00\_00/Núm. Inv.: C.I.102  
Colección: África, África Occidental



Identificador: 08\_00/Núm. Inv.: C.I.101  
Colección: África, África Occidental



**¿Sabías que?** a principios del siglo XX algunos artistas de la vanguardia occidental como Vlaminck, Matisse o Picasso se interesaron por el arte africanobuscando nuevas formas de expresión. En la imagen puedes ver la semejanza entre la obra de Picasso llamada "cabeza de mujer" y una máscara africana.

# la simetría

Dibuja el ojo, la nariz, la boca y el tocado en la parte de la derecha de la máscara dan



Al igual que el rostro humano, las máscaras tienen dos mitades iguales separadas por una línea imaginaria a la que llamamos **eje de simetría**.

Estas dos mitades juntas crean la imagen final.

## ¿Cómo se crea un dibujo simétrico?



fig. 1



fig. 2



fig. 3



fig. 4



fig. 5



fig. 6

1. Dobra por la mitad una hoja de papel transparente (fig. 1)
2. Marca una línea en el pliegue de la hoja (fig. 2)
3. Dibuja la mitad de la máscara en una de las partes de la hoja doblada (fig. 3)
4. Superpón una mitad sobre la otra (fig. 4)
5. Calca la silueta sobre la mitad superpuesta (fig. 5)
6. Despliega la hoja y comprueba que aparece la máscara completa (fig. 6)

## TIPOS DE SIMETRÍA

**AXIAL.** La simetría se traza a partir de un eje de simetría.

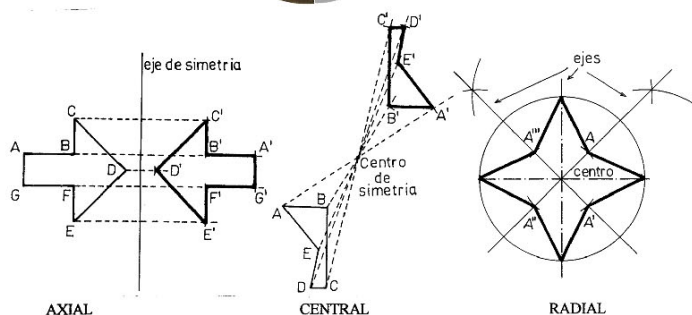
Trazado: Hacemos perpendiculares por todos los vértices de la figura al eje de simetría.

**CENTRAL.** La simetría se traza a partir de un centro de simetría.

Trazado: Desde cada uno de los vértices de la figura trazamos rectas que pasen por el centro de simetría.

**RADIAL.** La simetría se traza a partir de un eje y de un centro de simetría.

El centro de simetría es el centro de la circunferencia y el eje de simetría es el radio de la circunferencia.



Identificador: 00\_11/Núm. Inv.: C.I.047  
 Colección: Particular, Valued (Casafé), Propiedad de: sabel  
 Revistas:  
 cultura: dan  
 procedencia: Costa de Marfil  
 colección: XIX Siglos  
 topología: máscara  
 procedencia: máscara frontal  
 nombre específico: dan'gle





Tabla 5. Sesión 5 El rostro de los espíritus: Máscaras africanas

	Descripción	Temporización	Interacción
<b>Actividad 1 Materiales y funciones</b>	Estudio de las posibilidades plásticas de los objetos. Creación de máscaras con bidones y objetos cotidianos reutilizados.	45 minutos	Trabajo individual
<b>Actividad 2 Rúbrica de autoevaluación del aprendizaje</b>	Se completa la rúbrica de autoevaluación del aprendizaje.	5 minutos	Trabajo individual

## ¿de qué están hechas las máscaras?

La madera es la materia prima fundamental con la que están hechas las máscaras, a la que se pueden añadir toda clase de elementos decorativos como, por ejemplo, pelo y piel de animales, hojas, fibras vegetales, caurís, aplicaciones metálicas, plumas, cristal, etc.

1. Adición. Las técnicas de adición son las de modelado, como la arcilla en la que se va añadiendo material a la obra para darle forma.
2. Sustracción. Es la técnica contraria al modelado ya que sustracción significa quitar. Esta técnica es conocida con el nombre de Talla. El principal material de talla es la piedra y la madera.

**De cerca.** Busca y encuentra estos materiales en las máscaras.



05\_00 Núm. Inv.: C.1.048  
Categoría: Máscara  
Procedencia: Centro de Estudios  
Material: Madera  
Técnica: Talla  
Procesos: Pintado, barnizado



06\_00 Núm. Inv.: C.1.095  
Categoría: Máscara  
Procedencia: Centro de Estudios  
Material: Madera  
Técnica: Talla  
Procesos: Pintado, barnizado



00\_00 Núm. Inv.: C.1.122  
Categoría: Máscara  
Procedencia: Centro de Estudios  
Material: Madera  
Técnica: Talla  
Procesos: Pintado, barnizado



00\_00 Núm. Inv.: C.1.240  
Categoría: Máscara  
Procedencia: Centro de Estudios  
Material: Madera  
Técnica: Talla  
Procesos: Pintado, barnizado



Fibras vegetales



Fibras vegetales trenzadas



Caurís



Hueso



Tachuelas de metal



Pelo humano

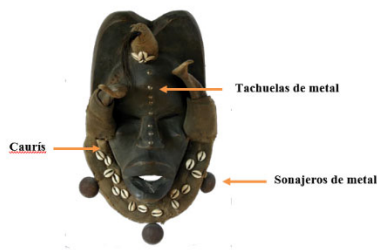


Sonajeros de metal



Cuerno de bóvido

**¿Sabías que?** El tallista busca el árbol más adecuado para realizar la máscara y le pide permiso para extraer su madera. La tala sigue unas pautas y rituales



