



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Visibilización cultural y epistemológica de la comunidad africana y
afrodescendiente en el currículo escolar. Apuntes desde una pedagogía crítica,
antirracista y decolonial

Cultural and epistemological visibility of the african and afro-descendant
community in the school curriculum. Notes from a critical, anti-racist and
decolonial pedagogy

Alumna: Emma Rivas Plata Ortiz

Especialidad: Geografía e Historia y Filosofía

Director: Iñigo González De la Fuente

Curso 2021/2022

10 de junio de 2022

RESUMEN

La injusticia social global se encuentra estrechamente vinculada con la injusticia cognitiva global. El discurso antimigratorio del nacionalpopulismo europeo; el incremento de los delitos de odio y la discriminación en el acceso a la vivienda, a la enseñanza y en el trato con las fuerzas de seguridad del Estado; así como la explotación laboral de la población inmigrante, son sólo posibles en el marco de la invisibilización de la identidad, la historia, las manifestaciones culturales, las producciones intelectuales y la contribución a la construcción de otras sociedades de los llamados pueblos no occidentales. La lucha por la justicia social global, por tanto, ha de ser también una lucha por la justicia cognitiva global. Con el objeto de contribuir a este propósito nace el presente trabajo, en el que se propone una pedagogía crítica, antirracista y decolonial que visibilice en el currículo escolar la historicidad de las personas africanas y afrodescendientes más allá de su pasado esclavo y colonial, reconozca sus aportes a las sociedades y las culturas españolas, y permita reflexionar en torno a la configuración de una identidad nacional no excluyente.

Palabras clave: identidad, racismo, discurso, visibilización, pedagogía.

Global social injustice is closely linked to global cognitive injustice. The antimigration discourse of european national populism; the increase in hate crimes and discrimination in access to housing, education and in dealings with the State security forces; as well as the labor exploitation of immigrant population, are only possible within the framework of the invisibility of identity, history, cultural expressions, intellectual productions and the contribution to the construction of other societies of the so-called non-western peoples. The fight for global social justice, therefore, must also be a fight for global cognitive justice. With the purpose of contributing to this objective, this work is born. It proposes a critical, anti-racist and decolonial pedagogy that makes visible in the school curriculum the historicity of african and afro-descendent peoples beyond their slave and colonial past, recognizes their contribuciones to spanish societies and cultures, and allows reflection on the configuration of a non-exclusive national identity.

Key words: identity, racism, discourse, visibility, pedagogy.

Índice

1. JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN	3
2. OBJETIVOS	10
3. MARCO TEÓRICO	11
3.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	11
3.2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DESDE LA ALTERIDAD	14
3.2.1. LA AFIRMACIÓN DEL UNO FRENTE AL OTRO	14
3.2.2. LA INFLUENCIA DEL ENTORNO SOCIAL	15
3.2.3. LA PRODUCCIÓN OCCIDENTAL DE LA ALTERIDAD NEGRA	16
3.3. EL TRATAMIENTO DE LA ALTERIDAD AFRICANA EN EL IMAGINARIO COLECTIVO ...	20
3.3.1. LA COMUNICACIÓN DIARIA.....	21
3.3.2. LOS DEBATES PARLAMENTARIOS.....	22
3.3.3. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	23
3.3.4. LOS LIBROS DE TEXTO	26
4. LA COMUNIDAD AFRICANA Y AFRODESCENDIENTE EN ESPAÑA Y SU LEGADO CULTURAL	29
4.1. VESTIGIOS DE UN LUGAR HISTÓRICAMENTE COMPARTIDO	29
4.2. PROCEDENCIA, CAPTURA Y DISTRIBUCIÓN DE LOS ESCLAVOS NEGROS EN LA PENÍNSULA IBÉRICA.....	31
4.3. EL LEGADO HISTÓRICO-CULTURAL DE LOS AFRICANOS Y AFRODESCENDIENTES A LAS SOCIEDADES Y CULTURAS ESPAÑOLAS	32
4.4. EL OLVIDO DEL PASADO Y EL SILENCIO INSTITUCIONAL	35
4.5. LA LUCHA ACTUAL DE LA COMUNIDAD AFRICANA Y AFRODESCENDIENTE	36
5. EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA EN EL ACTUAL CONTEXTO SOCIAL: UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA, ANTIRRACISTA Y DECOLONIAL	41
6. CONCLUSIONES.....	48
7. BIBLIOGRAFÍA	50

1. JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN

“Castilla y León es la cuna de España, el origen de la lengua común de todos los españoles, el solar que impulsó la Reconquista y la Tierra que alumbró el descubrimiento de América y la creación del Imperio universal en el que no se ponía el Sol”.

“La invasión de inmigrantes amenaza la genuina cultura española”.

“Quieren amordazar a los españoles mientras están [el Gobierno] con los enemigos de los españoles, que son los que asaltan nuestras fronteras, nos quieren llevar a la ruina, dividir el país y sembrar el pánico en las calles”.

“Se hace imperativo en España modificar la legislación para recuperar la preeminencia del ‘ius sanguinis’ o derecho de sangre, a fin de dotar a la condición de nacional español de la relevancia que le es propia”.

Estas palabras han sido pronunciadas por distintos integrantes de Vox durante una de sus intervenciones en los debates que el pasado septiembre tuvieron lugar en el Congreso de Diputados (elDiario.es, 15 de septiembre de 2021). Desde que la extrema derecha irrumpió en el Parlamento, los esfuerzos volcados por sus líderes en la ampliación del marco de la Ventana de Overton se han visto materializados en el aumento exponencial de la actividad parlamentaria relacionada con las migraciones. El estudio realizado por la Fundación porCausa y el *think tank* Political Watch, titulado *La política del miedo. Una radiografía de la narrativa de las migraciones en el Congreso de Diputados*, analiza este cambio desde el 3 de diciembre de 2019 hasta el 30 de junio de 2021, es decir, durante la primera mitad de la legislatura (Barrutieta et al., 2021).