<p>SABÍAS QUE... Materiales</p>	<p>A diferencia del arte europeo que siempre ha estado destinado a ser contemplado por el público, el arte africano, en especial las máscaras, está destinado a la práctica de ritos y, por tanto, tiene funciones muy específicas y variadas.</p> <p>En África la máscara no es un simple elemento decorativo, sino que es la representación visible de lo invisible; son los rostros de los espíritus y antepasados.</p> <p>El material usado por excelencia es la madera dada la proximidad de los bosques sagrados. De un mismo árbol solo puede hacerse una máscara y antes de la tala, se ofrece una oración a la divinidad o alma que ha habitado ese árbol.</p> <p>Según las regiones la madera es distinta, aunque se suele usar siempre madera blanda.</p> <p>Aunque la base suele ser de madera, también hay máscaras confeccionadas con fibras vegetales, como la rafia; mimbre, juncos, metales y láminas de latón o cobre.</p>
<p>SABÍAS QUE... Funciones</p>	<p>La fertilidad de la mujer, de los animales y de las tierras es uno de los grandes temas y preocupaciones fundamentales de las culturas africanas. Las máscaras siempre están presentes en las ceremonias dedicadas a favorecer la fecundidad.</p> <p>Gran parte de la producción artística son figuras que están destinadas a la protección del clan, a alejar los malos espíritus y las enfermedades de la comunidad y a atraer la lluvia para cultivar y garantizar la subsistencia.</p>


Para confeccionar tu máscara debes usar materiales y objetos propios de tu entorno cotidiano y objetos o envases reciclados, como bidones de plástico, o cartón.

Antes de ponerte manos a la obra, piensa qué materiales vas a usar y por qué. Para ello, puedes tener en cuenta su flexibilidad, rigidez, textura, brillo y color.

### Algunos ejemplos que te pueden ayudar



## Realización de una Máscara tradicional

<b>Material</b>	Los materiales necesarios para este taller serán: Plato de cartón, gomets, tijeras, pintura, pegamento, vasos de plástica, pinceles y goma elástica.
	
<b>Descripción del proceso</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se dispondrá del plato de cartón y en él se realizarán los agujeros que correspondan a los ojos y los agujeros por los que posteriormente se pasará la goma elástica. Para hacer la forma de los ojos puede utilizar un lápiz para marcar la forma que desean y después recortarlo, se puede hacer con tijeras. Se hacen también los cortes de la nariz.</li> <li>2. Sobre el plato se marcan las líneas estructurales: verticales, horizontales, y las que corresponden a ojos y boca.</li> <li>3. Con rojo y verde se hace marrón rojizo y se pintan las estructuras concéntricas en alternancia.</li> <li>4. Añadiendo más verde a la mezcla anterior sale un marrón más oscuro, con el que se pintan las estructuras concéntricas que han quedado en blanco.</li> <li>5. Con pintura blanca y con la punta de un pincel, utilizando la técnica del puntillismo.</li> <li>6. Dejar secar la pintura de la máscara.</li> <li>7. Finalmente, se pasará una goma elástica por los agujeros que se han hecho previamente y la máscara africana ya estará completada.</li> </ol>

**Tabla 6. Sesión 6º Arte africano y occidental**

	<b>Descripción</b>	<b>Temporización</b>	<b>Interacción</b>
<b>Actividad 1</b> <b>¿Qué es la belleza?</b>	Se ofrece tiempo para el diálogo y el debate sobre las características del arte occidental y del arte africano y se completan las preguntas.	15 minutos	Gran grupo Trabajo individual
<b>Actividad 2</b> <b>Un mapa fruto de la colonización</b>	Estudio de las principales etnias y configuración de la distribución territorial de África. Se responden unas preguntas a modo de reflexión.	10 minutos	Trabajo individual
<b>Actividad 3</b> <b>Rúbrica de autoevaluación del aprendizaje</b>	Se completa la rúbrica de autoevaluación del aprendizaje.	5 minutos	Trabajo individual
<b>Actividad 4</b> <b>Arte primitivo y Vanguardias</b>	Se observa la influencia del arte tradicional africano en algunas obras occidentales propias de las corrientes vanguardistas del siglo XX.	15 minutos	Trabajo grupal
<b>Actividad 5</b> <b>Rúbrica de autoevaluación del aprendizaje</b>	Autoevaluación del aprendizaje.	5 minutos	Trabajo individual

## Actividad 1.

### ¿EN QUÉ SE DIFERENCIA EL ARTE AFRICANO DEL OCCIDENTAL?

La belleza es una **construcción social**.

SABÍAS QUE...

La **belleza** en el arte occidental está justificada por un conjunto de principios estéticos que deben aparecer en las obras de arte. El arte occidental está hecho para ser contemplado y admirado. El arte africano es **simbólico y funcional**, por tanto, la belleza no es la preocupación principal.

### PUESTA EN COMÚN

Quizás hayas visitado algún museo o sala de exposiciones alguna vez. Si no es así, probablemente hayas visto obras de arte pictóricas o escultóricas en libros, revistas, medios visuales, etc. Describe alguna obra de arte occidental que conozcas.

# arte africano y occidental

¿Sabías que en África la mayoría de piezas artísticas son estatuillas, máscaras y objetos cotidianos de madera?

¿Y que las utilizan en rituales y danzas?

→ **Rodea con un círculo las**



Imagen 1

Imagen 2

obras que pertenecen a



Imagen 3

la cultura africana



Imagen 4

Imágenes de arte occidental por orden de aparición:

Imagen 1. El emperador Augusto (27 a. C.-14 d. C.). Arte romano  
Imagen 3. Venus de Milo (h. 150 a. C.). París, Museo del Louvre. Cultura Griega Antigua.  
Imagen 4. David. Miguel Ángel. Renacimiento  
Imagen 2. *El pensador* (1880-1900). Auguste Rodin. París.

→ ¿en qué se diferencia la obra africana de la occidental?

#### Ocidente

Uso de materiales duros como el mármol y el bronce.  
Búsqueda de las proporciones humanas naturalistas.  
Obras de gran tamaño.  
Se le da importancia al artista, tanto como a la obra de arte.  
Las obras son para admirarlas y contemplarlas.

#### África

Uso de materiales blandos, como la madera.  
La proporción es simbólica.  
Obras de pequeño formato.  
El artista es anónimo.  
Las obras tienen una función ritual.

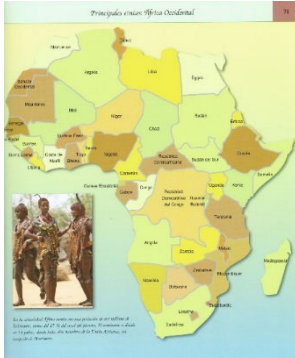
→ ¿cuál es el material más empleado en la escultura africana?  
piedra  metal  madera  barro

¿cuál es la representación más frecuente en la escultura africana?  
animales  abstracta  vegetación  figura humana

¿cuál es la proporción más utilizada en la escultura africana?  
1/4  1/8  1/11  1/25

## Actividad 2. Un mapa fruto de la colonización

PUESTA EN COMÚN. Sabiendo que los primeros europeos llegaron a África subsahariana, también denominada África Negra, en torno al siglo XVd.C. y eso supuso la imposición de un modelo de Estado, social y económico diferente para los habitantes de África, así como intercambios y préstamos culturales, reflexiona las siguientes cuestiones.



¿Sabes qué es un proceso de colonización? ¿Qué ideas te sugiere?

La llegada de los europeos a África supuso la creación de rutas comerciales y la esclavitud de los africanos. ¿Qué opinas al respecto?

Por aquel entonces, España también tenía colonias en África, pero fue de los pocos países que participó en el comercio de esclavos africanos. ¿Has oído hablar de esto alguna vez? ¿Crees que debería tratarse este tema en el colegio? ¿Por qué?

Imagina que de repente llegan grupos de personas de un lugar lejano que no conoces a tu país, que hablan lenguas distintas, tienen costumbres culturales diferentes a las tuyas; y cambian las fronteras.

¿Qué pensarías? ¿Qué harías?

África es el tercer continente por extensión, cuenta con una superficie de más de 30 millones de km<sup>2</sup>.

África es considerada la cuna de la humanidad porque es donde se produjo el origen de los primeros humanos anatómicamente modernos (*homo sapiens*).

Si te fijas, la distribución territorial de África es muy uniforme y no es por casualidad.

Esta uniformidad geográfica es fruto del proceso de colonización que comenzó a inicios del s. XV por las grandes potencias europeas de la época.

Debido a la colonización y al establecimiento de fronteras fijas entre territorios, varias comunidades étnicas agrarias se vieron afectadas y en la actualidad se encuentran repartidas entre varios países.

### SABÍAS QUE...



Ilustración 137 Regiones de África.

Fuente: [epicentrogeografico.com](http://epicentrogeografico.com)

### Actividad 3. Arte primitivo y Vanguardias

SABÍAS QUE...

Observa y relaciona con flechas las piezas africanas de la parte inferior de la tabla con las obras occidentales de la parte superior que crees que han influenciado al artista

Los **colonos** son las personas que ocupan un lugar o territorio e imponen su cultura porque creen que es superior y mejor que la que ya había previamente en la zona.

En África muchos colonos se apropiaron sin permiso de máscaras y figuras africanas y las llevaron a su lugar de origen para exponerlas en **museos** donde otras personas podían contemplarlas.

Las **Vanguardias** son las manifestaciones artísticas que surgieron en las primeras décadas del siglo XX. Entre las corrientes estéticas más conocidas se encuentran: el fauvismo, el postimpresionismo o el cubismo.

**Influencia del arte africano en Occidente.** A principios del siglo XX en las grandes ciudades europeas como París, entre otras, habitaban grandes coleccionistas y artistas como Vlaminck, Derain, Matisse y el pintor español Picasso, que compraban objetos fabricados por los africanos, máscaras o estatuillas, en mercadillos ambulantes.

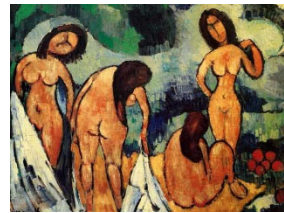
A estos artistas les fascinaban las formas geométricas de las máscaras y su simbolismo. Se basaron en las formas, colores y detalles de estos objetos para pintar sus cuadros.



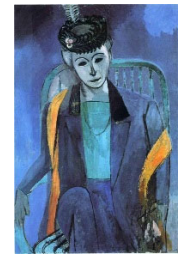
Imagene 1. Comedians' Handbill. Paul Klee (1938).



Imagene 2. Les demoiselles d'Avignon. Pablo Picasso (1907).



Imagene 5. The Bathers. Maurice de Vlaminck (1915).



Imagene 6. Portrait of Madame Matisse. Henri Matisse (1913).



Imagene 3. Máscara Mbuya - Mbango.



Imagene 4. Throwing Knife. Colección de Norman and Shelly Dinhofer.



Imagene 7. Máscara Shira-Punu. Colección de Ernst Winizki.



Imagene 8. Máscara Fang. Centro Pompidou de París.

#### EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.

##### **Criterios de evaluación.**

Los criterios de evaluación y sus correspondientes estándares de aprendizaje y/o indicadores de logro vienen determinados por la normativa curricular básica de Educación Primaria, de acuerdo con la legislación de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA. Núm. 119, Anexo II). Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje son:

**Tabla 2. Relación de criterios de evaluación con estándares de aprendizaje y competencias clave Educación Artística Bloque 2: Expresión Artística. Fuente: Anexo II Normativa Curricular BOA, Educaraagón.org**

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>	<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>
Crit.EA.PL.2.2. Representar de forma personal ideas, acciones y situaciones valiéndose de los elementos que configuran el lenguaje visual para expresar sus emociones utilizando diferentes recursos gráficos.	Est.EA.PL.2.2.4. Analiza y compara las texturas naturales y artificiales, así como las texturas visuales y táctiles siendo capaz de realizar trabajos artísticos utilizando estos conocimientos.	CMCT CIEE
	Est.EA.PL.2.2.5. Organiza el espacio de sus producciones bidimensionales utilizando conceptos básicos de composición, equilibrio y proporción.	CMCT
	Est.EA.PL.2.2.6. Distingue el tema o género de obras plásticas, su autor y su época.	CCEC
Crit.EA.PL.2.3. Realizar producciones plásticas, individualmente y en grupo, siguiendo pautas elementales del proceso creativo, experimentando, reconociendo y diferenciando la expresividad de los diferentes materiales y técnicas pictóricas y eligiendo las más adecuadas para la realización de la obra planeada.	Est.EA.PL.2.3.1. Utiliza las técnicas de dibujo y/o pictóricas, más adecuadas para sus creaciones manejando los materiales e instrumentos de manera adecuada, cuidando el material y el espacio de uso y desarrollando el gusto por la adecuada presentación de sus trabajos.	CIEE CAA
	Est.EA.PL.2.3.3. Explica con la terminología aprendida el propósito de sus trabajos y las características de los mismos.	CCL CCEC
Crit.EA.PL.2.6. Conocer las manifestaciones artísticas más significativas que forman parte del patrimonio artístico y cultural, adquiriendo actitudes de respeto y valoración de dicho patrimonio.	Est.EA.PL.2.6.1. Reconoce, respeta y valora las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico aragonés y español, especialmente aquellas que han sido declaradas patrimonio de la humanidad.	CSC CCEC