Las iniciativas y las preguntas relacionadas con la materia representan el 8,1% del total y ascienden ya a 3.144, doblando con esta cifra aquellas otras que se produjeron en las legislaturas de los ocho años anteriores. Concretamente, Vox y PP suman el 83% de las iniciativas sobre migraciones, con 1.013 y 329 intervenciones, respectivamente. Los cuatro componentes fundamentales de su discurso antimigración son la amenaza a la identidad nacional; la vinculación entre extranjeros y criminales; la invasión y el efecto llamada; y la islamofobia y la aporofobia. Los resultados del informe han confirmado lo que en otros países del continente europeo ha comenzado a advertirse tras el auge de las formaciones nacionalpopulistas: una radicalización del mensaje, la imposición de

la temática como problema sociopolítico y el contagio de su retórica a otros partidos del eje conservador, sin que el bloque progresista, centrado en la defensa de los derechos fundamentales, ofrezca una narrativa migratoria alternativa (Barrutieta et al., 2021; Público, 2 de diciembre de 2021).

Precisamente, que esas actitudes prejuiciosas y estereotipadas no se limitan a las formaciones más conservadoras del espectro político español quedó evidenciado cuando el 31 de diciembre de 2020 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó una resolución para la adopción de medidas concretas para la eliminación total de la discriminación racial, del racismo, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, gracias al apoyo de 124 estados, que terminó sobreponiéndose a las 44 abstenciones de los países occidentales y a los 12 votos negativos repartidos, entre otros, entre Estados Unidos, Canadá, Israel, Australia, Alemania, Francia, Reino Unido, Hungría y la República Checa. En 2019 España también se abstuvo en otra resolución contra la glorificación del nazismo y el neonazismo, así como otras formas políticas que en sus discursos y actos manifiestos contribuyen a exacerbar las formas actuales en que el racismo se revela a la sociedad (El País, 11 de febrero de 2021).

Llegados a este punto, cabe preguntarse si esa indiferencia es propia y exclusiva de las altas esferas políticas o si, contrariamente, ésta también se halla latente en el seno de la sociedad española. Atendiendo al último informe publicado por el Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica (CEDRE), el racismo ha experimentado un incremento en todos los ámbitos, especialmente, en la vivienda (31%), en la educación (20%) y en el trato con las fuerzas y los cuerpos de seguridad del Estado (19%). Pese al auge experimentado, las encuestas revelaron que el 81% de las personas que sufrieron racismo no presentaron ningún tipo de denuncia al respecto. Asimismo, los informes anuales sobre la evolución de los delitos de odio en España, realizados por el Ministerio de Interior, pusieron igualmente de manifiesto en 2019 un incremento de las denuncias en un 6,8% con respecto al año anterior y, nuevamente, aquellos delitos motivados por racismo y xenofobia fueron los que más se incrementaron, en concreto, un 20,9% respecto a 2018 (El País, 11 de febrero de 2021).

Interesa traer a colación otros dos estudios realizados por la Fundación porCausa. El primero, realizado en 2016 y en colaboración con Metroscopia, consistió en la elaboración de una encuesta de opinión sobre la percepción consciente y voluntaria de las migraciones. Los resultados determinaron que la mayor parte de los españoles apoyaba la inmigración y simpatizaba con los inmigrantes, si bien los estudios demoscópicos evidenciaron que este entendimiento depende estrechamente de la actualidad informativa. Al año siguiente, se realizó un nuevo estudio, esta vez en colaboración con la empresa Thisness Science Connected, consistente en un análisis de la percepción subconsciente a partir de un Test de Asociación Implícita (IAT). En este caso, el 85% de los españoles que participaron en el muestreo relacionaron al inmigrante con el concepto de problema (Velasco y Rodríguez-Alarcón, 2020).

De los anteriores resultados se deduce que, si bien el individuo trata de mostrar una predisposición positiva hacia la inmigración, éste será más permeable a informaciones en las que la figura del inmigrante adquiera connotaciones negativas, que a informaciones en las que esté asociado a un concepto positivo. Las dimensiones del problema se amplían y agravan en el actual contexto de la desinformación, que ha dispuesto las condiciones necesarias para insertar el discurso del odio en el debate público. Quienes antes no fueron más que meros receptores de información, ahora son creadores potenciales y activos difusores de la misma (Velasco y Rodríguez-Alarcón, 2020). El sentimiento generalizado de inestabilidad e inseguridad que caracteriza al tiempo presente, la desconfianza en la gestión de los gobiernos y las instituciones oficiales, así como la multiplicación de las vías de expresión y comunicación, ha desplazado a la verdad única y objetiva en favor de una inconmensurabilidad de realidades, cuya fiabilidad ya no se mide por su grado de veracidad y la observación de diversas opiniones, sino por su capacidad para remover las emociones y su mayor o menor acomodación a las propias convicciones.

La invasión rusa de Ucrania, además, ha evidenciado sobre el terreno el racismo vislumbrado en las estadísticas. Las abstenciones y negativas a las resoluciones de las Naciones Unidas contra el racismo, la xenofobia y la intolerancia, así como las trabas interpuestas a la migración procedente del Sur, cobran, a partir de este acontecimiento, todo su sentido: el valor de la vida humana es inversamente

proporcional conforme el color de la piel se oscurece, las cruces se tornan en medialunas y los ojos se vuelven rasgados (El País, 11 de marzo de 2022). Pero no es sólo el racismo de la “Europa [que] se vuelca con los refugiados ucranianos”. También lo es la discriminación racial que las personas de origen africano sufren en los pasos fronterizos al intentar abandonar el país en guerra y de la que las redes sociales se han hecho eco: soldados que bloquean el paso y apuntan con sus armas a estudiantes africanos residentes en Ucrania, o bloqueos a los trenes que cruzan los controles fronterizos formando cadenas humanas (El País, 1 de marzo de 2022). António Victoriano, director general de la Organización Internacional para las Migraciones, publicó el pasado marzo un comunicado en que se mostraba “alarmado por los informes verificados de discriminación, violencia y xenofobia contra nacionales de terceros países que intentan huir del conflicto en Ucrania” (El Salto Diario, 14 de marzo de 2022).

Béla Rácz, miembro de la Conferencia Permanente Gitana, organización húngara que se ocupa de esta minoría en el país, también se alzó en contra de la discriminación sufrida por la etnia gitana en los pasos fronterizos: los refugiados llegan a la ciudad fronteriza de Zahony en autobuses distintos, “en uno los gitanos y en otros los gadchés”. Desde el Centro Europeo de Derechos de los Gitanos (ERCC), además, se denuncia que las familias romaníes están siendo “étnicamente segregadas en los centros de recepción”. En Moldavia, por ejemplo, la política seguida es “traer autobuses llenos de minorías étnicas desde la frontera de Ucrania, alojarlos en centros étnicamente segregados (a menudo en malas condiciones) y trasladarlos a la próxima frontera lo más rápido posible” (La Vanguardia, 25 de marzo de 2022).

Volviendo al contexto español, cabe distinguir en él, a partir de la información abordada, dos tipos de narrativa de la migración. En primer lugar, una narrativa articulada en torno a la idea de la migración como amenaza al territorio y a la identidad nacional, manejando conceptos de invasión, violencia o seguridad, y tratando de despertar con ellos un sentimiento de temor y alarma social. Esta narrativa se suma, en segundo lugar, al discurso ya existente de apelación a la caridad y a los Derechos Humanos, que presenta al inmigrante como un individuo vulnerable y desprotegido que necesita ser socorrido, y que tras el auge de la extrema derecha se ha visto en la necesidad de dotarse de un carácter

reactivo desde el que combatir los discursos escritos en términos de amenaza y seguridad. No obstante, esta última narrativa ha quedado desprestigiada no sólo por los discursos de odio de la ultraderecha, sino también por el establecimiento de criterios en la concesión del derecho a la migración y, consecuentemente, por la constatación de que la igualdad de derechos es una ficción renunciable (El País, 11 de marzo de 2022).

Independientemente del desprestigio al que se ha visto abocada, afrontar el racismo desde una narrativa migratoria reaccionaria no permite desvincularse de aquella otra fundamentada en la política del miedo. Negar o rebatir su discurso requiere evocar, inevitablemente, a la amenaza contra la seguridad, a la contención y a la invasión. Reaccionando a los preceptos ya establecidos para denunciarlos o para contrarrestarlos, por tanto, tan sólo se consigue despertarlos y avivarlos (Velasco y Rodríguez-Alarcón, 2020). Así las cosas, la solución debe buscarse en una nueva narrativa que no apele a los discursos de odio, como tampoco a la adopción de actitudes solidarias y altruistas. Se trata más bien de desplazar del debate público la lectura negativa que se le quiere dar a la migración, bien sea criminalizando o victimizando a quienes la protagonizan, y construir, en su lugar, una perspectiva original con base en los siguientes preceptos (Barrutieta et al., 2021):

- Presentar la migración no en términos de excepcionalidad, sino como un fenómeno humano y, por tanto, natural y universal que, a partir del constante trasiego de comunidades, y con el consecuente intercambio de recursos y materiales, ha configurado las distintas y diversas culturas.
- En relación con lo anterior, para normalizar la migración y no concebirla como un fenómeno anómalo y disruptivo de las esencias patrias, se hace imperativo valorar la identidad, la historia y las expresiones culturales de otros pueblos; conocer su contribución cultural, económica y social al país de acogida; romper con la dicotomía nosotros/ellos; sustituir el modelo de la asimilación por el de la inclusión; y desdibujar las barreras interpuestas a la adquisición y el sentir de la nueva identidad nacional.

La educación se ofrece como la herramienta más propicia para la consecución de este objetivo. No obstante, al estar conformada por docentes impregnados de las creencias adquiridas durante su formación académica, un alumnado nutrido de discursos parciales e interesados, y una metodología todavía anclada a unos libros de texto que reproducen una historia lineal, determinista y eurocéntrica, la enseñanza, en general, y la Historia, en particular, deben ser repensadas (López, 2010). Dentro del marco de la LOMCE, los temarios referidos a los pueblos “no occidentales” (Maalouf, 1999; Mbembe, 2016) ¹, recogidos en el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, remiten a “La Península Ibérica: la invasión musulmana y los reinos cristianos” (2º de la ESO); “Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América” (3º de la ESO); “La independencia de las colonias americanas”, “El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias”, “La ciencia y el arte en el siglo XIX en Europa, América y Asia”, “Los procesos de descolonización en Asia y África”, “La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos” (4º de la ESO); “Al Ándalus: la conquista musulmana de la península”, “La emancipación de la América española”, “La intervención en Marruecos” (2º de Bachillerato).