**Tabla 3. Relación de criterios de evaluación con estándares de aprendizaje y competencias clave Educación Artística Bloque 3: Dibujo Geométrico. Fuente: Anexo II Normativa curricular, Educaragon.org**

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>	<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>
Crit.EA.PL.3.1. Identificar conceptos geométricos en la realidad que rodea al alumno relacionándolos con los conceptos geométricos contemplados en el área de matemáticas con la aplicación gráfica de los mismos.	Est.EA.PL.3.1.1. Identifica los conceptos de horizontalidad y verticalidad utilizándolos en sus composiciones con fines expresivos.	CMCT
	Est.EA.PL.3.1.9. Continúa series y realiza simetrías y traslaciones con motivos geométricos.	CMCT
	Est.EA.PL.3.1.11. Analiza la realidad descomponiéndola en formas geométricas básicas y trasladando la misma a composiciones bidimensionales.	CMCT CIEE
	Est.EA.PL.3.1.12. Identifica en una obra bidimensional formas geométricas simples.	CMCT

**Tabla 4. Relación de criterios de evaluación con estándares de aprendizaje y competencias clave Valores Sociales y Cívicos Bloque 2: Comprensión y respeto en las relaciones interpersonales. Fuente: Anexo II Normativa curricular, Educaragon.org.**

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>	<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>
Crit.VSC.2.1. Expresar opiniones, sentimientos y emociones utilizando coordinadamente el lenguaje verbal y no verbal.	Est.VSC.2.1.1. Expresa con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones.	CCL
	Est.VSC.2.1.4. Expone respetuosamente los argumentos sobre un tema planteado.	CCL CSC
Crit.VSC.2.2. Utilizar habilidades de escucha y el pensamiento de perspectiva con empatía.	Est.VSC.2.2.2. Dialoga interpretando y dando sentido a lo que oye en conversaciones	CCL
	Est.VSC.2.2.3. Realiza actividades cooperativas detectando los sentimientos y pensamientos que subyacen en lo que se está diciendo.	CSC CCL



**Tabla 5. Relación de criterios de evaluación con estándares de aprendizaje y competencias clave Valores Sociales y Cívicos Bloque 3: La convivencia y los valores sociales. Fuente: Anexo II Normativa curricular, Educaragon.org.**

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>	<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>
Crit.VSC.3.5. Participar activamente en la vida cívica de forma pacífica y democrática transformando el conflicto en oportunidad, conociendo y empleando las fases de la mediación y empleando el lenguaje positivo en la comunicación de pensamientos, intenciones y posicionamientos personales.	Est.VSC.3.5.1. Resuelve los conflictos de modo constructivo de carácter personal e interpersonal.	CSC
	Est.VSC.3.5.3. Maneja el lenguaje positivo en la comunicación de pensamientos, intenciones y posicionamientos en las relaciones interpersonales.	CCL
	Est.VSC.3.5.4. Analiza las emociones, sentimientos, posibles pensamientos y puntos de vista de las partes del conflicto.	CSC
Crit.VSC.3.6. Comprender el sentido de la responsabilidad social y la justicia social empleando la capacidad de reflexión, síntesis y estructuración.	Est.VSC.3.6.1. Razona el sentido de la responsabilidad social y la justicia social.	CSC
	Est.VSC.3.6.2. Identifica y analiza críticamente desigualdades sociales.	CSC
Crit.VSC.3.10. Comprender la declaración de la igualdad de derechos y la no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, aplicándola al análisis del entorno social.	Est.VSC.3.10.2. Analiza formas de discriminación: racismo, xenofobia, desigualdad de oportunidades.	CSC
	Est.VSC.3.10.5. Detecta prejuicios y analiza conflictos derivados del uso de estereotipos en el contexto escolar.	CSC

**Actividades e Instrumentos de evaluación.**

La evaluación inicial se lleva a cabo mediante las actividades propuestas en la Tabla 1 y Tabla 2, puesto que se tratan de tareas que permiten la detección de los conocimientos iniciales y las ideas previas de los participantes. Con esto, se determina la situación de partida y, a su vez, se establecen las líneas de trabajo principales de la propuesta. La evaluación continua y formativa se produce a lo largo de las sesiones (tablas correspondientes) 3, 4, 5, 6 y 7; cuando el alumnado completa la rúbrica de

autoevaluación del aprendizaje y el docente registra la conducta y la participación en la escala de observación de su cuaderno de notas.

En cuanto a los instrumentos de evaluación se refiere, a medida que se describían las actividades evaluativas, ya se han mencionado las rúbricas y los registros de observación que se utilizan para dejar constancia de dicha actividad evaluativa.

***Criterios de calificación.***

Para calificar la propuesta didáctica se otorga el siguiente valor a cada uno de los instrumentos de evaluación implementados: Un 15 % a la rúbrica de autoevaluación del aprendizaje, aplicada en cada una de las sesiones en las que se desarrolla la propuesta didáctica. Un 20 % a la rúbrica de valoración de la propuesta, aplicada en la última sesión de la propuesta didáctica. Un 20 % a la rúbrica de evaluación de la actividad docente, aplicada en la última sesión de la propuesta didáctica. Un 20 % a la escala de observación de la conducta y la participación, aplicada en todas las sesiones de la propuesta didáctica. Un 25 % a los productos resultantes de las tareas realizadas a lo largo de la propuesta didáctica, se recoge en el informe individual y personalizado que se entrega a cada alumno.