Los contenidos diseñados para favorecer el acercamiento del alumnado a la historia de los continentes americano, africano y asiático, y permitirle “conocer otras formas de entender el mundo”, se plantean, en cambio, desde las epistemologías occidentales y no desde los saberes de las sociedades y sociabilidades coloniales, privándolas de representar a la realidad como propia y en sus propios términos y, por tanto, de considerar al mundo como susceptible de ser cambiado por su propio poder y para sus propios objetivos, y no al servicio de los intereses de las potencias occidentales (Santos, 2021). Las referencias más numerosas a los pueblos no occidentales se realizan en la materia Historia del Mundo Contemporáneo, de 1º de Bachillerato, pero, nuevamente, desde el paradigma de las epistemologías occidentales. Además, ha de tenerse en cuenta

¹ Sociedades que, situadas más allá de los límites trazados por los países occidentales e interpretadas a la luz de los mismos, terminan perdiendo su designación propia para pasar a ser simplemente “no occidentales” (Maalouf, 1999; Mbembe, 2016).

que esta es una materia optativa a la que un notable número del alumnado no acostumbra a optar, privándose, por tanto, de cualquier posible acercamiento a las producciones intelectuales originarias de estas regiones. Los temas tratados en este curso son: “La independencia de las colonias hispano-americanas”; “Evolución de los principales estados en Europa, América y Asia”, “La expansión colonial de los países industriales”, “Orígenes, causas y factores de la descolonización”, “Desarrollo del proceso descolonizador: el papel de la ONU”, “El Tercer Mundo y el Movimiento de los Países No Alienados: problemas de los países del Tercer Mundo”, “Las relaciones entre los países desarrollados y no desarrollados, el nacimiento de la ayuda internacional”; “Hispanoamérica: situación actual. El mundo islámico en la actualidad”; “África islámica, Subsahariana y Sudáfrica”; “India y China del siglo XX al siglo XXI”.

En cambio, con la aprobación del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, la nueva organización del currículo de Geografía & Historia en saberes básicos, y desde un enfoque competencial, ofrece al docente un medio propicio para desvincularse de esa historia nacional, lineal y determinista (López, 2010), y abordar problemáticas más cercanas a las aquí planteadas, entre otras: “Globalización, movimientos migratorios e interculturalidad”, “Conflictos ideológicos y etnoculturales”, “Historia y reconocimiento del pueblo gitano y otras minorías étnicas de nuestro país”, “Nuevas formas de identificación cultural” o “Medidas y acciones en favor de la igualdad y de la plena inclusión”. No obstante, superar la hermética separación disciplinar de las materias y dotar de un enfoque sociocultural al currículo, no debe entenderse como un fin en sí mismo. El profesorado, en tanto que guía del aprendizaje del que el alumnado es único protagonista, debe someterse a un proceso de formación continua por medio del cual obtener las herramientas necesarias con las que poder proporcionar a sus estudiantes un conocimiento actualizado y contextualizado, que atienda a la diversidad cultural y epistemológica de las distintas sociedades, reconociendo así la copresencia de diferentes saberes y la necesidad de estudiar las afinidades, divergencias, complementariedades y contradicciones existentes entre los mismos (Santos, 2021).

2. OBJETIVOS

Si bien España recibe un notable porcentaje de población inmigrante procedente de distintos puntos del continente europeo y de América Latina, el presente trabajo se centrará en la comunidad africana y afrodescendiente residente en el país por ser los inmigrantes de origen africano, junto con los individuos procedentes del este del Mediterráneo, los sujetos contra los que cargan los discursos de odio del nacionalpopulismo (Eatwell y Goodwin, 2019). El objetivo es trascender la criminalización y victimización de africanos y afrodescendientes, y visibilizar su presencia en la historia nacional, no sólo como sujetos damnificados por el azote de la esclavitud, el imperialismo y el neocolonialismo, sino también por sus aportaciones en el terreno de la economía, la política, la religión, la cultura, la literatura y el arte. Los objetivos específicos, elaborados al amparo de este propósito principal, son los siguientes:

- Determinar el grado de perpetuación de los discursos que han configurado al individuo negro como un estereotipo oposicional clave en la construcción de la identidad blanca, considerada ésta como “naturalmente” española (Maroto y Ortega, 2018; Mbembe, 2016; Toasijé, 2019).
- Reflexionar acerca de la inviabilidad de una identidad nacional homogénea, ahistórica y excluyente en el marco de una sociedad interconectada cada vez más plural y diversa.
- Repensar la imagen dada a las personas y sociedades africanas y afrodescendientes en el imaginario colectivo, así como los instrumentos y los medios que contribuyen a la perpetuación y propagación de la misma.
- Explorar el tratamiento dado a las personas y sociedades africanas y afrodescendientes en los centros escolares a través de los libros de texto, apostando en su lugar por una pedagogía crítica, antirracista y decolonial.
- Realizar un acercamiento a la historia del pueblo africano en el territorio peninsular, así como un seguimiento de su contribución a la forja de las sociedades y culturas españolas.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A nivel internacional, en las últimas décadas diversos organismos han realizado estudios que evidencian la denegación histórica de los derechos humanos de las poblaciones africanas y afrodescendientes como resultas del legado de la esclavitud y el colonialismo. En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), junto con el apoyo de Nelson Mandela, organizó en 2001 la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, en Durban (Sudáfrica). En el encuentro se tomó el término “afrodescendiente” para designar la diáspora y ofrecer protección contra las distintas manifestaciones del racismo a todo descendiente de africano o africana. No obstante, el transcurso de los años ha demostrado el alcance limitado de las propuestas diseñadas, en tanto que las personas africanas y afrodescendientes siguen teniendo un acceso limitado a la educación, la vivienda, el empleo, y los servicios sociales y sanitarios, además de hallarse expuestas a la discriminación en el acceso a la justicia y a la violencia policial con sesgo racista (Mamadou, 2020).

Pese a sus significativas contribuciones al desarrollo de numerosas sociedades a lo largo de la historia, sus logros siguen siendo invisibilizados, lo que dificulta el reconocimiento de su identidad, su historia, sus producciones intelectuales y sus diversas manifestaciones culturales. En respuesta, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el período 2015-2024 como el Decenio Internacional para los Afrodescendientes con el objeto de concretar los compromisos y las obligaciones de los 193 Estados miembros de la ONU en la protección y promoción de los derechos humanos de las personas afrodescendientes en lo que a reconocimiento, justicia y desarrollo se refiere. En su Programa de Actividades, se incluye, entre otros instrumentos de actuación, un marco operativo destinado a orientar a los Estados, las instituciones nacionales y las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales en el estudio de las contribuciones de las comunidades africanas y afrodescendientes al desarrollo político, económico, social y cultural de todas las sociedades (Mamadou, 2020).

En el territorio nacional, también se han llevado a cabo diferentes iniciativas que pretenden la visibilización de la comunidad africana y afrodescendiente. Así, en la década de los 90 del siglo pasado, se aprobó un Proyecto No de Ley (PNL) que reconocía a las personas negras como minoría étnica en España. Con el comienzo de la nueva centuria, la Fundación VIDA Grupo Ecológico Verde y la Federación Panafricanista de España, bajo el rótulo “Dispersos e inéditos” concedió el Premio a la Labor, Paz y Derechos Humanos D. Emilio Castelar, a destacados profesionales y activistas por su contribución a la integración de la comunidad negra en la sociedad española. El grupo Afrosocialista del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) también ha comenzado una trayectoria de reconocimiento de la labor científica, técnica, cultural, social y humanitaria de personas o entidades de origen africano y afrodescendiente en España (Rocabruno, 2020). Recientemente, se han desarrollado otras iniciativas de carácter cultural como la reconstrucción virtual de una mujer africana esclavizada en un palacio de la Castilla del siglo XVI (PAR – Arqueología y Patrimonio Virtual, 2020) o el documental *Gurumbé: canciones de tu memoria negra* (2016), que rescata del olvido la historia de la esclavitud africana en la Península Ibérica.

En la historiografía, la visibilización de la persona negra tiene en verdad una larga tradición en el movimiento abolicionista (Grégoire, 1808; Armistead, 1848; Adams, Chesson y Armistead, 1854; Firmin, 1885). En España, si bien este tipo de compilaciones son aún más tempranas, correspondiendo la autoría de la primera publicación, *De instauranda aethiopum salute*, a Alonso de Sandoval (1647), poco se escribirá al respecto hasta el advenimiento de nuevos estudios en la actualidad, entre los que se incluyen referencias bien estudiadas de la literatura del Siglo de Oro (Fra-Molinero, 1995), trabajos sobre la representación de la persona negra en el arte español (Fraccia, 2009), estudios sobre la influencia de la población afroespañola en el flamenco (Navarro, 1998; Auserón, 2015; Martín, 2017) o compilaciones biográficas de vectores de transformación social e histórica en España (Toasijé, 2019). No obstante, a excepción de estos trabajos, el grueso de las investigaciones ha girado en torno a la esclavitud, un enfoque que no permite esclarecer los diferentes roles, posiciones y contribuciones de las personas africanas y afrodescendientes a la historia de España (Toasijé, 2019).

Los estudios referidos a la visibilización del pueblo africano en el *currículum* escolar han proliferado en el ámbito académico latinoamericano (Fantino, 2013; Benítez y Albuja, 2015; Ibagón, 2016; Ramallo, 2016), pero no así en el español (Rocu, 2020). En consecuencia, el marco teórico del presente trabajo se fundamentará en investigaciones referidas a otros grupos históricamente marginados, como el pueblo gitano (García et al., 2007; Martín, 2017; Moreno et al., 2017; Fernández, 2018), y a los modelos pedagógicos aplicados en diferentes países del ámbito internacional, como las Pedagogías Críticas, la Culturally Relevant Pedagogy, la Culturally Sustaining Pedagogy, la Pedagogía Decolonial o el Análisis del Discurso, en aras de pensar un modelo propio acorde al contexto español. A la hora de acercarse a estas cuestiones será necesario enfatizar la multiposicionalidad con el objeto de fomentar encuentros y diálogos plurales y diversos con la alteridad (Cornejo, 2007) que permitan favorecer su visibilización intelectual, cultural e histórica y desembarazarse de los viejos prejuicios y estereotipos.

A nivel didáctico sí se han desarrollado estudios acerca de la imagen que se transmite en los centros escolares sobre el continente africano. *Enseñar África: un proceso de cambio en la mirada del continente* (Guerra y Nadal, 2016) pone de manifiesto la inmadurez y la homogeneidad con las que se presenta a las sociedades africanas. Este estudio se inserta dentro del proyecto *Enseñar África* y, con el apoyo de la Casa África y del Gobierno de Canarias, ha creado un libro de texto basado en la presentación de un África plural, abordando temas variados como el trabajo, la cultura, la población o el lugar de África en el marco internacional (López et al., 2016). Otros trabajos adscritos a este proyecto son *Ideas previas del alumnado acerca de África* (Guerra y Nadal, 2010) o *Enseñar Gambia, Enseñar África: estudio de las concepciones del alumnado y fundamentos para la elaboración de materiales didácticos* (Guerra, Guitán y Nadal, 2007), que tienen por objeto favorecer valores solidarios con los inmigrantes y proporcionar un conocimiento en términos positivos del continente africano. Finalmente, trabajos como *La imagen modela la imagen: África a través de los libros de texto de Secundaria* (Casas, 2011) se han centrado en denunciar el enfoque eurocéntrico y la imagen estereotipada desde la que es abordado el

temario relativo a las sociedades africanas en los libros de texto de Educación Secundaria.

3.2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DESDE LA ALTERIDAD

3.2.1. LA AFIRMACIÓN DEL UNO FRENTE AL OTRO

En su propia definición de identidad, la Real Academia Española reconoce la constitución de la misma en un sentido diferencial, concibiendo la alteridad como elemento necesario e inexorable de su naturaleza: “circunstancia de ser una persona o cosa en concreto y no otra, determinada por un conjunto de rasgos o características que la diferencian de otras” (RAE, 2021). Efectivamente, cada individuo se constituye de un conglomerado de rasgos, de pertenencias – a una nación, a una tradición religiosa, a un grupo étnico o lingüístico, a una comunidad de personas que comparten creencias, preferencias sexuales, pasiones, etc. Todas esas pertenencias se encuentran latentes en el imaginario de cada individuo, claro está, sin tener todas igual valor o grado de desarrollo. Tampoco la combinación de las mismas se da de igual forma en dos personas distintas. Y es precisamente eso lo que dota a la humanidad entera de su riqueza y singularidad.