	<b>EXCELENTE (9-10)</b>	<b>MUY BUENO (7-8)</b>	<b>ADECUADO (5-6)</b>	<b>MEJORABLE (1-4)</b>
<i>Participación</i>	Demuestra interés en las discusiones de clase, contribuye frecuentemente respetando el turno de palabra y favorece el aprendizaje cooperativo	Casi siempre muestra interés en las discusiones de clase, intenta intervenir respetando el turno de palabra y demuestra iniciativa en algunas actividades	A veces muestra interés en las discusiones de clase, aunque es necesario requerir su participación para realizar aportaciones	No contribuye en las discusiones de clase, o se distrae con facilidad y no se interesa en los planteamientos de los compañeros/as
<i>Responsabilidad</i>	Siempre comprende y asume sus responsabilidades y las de los demás, valorando especialmente el esfuerzo individual y colectivo	A menudo comprende y asume sus responsabilidades y las de los demás, reconociendo el esfuerzo individual y colectivo	Comprende y asume sus responsabilidades, con alguna dificultad para valorar el esfuerzo individual y colectivo	Elude sus responsabilidades y tiene dificultades para reconocer el esfuerzo individual y colectivo
<i>Interacción</i>	Siempre interacciona con empatía, manteniendo una actitud respetuosa hacia otros puntos de vista	Se esfuerza por interaccionar con el resto de sus compañeros, respetando otros puntos de vista	En ocasiones se relaciona con el resto de compañeros, mostrando una actitud respetuosa hacia otros puntos de vista	Muestra dificultad para interaccionar con los demás, necesitando ayuda para mantener actitudes respetuosas

<i>Contenido</i>	Demuestra un dominio muy bueno del contenido requerido y o expresa de forma coherente	Demuestra dominio del contenido requerido y lo expresa de forma coherente	Demuestra dominio medio del contenido requerido y lo expresa con algún error y/o confusión	Demuestra dominio bajo del contenido requerido y expresa con múltiples errores y/o mucha confusión
<i>Lenguaje</i>	Se expresa con claridad utilizando un vocabulario rico, variado e inclusivo, con palabras y/o expresiones específicas del tema	Se expresa adecuadamente usando un lenguaje correcto, con algunas palabras y/o expresiones específicas del tema	Comunica sus ideas con palabras y/o expresiones repetitivas, sin respetar un diálogo intercultural inclusivo	El vocabulario empleado es muy pobre y repetitivo, no hace uso de las palabras y/o expresiones específicas del tema
<i>Materiales</i>	Realiza un uso adecuado de los materiales y de los recursos disponibles	Usa materiales y los recursos disponibles de acuerdo con el procedimiento establecido	Usa los materiales y los recursos disponibles con cierta dificultad	No es cuidadoso/a con los materiales y los recursos disponibles
<i>Valoración final</i>				

**Tabla 6. Escala de observación del profesor/a**

	<b><i>Excelente</i></b>	<b><i>Bien</i></b>	<b><i>Regular</i></b>	<b><i>Mal</i></b>
<i>Responsabilidad</i>	Ha realizado todo lo que tenía que hacer	Ha hecho casi todo lo que tenía que hacer	Ha hecho mucho menos de lo que tenía que hacer	No ha hecho nada
<i>Participación</i>	Participa totalmente	Participa bastante	Apenas participa	No participa
<i>Escucha</i>	Escucha y respeta opiniones	Escucha a los demás, pero interrumpe a veces	Interrumpe a los compañeros	No deja escuchar a los demás
<i>Opinión</i>	Acepta lo que se le comenta	Acepta lo que se le dice, pero pone excusas	A veces acepta las opiniones, otras no	No acepta las opiniones de los demás
<i>Respeto</i>	Respeto totalmente a los demás	Respeto , aunque a algún miembro de la clase, no	Apenas respeta a los demás	No respeta a nadie
<b><i>Alumno/a:</i></b>				
<b><i>Sesión n°</i></b>				

## IMPACTO Y TRANSFERENCIA.

El impacto deseado es la inclusión de las manifestaciones artísticas de las culturas negroafricanas en los libros de texto, así como en las programaciones didácticas de la enseñanza formal y no formal.

La visualización de las aportaciones de las culturas negroafricanas en Educación Visual y Plástica la hemos realizado en dos líneas; en la educación formal por medio de su inclusión en el currículo de la educación obligatoria y por otro en la educación no formal a través de exposiciones didácticas, talleres, seminarios, etc.

Los estudios sobre arte negroafricano apenas tienen tradición en la universidad en España. La necesidad de abordar proyectos interdisciplinarios para el estudio, docencia y transferencia del arte africano ha hecho que un reducido número de investigadores de la Universidad de Zaragoza de diversas especialidades, hayamos realizado proyectos de transferencia. Además de tareas de docencia e investigación, destacamos en el grupo una marcada vocación por la difusión del arte africano mediante exposiciones didácticas, apoyadas a nivel teórico con conferencias y publicaciones, así como en Cursos Extraordinarios de Verano.

Los resultados que presentamos se articulan en una triple valoración. La primera de ellas radica en la explicación de cómo se aborda el estudio del arte africano desde diferentes disciplinas académicas en actividades conjuntas. En segundo lugar, ofrecemos una numeración cuantitativa de las actividades desarrolladas y finalmente, aportamos también comentarios cualitativos sobre la naturaleza de dichas actividades. En este sentido queremos llamar la atención sobre la diversidad de las actividades desarrolladas dentro y fuera de las salas de exposiciones. Aunque haremos una presentación siguiendo un orden cronológico, nos parece más esclarecedor para el tribunal seguir un esquema en el que se explican, además de las exposiciones como eje central, los siguientes tres apartados: docencia, investigación y publicaciones.

Las exposiciones comisariadas han sido 26, la mayoría de ellas sobre diferentes temáticas de arte negroafricano, destacando las dos realizadas en el matadero de Huesca, la primera dentro del programa *Periferias* con el título «Lecciones de escultura negra» inaugurada el 23 de octubre de 2015, y la realizada dos años después en el mismo escenario con el título «Hierro, fuego y forma» (6 de abril de 2017) que viaja posteriormente a Zaragoza y Teruel.

Todas ellas mantienen cinco líneas de investigación. La primera línea corresponde a un primer acercamiento general al arte africano, ya que debido al desconocimiento de las diferentes culturas representativas del África negra se hace pertinente mostrar una tendencia general aceptando que no hay una homogeneidad estricta, pero sí ciertas similitudes. La segunda línea de investigación, se inicia en la Sala de Exposiciones del Ayuntamiento de Ejea de los Caballeros del 25 de febrero al 3 de abril de 2017, corresponde a una didáctica más específica de las aportaciones de cuatro culturas negroafricanas que en nuestra propuesta son *Yoruba*, *Chamba*, *Kirdi* y *Baulé*. La tercera línea plantea el arte negroafricano no por culturas, sino por tipologías. Se ha presentado en Centro Cultural de Matadero de Huesca del 6 al 23 de abril de 2017 e itinerando al

Centro Cultural Mariano Mesonada, Museo Orús, Utebo (Zaragoza) del 5 de octubre al 5 de noviembre de 2017. En este caso planteamos el vínculo entre forma y valor, en la moneda tradicional negroafricana; un objeto eminentemente funcional como es la moneda metálica tradicional, donde la función está vinculada a la forma no en términos de diseño objetual, sino artístico.

La cuarta línea presenta una parte significativa de artistas contemporáneos africanos que han vinculado su trabajo a su propia realidad y la de sus países de origen, conllevando una fuerte carga de compromiso que vincula su obra con una función social de reflexión y denuncia. Y desde este cuarto apartado es de donde presentamos una propuesta didáctica de trabajo sobre arte contemporáneo africano, a partir de su propia lectura de la historia y los problemas socio-políticos derivados de la misma con el trabajo de los artistas Monsengwo Kejwamfi, la pintura Ndebele, Bodys Isek Kingelez, Cyrus Kabiru y Romuald Hazoumé.

La quinta línea de investigación plantea una didáctica de la influencia de la obra negroafricana en los artistas occidentales, dividida en dos partes que recogen la evolución que abarca desde la apropiación formal de los artistas de vanguardia de comienzos del siglo XX ejemplificada en Picasso, al acercamiento conceptual realizado en la segunda mitad del siglo XX, para el que nos basamos en Tàpies (publicación en la revista *BRAC- Barcelona, Research, Art, Creation* de la influencia del arte negroafricano en Tàpies). Para la didáctica del arte es significativo el proceso de aprendizaje de artistas contemporáneos de la obra negroafricana, ya en que en cierta medida han sido sus valedores en la introducción del marco occidental, produciéndose un proceso de asimilación de conceptos y formas y reflejándolas sobre su propia obra.

Gran parte de las exposiciones se nutren de colecciones privadas, siendo la más constante la Colección Idda de objetos tradicionales negroafricanos, formada por la adquisición de piezas desde 1990 hasta la actualidad conseguidas por dos vías: adquisición directa en África y adquisición en Europa y Estados Unidos. Abarca una zona geográfica amplia, aunque tiene una cierta tendencia al África Occidental, con un segundo grupo menos constante de objetos de África Central y por último piezas aisladas del África Oriental. Es una colección con una clara vocación educativa en cuanto que su principal interés es tanto el estudio como la difusión y promoción del arte africano, en instituciones educativas, tanto públicas como privadas. En este sentido la colección Idda está formada principalmente por objetos de madera, metal y en último término terracota, tanto en cantidad como en calidad de las piezas. En la colección hay una cierta predilección por tallas de madera que representan la figura humana, si bien incorporan algunos ejemplos de máscaras, figuras zoomorfas y formas específicas en relación a la función, como es el caso de los reposacabezas. Las piezas de metal salvo excepciones, corresponden a monedas o bien a joyas, siendo el primer caso el más numeroso y de mayor calidad. La colección apenas se ha centrado en los textiles, accesorios del hogar, personales, rituales o arquitectónicos, como tampoco en instrumentos musicales, ni adornos corporales.

Con la intención de llegar a un público más numeroso hemos organizado exposiciones didácticas sin ánimo de lucro con fondos propios y de coleccionistas privados

comprometidos con la difusión del arte africano. Estas exposiciones, comisariadas por Alfonso Revilla y/o David Almazán han sido organizadas en organismos públicos o en entidades que trabajan asiduamente con ONGs y asociaciones africanas. Además de una serie de objetos en torno a un discurso expositivo didáctico en el que se preparan todos los paneles informativos, mapas, cartelas, etc., estas exposiciones conllevan un programa de visitas guiadas que llevan a cabo los propios comisarios o, en algunos casos, alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas y de Educación de Huesca que, bajo la dirección de Alfonso Revilla han preparado las visitas. Además de las visitas didácticas, los comisarios preparan los catálogos de dichas exposiciones que han sido editadas tanto en papel como el formato digital para su difusión en internet. Junto al catálogo, también se ha trabajado en la elaboración de materiales didácticos para repartir en los centros de enseñanza de educación primaria y secundaria.

Entre las exposiciones más significativas quisiéramos destacar *Siete esculturas africanas frente al David de Miguel Ángel*, celebrada en el Centro Joaquín Roncal de la Fundación CAI-ASC en la calle San Braulio de Zaragoza, del 14 de enero al 23 de febrero de 2013. Dicha exposición enfrentaba los parámetros etnocentristas a los que el público general está acostumbrado para en contraposición con el arte occidental aprender los principios desde los que hay que interpretar y valorar la escultura tradicional negroafricana. La exposición se acompañó de un completo catálogo y de un denso programa de visitas de colegios y asociaciones, recibiendo gran atención de los medios de comunicación, con especial atención del suplemento escolar de *Heraldo de Aragón*.

La extraordinaria relación de colaboración con el Centro Joaquín Roncal de la Fundación CAI-ASC y éxito de la anterior exposición propició la organización otra nueva al año siguiente con el título *Aprendiendo del arte de África* en la cual se reflexionaba sobre el tema de la decisiva influencia del arte africano en el nacimiento del arte de Vanguardia, con Pablo Picasso y *Las Señoritas de Avignon* a la cabeza. Esta exposición se celebró del 30 de abril al 24 de mayo de 2014. También en esta institución se ha celebrado la exposición fotográfica de Alfonso Revilla titulada *La mirada imperfecta: La Santé mentale de Bouake*, expuesta del 3 al 27 de septiembre de 2014.