Sin embargo, de entre ese conjunto de rasgos, el individuo tiende a buscar la pertenencia “esencial”, aquella que le permita suplir la inherente necesidad humana de sentirse parte integrante y activa de un “nosotros”. La identidad se reduce entonces a una sola cosa, y dado que la alteridad es un elemento intrínseco de la misma, esta última también se ve reducida a una sola pertenencia, un calco negativo de la identidad, elemento suficiente para impedir una postura común y disolver cualquier posibilidad de solidaridad (Bauman, 2008). Aparece entonces “el peligro de la historia única” (Ngozi, 2018), que deposita en cada individuo una actitud parcial, sectaria, intolerante, dominadora, que, expuesta a las condiciones más propicias, termina tiñendo de sangre las manos de su inquilino. Trazada la frontera entre el “nosotros” y el “ellos”, se buscan incansablemente motivos irrefutables que justifiquen esa discordia encuadrada en un trasfondo de ajenidad inconciliable. Los “otros” “nos” invaden, los “otros” amenazan “nuestra” identidad nacional, “nuestra” religión, “nuestra” cultura, los “otros” quiebran los pilares de la seguridad de “nuestro” país.

Mientras que “nosotros” somos necesariamente, por definición, las víctimas inocentes. No se trata de unos cuantos casos aislados. El mundo está lleno de individuos, colectivos e incluso comunidades enteras que, sintiendo amenazada su nación, su etnia, su lengua o su religión, salen en defensa de la misma, y lo que en ocasiones comienza siendo una aspiración legítima, termina convirtiéndose en un instrumento de guerra. Así las cosas, y estando el tiempo presente caracterizado por la pluralidad, la mezcla y la amalgama, es necesario, si no urgente, elaborar una nueva concepción de la identidad que no fuerce a la alteridad a escoger entre la defensa a ultranza de su identidad o la renuncia a aquellas pertenencias que no le permiten encajar en “nuestra” propia percepción de la realidad. Una identidad, en definitiva, que pueda ser vivida con una actitud abierta ante las demás culturas, con franqueza y sin temores (Maalouf, 1999).

3.2.2. LA INFLUENCIA DEL ENTORNO SOCIAL

El conjunto de rasgos o pertenencias que dan forma y sentido a la identidad de cada individuo, lejos de ser un todo dado, se va construyendo y transformando en el transcurso de la existencia, influenciado por la multitud de experiencias vividas. No es que el entorno social determine el sexo, por ejemplo, pero sí determina el sentido de esa condición. Así, ser mujer no es lo mismo en Kabul que en Oslo. Observaciones parecidas podrían hacerse respecto al color de la piel. Nacer negro o blanco en Nigeria no resulta tan determinante como ser yoruba o hausa. En cambio, en Estados Unidos, descender de un antepasado de cualquiera de estos dos pueblos es una cuestión irrelevante, pero no así el color de su piel. El escritor libano-francés Amin Maalouf proponía en su obra *Identidades asesinas* (1999) imaginar a un recién nacido al que se le extrae de su entorno social en el mismo momento de su venida al mundo, y se le inserta en otro entorno completamente distinto. Se discute entonces la identidad que podría adquirir, las guerras en las que en razón de la misma podría combatir, las que podría eludir, etc. No precisa de matizaciones el hecho de que aquel niño o aquella niña no tendría siquiera el más vago recuerdo de su nación, su lengua, su religión... Tampoco hace falta aclarar que quizá algún día aquel recién nacido se encontraría luchando encarecidamente en el bando de “los otros” contra quienes deberían haber sido “los suyos” (Maalouf, 1999).

Con una experiencia personal ilustra Chimamanda Ngozi esa influencia del entorno social en su obra *El peligro de la historia única* (2018: 13):

“Debo decir que hasta que viajé a Estados Unidos no me identifiqué conscientemente como africana. Pero en Estados Unidos, cada vez que se mencionaba África, la gente se giraba hacia mí. Tanto daba que yo no supiera nada de lugares como Namibia. Pero terminé adoptando esta nueva identidad y, en muchos sentidos, ahora pienso en mí como africana”.

De manera que lo que determina la identidad de un individuo es la influencia de los demás; “la influencia de los seres cercanos – familiares, compatriotas, correligionarios – que quieren apropiarse de ella, y la influencia de los contrarios, que tratan de excluirla” (Maalouf, 1999: 32-33). En la primera etapa de la infancia, la familia, voluntariamente o no, le inculca una serie de valores, creencias, ritos, ideologías, además de prejuicios, rencores, miedos, deseos, aspiraciones y sentimientos de pertenencia o de no pertenencia. En el colegio, en las clases extraescolares, en el pueblo o en el barrio, se abren las primeras brechas en el amor propio. Los motes y los distintos comentarios que recibe de las personas de su entorno le permiten conocer la diferencia, y ésta va trazando los contornos de su personalidad y configurando su comportamiento. Son esos encuentros con la diferencia los que determinan, en cada etapa de la vida, la actitud de los seres humanos respecto a sus pertenencias y la jerarquía en torno a la que se organizan las mismas (Maalouf, 1999).

3.2.3. LA PRODUCCIÓN OCCIDENTAL DE LA ALTERIDAD NEGRA

“Oriente ha servido para que Europa (u Occidente) se defina en contraposición a su imagen, su idea, su personalidad y su experiencia. Sin embargo, Oriente no es puramente imaginario. Oriente es una parte integrante de la civilización y de la cultura *material* europea” (Said, 2004: 20).

En su obra *Orientalismo*, Edward W. Said elabora un examen exhaustivo de las relaciones Occidente-Oriente, la apropiación y definición de lo colonial en todas sus formas sociales, culturales, religiosas, literarias y artísticas, y los discursos que clasificaron a los pueblos árabes, islámicos, hindúes, etc. en unas categorías intelectuales y esencias inmutables que todavía hoy sesgan la percepción que tenemos de los mismos (Said, 2004).