Dentro de la red de salas de exposiciones de la CAI ha habido también la oportunidad de exponer en Huesca *Arte tribal del África occidental* entre las actividades Obra Social CAI de Huesca del 4 al 28 de noviembre de 2013. Al año siguiente se expuso *El triunfo de la forma: escultura de la figura humana en el arte negroafricano*, en el Centro Cultural Ibercaja, en la Sala de Condes de Guara Palacio de Villahermosa, desde 14 al 31 de octubre de 2014. Esta ciudad, por la actividad docente de Alfonso Revilla ha sido junto con Zaragoza el lugar con mayor actividad expositiva. Las últimas exposiciones organizada en Huesca ha sido en octubre de 2015 en el *Festival Periferias*, en el Centro Cultural del Matadero, con el título de *Lecciones de Arte Africano*, y en 2018, *Fuego forma y valor; exposición didáctica sobre paleomonedas negroafricanas*.

También, por su emplazamiento y elevado número de visitantes hay que mencionar *Escultura tribal africana*, celebrada en el Palacio de Congresos del Ayuntamiento de Jaca (Huesca), en julio de 2013. De manera paralela a los cursos organizados por la

Universidad de la Experiencia en algunas localidades aragonesas hemos tenido la iniciativa de preparar con los ayuntamientos exposiciones de arte africano. Estos han sido los casos de muestras como *Objeto ritual de arte africano* exhibida en el Museo Orús Utebo (Zaragoza) del 22 de enero al 22 de febrero de 2014.

Otra exposición de este tipo, aunque más modesta, fue *Una mirada al arte de África: cuerpo, forma y belleza*, con fotografías de Alfonso Revilla y arte tradicional africano, una exposición celebrada en la Sala Xaudaró del Ayuntamiento de Monzón (Huesca), del día 5 de febrero de 2014 al 26 de febrero de 2014.

En el Museo José Luis Mosquera (Valladolid) se inauguró la exposición *Diálogo didáctico con el arte africano*, con la colaboración del Ayuntamiento de Valladolid, la Fundación Jiménez Arellano-Alonso y Grupo Umoya, desde el 16 de marzo al 6 de abril de 2015. En octubre de 2015 se exhibió la muestra *Arte Africano* en la Sala de Exposiciones del Ayuntamiento de Logroño. Finalmente, en *Una visión del arte africano* Alfonso Revilla ha presentado las *Claves de la escultura tribal negroafricana* a los visitantes de la Sala de exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de Teruel. Esta exposición se celebró desde el 17 de febrero de 2016 al 1 de marzo de 2016. Actualmente estamos preparando nuevas exposiciones didácticas en varias ciudades españolas.

Entendemos que los cursos y seminarios, u otros títulos propios, deben tener cabida en la mayor parte de las Facultades, pues son una forma adecuada para complementar todas aquellas titulaciones en las que África es invisible. Por otra parte, dirigidos a estudiantes universitarios y a un público más amplio, la Universidad de Zaragoza tiene una larga trayectoria en la organización de cursos de verano, siendo los de mayor tradición los celebrados en la sede de Jaca (Huesca). Aprovechando este escaparate, los profesores David Almazán y Alfonso Revilla han preparado cursos de difusión de la cultura africana. El primero de ellos fue *África: El diálogo con la realidad*, celebrado en Jaca entre el 21 y 23 de julio de 2010. En dicho curso participaron destacados especialistas de talla internacional como los profesores Justo Bolekia o Isabela de Aranzadi por citar dos nombres de reconocido prestigio. Durante los días 11 y 12 de junio de 2016 tuvimos ocasión de celebrar en Jaca el curso *Aprendiendo de Palmeras en la nieve: Introducción a la cultura africana*.

Otra iniciativa de apertura de la Universidad a la sociedad ha sido la creación de la Universidad de la Experiencia. Alfonso Revilla y David Almazán imparten, desde el año 2002 al presente, las sesiones sobre arte africano del curso *Artes de fuera de Europa*. Fuera de la sede principal de Zaragoza, la Universidad de la Experiencia ha abierto aulas en (sigo ahora un orden estrictamente alfabético): Alagón, Alcañiz, Barbastro, Binéfar, Calatayud, Ejea de los Caballeros, Fraga, Huesca, Jaca, Monzón, Sabiñanigo, Teruel y Utebo. Desde el año 2013, en todos estos centros, en algunos en varias ediciones, los profesores David Almazán y Alfonso Revilla han organizado curso de *Artes fuera de Europa* con lecciones sobre arte africano y también cursos específicos sobre arte africano. En algunas localidades como Calatayud, Barbastro o Monzón la colaboración con la Universidad Senior de la UNED amplifica los resultados.

En este mismo contexto se han impartido conferencias extraordinarias sobre temas de arte africano con motivo de las aperturas y clausuras de las diversas ediciones de la Universidad de la Experiencia en algunas de sus subsedes y también con motivo de exposiciones sobre arte africano.

Finalmente, la innovación docente es una prioridad para fomentar la inclusión de África en las aulas universitarias. Alfonso Revilla ha dirigido varios Proyectos de Innovación Docente como el *Estudio etnográfico de los conocimientos de los alumnos en arte africano: Proyecto de didácticas diferenciales en el arte negroafricano* (con identificador PIIDUZ 10\_2\_058) y el *Análisis de los contenidos en plásticas negroafricanas de los libros de texto de educación plástica de Educación Secundaria Obligatoria*, (con identificador PIIDUZ 11\_2\_403), ambos en la línea de *Estudios y evaluaciones encaminadas a la actualización y mejora de los objetivos y plan de estudios de las titulaciones* durante el curso 2010-2011.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

---

- ACASO, M. (2018). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Catarata.
- ADICHIE, C. N. (Julio de 2009). *Chimamanda Adichie; El peligro de la historia única* [Archivo de vídeo]. Recuperado de [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/up-next?language=es](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/up-next?language=es)
- ANYON, J. (1983). «Social Class and the Hidden Curriculum of Work». En: GIROUX, H. y PURPEL, D. *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, pp. 143-167.
- ARRIMADAS, J. (2015). *Etnografía artística negroafricana*. [Sección en un blog] <http://www.arrimadas.es>.
- BERGER, J. (2016). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BESALÚ Costa, X. (2002). «Educación intercultural». En: Besalú Costa, X. *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- BLANCO, J. M. (2017). «Prejuicios sobre África en los libros escolares de Educación Secundaria». *Historia Actual Online*, (43), pp. 169-186.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, (295, 10 de diciembre de 2013), 97858-97921. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)
- CARMONA, M. J. (2017, 19 de octubre). «Racismo, una asignatura pendiente». *Diario Público*. Recuperado de: <https://www.publico.es/sociedad/racismo-asignaturapendiente.html>
- CARTA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA. *Boletín Oficial de las Comunidades Europeas* núm. C 364, de 18 de diciembre de 2000, pp. 1-22.
- COELHO, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: Horosi.
- Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* núm. C 119, de 28 de mayo de 2009, («ET 2020») pp. 3,4.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- DADZIE, S. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ediciones Morata.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: Editores Pirámide.
- FANTINI, A. (2007). *Exploring Intercultural Competence: Developing, Measuring, and a Monitoring. Research Report 07-01*. St. Louis, Center for Social Development, Washington University. <http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP07-01.pdf>
- FERNÁNDEZ GÓMEZ, R. (2005). Estética antropológica: la cuestión del primitivismo en el arte contemporáneo. *Thémata*, 35, 679-684.
- GALTUNG, J. (1984). *¡Hay alternativas! 4 caminos hacia la paz y la seguridad*. Madrid: Tecnos.