Si en lugar de Oriente leyéramos África en el fragmento anteriormente citado, éste no quedaría privado de su sentido y coherencia. Ciertamente, el objeto de estudio cambia, pero las circunstancias son similares. En el momento en que Occidente comenzó a hacerse presente más allá de los límites conocidos, en ambas regiones impuso una estructuración definitiva del ser y del mundo con la que dotar a una realidad que le era externa de estructuras conceptuales que la hicieran inteligible en relación a un yo considerado como el centro de toda significación. Occidente construyó relatos que, del mismo modo que las fantasmagorías teatrales del siglo XVIII, representaban a los pueblos dominados como bestias y demonios. En estos relatos, claro está, lo verdadero y lo falso se volvían inextricables entre sí, hasta que África y Oriente dejaron de ser nombres propios y perdieron su significación para pasar a ser simplemente “no occidentales” (Mbembe, 2016).

Al presentar como reales hechos a menudo viciados por quienes se hallaban en condición de superioridad técnica, económica y militar, los vínculos establecidos con las poblaciones sometidas fueron fundamentalmente imaginarios, lo cual en ningún momento representó un impedimento para buscar una evidencia objetiva en la ciencia. Los efectos de aquellas fabulaciones, materializadas en un racismo científico, fueron de profunda raigambre, pues, aún hoy, cada vez que se convocan los nombres de África y Oriente, éstos siguen remitiendo a “un amasijo de cosas agrupadas en un desorden sorprendente” (Mbembe, 2016). Puesto que es la alteridad negra uno de los ejes que vertebra este trabajo, interesa rescatar otro fragmento de la obra de Chimamanda Ngozi, que expresa claramente la percepción occidental de África como un cuerpo opaco, vacío de significado:

“La historia única de África en última instancia proviene, pienso yo, de la literatura occidental. [...] una tradición del África subsahariana como un lugar de negativos, diferencias, oscuridades, de gente que, en palabras del maravilloso poeta Rudyard Kipling, son ‘mitad demonio, mitad niño’. [...] Así es como se crea una historia única, se muestra a un pueblo solo como una cosa, una única cosa, una y otra vez, y al final lo conviertes en eso. Es imposible hablar de relato único sin hablar de poder. [...] Poder es la capacidad no solo de contar la historia de otra persona, sino de convertirla en la historia definitiva de dicha persona. El poeta palestino Mourid Barghouti escribe que, si quieres desposeer a un pueblo, la

forma más simple de conseguirlo es contar su historia y empezar por 'en segundo lugar'. Comienza la historia con las flechas de los nativos americanos y no con la llegada de los británicos y obtendrás un relato completamente distinto. Comienza con el fracaso del Estado africano y no con la creación colonial del Estado africano y tendrás un relato completamente distinto" (Ngozi, 2018: 15-19).

Al igual que África, el negro no existe en sí mismo. En su obra *Piel negra, máscaras blancas*, escribía Franz Fanon que el negro es una figura, o inclusive, un "objeto" inventado por el blanco y "fijado" como tal a través de su mirada, sus gestos, sus actitudes; una figura esbozada por el blanco a través de "mil detalles, anécdotas y relatos" (Fanon, 2009). Ilustración de ese discurso de descalificación moral del ser, es el encuentro experimentado y narrado por Flaubert con una cortesana egipcia, y recogido por Said en su obra, ya citada, *Orientalismo*: "ella nunca hablaba de sí misma, nunca mostraba sus emociones, su condición presente o pasada. Él hablaba por ella y la representaba" (Said, 2004: 25).

No obstante, para esa dicotomía figurativa, habría que matizar que no sólo la imagen asociada al fenotipo negro, sino también la atribuida al fenotipo blanco, es una fantasía de la imaginación europea que Occidente se impuso naturalizar y universalizar. Una "idea del ser humano poseedor de derechos civiles y políticos capaz de desarrollar sus poderes privados y públicos como persona, como ciudadano perteneciente al género humano" (Mbembe, 2016: 41). Más aún, Occidente codificó toda una "gama de hábitos aceptados por diferentes pueblos que comprendían rituales diplomáticos, leyes de guerra, derechos de conquista, moral pública y buenas costumbres, así como técnicas de comercio, de religión y de gobierno" (Mbembe, 2016: 41). El negro era, frente a esta figura civilizada, el ejemplo perfecto de ese *ser-otro*, el prototipo de la figura prehumana incapaz de desligarse de su animalidad. Así lo ilustra Fanon en su obra:

"El *negro* es una bestia, el *negro* es malo, el *negro* tiene malas intenciones, el *negro* es feo, mira, un *negro*, hace frío, el *negro* tiembla, el *negro* tiembla porque hace frío, el niño tiembla porque tiene miedo del *negro*, el *negro* tiembla de frío, ese frío que os retuerce los huesos, el guapo niño tiembla porque cree que el

negro tiembla de rabia, el niño blanco se arroja a los brazos de su madre, mamá, el *negro* me va a comer” (Fanon, 2009: 156).

Desde que comenzaron a crearse esos discursos oficiales sobre la naturaleza, la especificidad y la forma de lo viviente, el sustantivo “negro” ha cumplido tres funciones: asignación, interiorización y giro e inversión. En primer lugar, sirvió para designar a aquellas personas que, por su apariencia física, sus usos y costumbres, y su forma de estar en el mundo parecían dar cuenta de la diferencia en su manifestación más brutal. En consecuencia, las relaciones establecidas con las mismas se producían en el marco de la segregación: marginar, separar, apartar. Quienes fueron bautizados con el apodo de “negro”, por tanto, marginados y separados, terminaron por asimilar y normalizar aquella condición. Otros, en cambio, optaron por hacer del signo un emblema de belleza y orgullo, una insignia de desafío radical. Así, por ejemplo, la crítica estética anticolonial, vanguardista y anarquista revirtió una gran parte de los mitos y estereotipos coloniales. Un movimiento similar se observó en buen número de los poetas de la negritud, con los que el sustantivo se transformó entonces en concepto, y el “negro” pasó a ser el instrumento por el que las personas de origen africano se anunciaban al mundo y se afirmaban en él como realidad capaz de ser por sí misma gracias a su potencia y genio propios (Mbembe, 2016).