- GARCÍA MEDINA, R. (2018). «Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los restos principales de nuestro sistema educativo». *Ciencia, Técnica y Mainstreaming social*, 2, pp. 53-65.
- GESTIÓN DE CENTROS INTERCULTURALES. (2016). *Género y lucha contra el racismo*. Recuperado de <http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/RACISMO.pdf>
- GIROUX, H. y MCLAREN, P. (Eds) (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- GIROUX, H. y PENNA A. (1983). «Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum». En: GIROUX, H. y PURPEL, D. *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, pp. 100-121.
- HUERA, C. (1996). *Cómo reconocer el arte negroafricano*. Barcelona: Edunsa.
- IBARRA, E. 2011. *Material didáctico. Educar para la tolerancia*. Recuperado de <https://plataformaciudadanacontralaislamofobia.files.wordpress.com/2015/03/mat-didact-nc2ba9-educar-para-la-tolerancia.pdf>
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (2000). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, Madrid: Boletín oficial del Estado nº 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 - 97870.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (2020). *Sobre la violencia cultural y simbólica*. Recuperado el 24/11/2020. Público. Tomado de: <https://blogs.publico.es/dominiopublico/35343/sobre-la-violencia-cultural-y-simbolica/>
- M'RITHAA, M. (2015). *Making Africa - A continent of contemporary design*. Renningen: Vitra Design Museum.
- MAROTO BLANCO, J. M. (2017). «Prejuicios sobre África en los libros escolares de Educación Secundaria». *Historia Actual Online*, 43(2), pp. 169-186.
- MAROTO BLANCO, J. M. y LÓPEZ FERNÁNDEZ, R. (2017). «Asistencialismo en África: de las imágenes de prensa y ONGs a las de los libros escolares». En: HERRERO GUTIÉRREZ, F. J. y MATEOS MARTÍN, C. (Eds.), *Del verbo al bit*. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social – La Laguna, pp. 237-260. DOI: 10.4185/cac116edicion2.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2019). Sistema estatal de indicadores de la Educación. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>
- AGUADO, T. (1997). «Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación intercultural». *Revista de investigación educativa*, 15(2), pp. 235-245.
- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*, Zaragoza: Boletín oficial de Aragón nº 105, de 2 junio de 2016, pp. 7-8.

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.* Boletín Oficial del Estado núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003.
- Orden ECD/850/2016, DE 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.* Boletín oficial de Aragón, (156, 12 de agosto de 2016), 20713-20716. Recuperado de
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato,* Madrid: Boletín oficial del Estado nº 3, de 3 de enero de 2015, pp 176-177.
- Recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática, adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002, en la 812.ª reunión de los Delegados de los Ministros,* pp. 2.
- REVILLA CARRASCO, A. (2013). *Propuesta de una didáctica diferencial en la plástica negroafricana. Marco de comprensión sobre la didáctica del objetivo tradicional negroafricano a partir del estudio del contexto y posición del mismo* (tesis doctoral). Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- REVILLA, A. (2014). «Planteamientos previos a la elaboración de una didáctica en arte negroafricano». *Clio; History and History teaching*, 40.
- REVILLA CARRASCO, A. (2015). «Elaboración de una didáctica en arte negroafricano para Educación Plástica y Enseñanzas Artísticas». *Clio. History and History teaching*, 41.
- REVILLA, A., LLEVOT, N., MOLET, C., ASTUDILLO, M., y MAURI, J. (2015). «El diálogo intercultural a través de una mirada al arte africano: una propuesta educativa interdisciplinar». *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 4, pp. 71-88.
- REVILLA, A. (2016). «Mercado de la Educación; análisis de las competencias digitales en enseñanzas medias». *F@ro*, 23(1).
- REVILLA CARRASCO, A. y OBIS GRASA, S. (2016). «Arte africano contemporáneo en educación plástica». *Clio. History and History teaching*, 42.
- REVILLA, A, LLEVOT N., MOLET, C. & ASTUDILLO, M. (2018).«Las artes africanas y el diálogo intercultural: favoreciendo otros modelos de aprendizaje en la universidad». *Intercambio/Échange* 2, pp. 127-136.
- REVILLA CARRASCO, A. y OLIVARES GÁZQUEZ, P. (2019). «La interculturalidad desde la Educación Artística. Las posibilidades curriculares a través del Arte Negroafricano». *DEDiCA, Revista de educação e humanidades*, 15, pp. 173-184. DOI: 10.30827/dreh.v0i15.8224.
- SENDÍN GUTIÉRREZ, C. (2009). «La desinformación sobre lo africano como “infogenocidio”. Caso de estudio: Ruanda, 1994». En: CASTEL, A. y SENDÍN GUTIÉRREZ, C. (Eds.), *Imaginar África. Los estereotipos occidentales sobre África y los africanos*. Madrid: La Catarata, pp. 43-45.

- SANCHIZ TORRES, S. (2016). «Notas para el trabajo sobre África en un aula crítica». *Clio: History and History Teaching*, (42), 5.
- UNESCO. (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París: Unesco.
- VALENCIANO PLAZA, J. L. (2016). *Educación Plástica*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- VALLANCE, E. (1983). «Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform». En: *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Ed. Giroux, Henry and David Purpel. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, pp. 9-27.
- WILLETT, F. (2000). *Arte Africano*. Barcelona: Ediciones Destino.