Actualmente, de forma simultánea, y como resultado del proceso de mundialización y su inherente sentimiento de inestabilidad, la lógica de la “raza” se ha reactivado y está ligada a una potenciación de la ideología de la seguridad y la instauración de mecanismos destinados a calcular y minimizar riesgos (Harari, 2018; Mbembe, 2016). En ese contexto de securitización, el ciudadano ha sido redefinido como sujeto beneficiario de la vigilancia, ejercida a través de la transcripción en huellas digitales de características biológicas, genéticas y comportamentales. Las partes identificativas del cuerpo se convierten así en el eje articulador de sistemas inéditos de identificación, vigilancia y represión. En el contexto de la ola antimigratoria en Europa, la raza es lo que permite identificar y definir grupos poblacionales en la medida en que éstos serían, por sí mismos, portadores de riesgos diferenciales y más o menos aleatorios (Harari, 2018; Mbembe, 2016). Sirva de ejemplo de esta técnica e ideología de gobierno una

de las intervenciones de Vox en el Congreso de Diputados, en relación con la cuestión migratoria:

“Proposición no de Ley relativa a declarar la crisis migratoria y la amenaza terrorista que se infiltra a través de esos mismos flujos de inmigración ilegal hacia España, así como la creciente radicalización de los jóvenes musulmanes que viven en nuestro país, como ‘situación de interés para la Seguridad Nacional’ en aras de la prevención, protección y disuasión del proceso de entrada y radicalización del terrorismo yihadista en España” (Barrutieta et al., 2021. 10).

3.3. EL TRATAMIENTO DE LA ALTERIDAD AFRICANA EN EL IMAGINARIO COLECTIVO

“Así que, después de unos años como africana en Estados Unidos, empecé a comprender la actitud de mi compañera. Si no me hubiese criado en Nigeria, y lo único que supiese de África proviniese de las imágenes populares, yo también pensaría que es lugar de bellos paisajes, magníficos animales y gentes incomprensibles enfrascadas en guerras sin sentido, víctimas de la pobreza y el sida, incapaces de hablar por sí mismos y que viven a la espera de ser salvados por un extranjero blanco y bueno” (Ngozi, 2018: 14).

En este apartado pasamos a analizar la reproducción de prejuicios y estereotipos a través de las distintas modalidades del discurso. Para ello, se atiende a los siguientes niveles de análisis: las conversaciones diarias, por su capacidad para confirmar y legitimar la posición dominante del endogrupo ²; los debates parlamentarios, por ser los políticos y la administración quienes fijan la situación étnica y los términos y límites del debate público; los medios de comunicación, por su papel primordial en la configuración de las cogniciones sociales del público general; y, finalmente, los libros de texto, por ser éstos el único discurso social “obligatorio”, así como la primera definición para los estudiantes del significado de pertenencia a un grupo y la formación inicial de estereotipos.

Primeramente, interesa detenerse en la definición de lo que Martínez Barker (1981) ha denominado “nuevo racismo”. Las formas contemporáneas con que se

² Entendemos por endogrupo el colectivo social con el que un individuo se siente psicológicamente identificado, siendo el exogrupo aquel colectivo con el que no se siente vinculado y que, en ocasiones, es abiertamente rechazado (Betancor, et al., 2003; Morera et al., 2004; Rodríguez et al., 2006).

manifiesta no remiten ya a la esclavitud, la segregación, la discriminación o la ideología supremacista, pues éste pretende ser sumamente discreto. Tampoco remite a la inferioridad biológica de las minorías étnicas, que son ahora diferentes en términos culturales, por supuesto, con evidentes “deficiencias”: familias monoparentales, dependencia de la asistencia social o consumo de drogas. Un racismo sutil requiere un arma de naturaleza igualmente grácil, el discurso, especialmente cuando éste aparece en el seno de la sociedad como “normal”, “natural” y rebosante de “sentido común”, y más aún si el control del mismo está privatizado por el endogrupo y restringido a las minorías étnicas.

3.3.1. LA COMUNICACIÓN DIARIA

En sus encuentros cotidianos, los españoles blancos cuentan historias de sus experiencias con inmigrantes, éstas tanto más negativas cuanto mayor es la distancia respecto a la minoría a la que éstos pertenecen (Van Dijk, 1988). Así, frente a la aceptación del extranjero europeo o la mayor o menor simpatía mostrada al extranjero iberoamericano por razones lingüísticas, culturales e históricas, los individuos procedentes del continente africano y asiático, especialmente aquellos originarios del llamado Oriente Medio, son asociados a una inmigración interpretada como problema, por ser ésta considerada causa de posibles perturbaciones de un orden social ya construido. De manera que el relato en las conversaciones diarias de experiencias negativas, el intercambio de chistes raciales o los debates en torno a la presencia y las características perceptibles del exogrupo, además de ser una de las modalidades de discurso que seleccionamos por su contribución a la configuración de las cogniciones sociales sobre las minorías, es también una forma de defensa del endogrupo contra lo que percibe como una amenaza contra su identidad nacional y un modo de vida tradicional, así como una forma de diseminación efectiva de prejuicios, solidaridad grupal y legitimación de acciones racistas (Barbadillo, 1997; Dijk, 1998).

El modelo general al que se atiene la interacción social en el tratamiento de la cuestión étnica consta de dos elementos fundamentales: por un lado, la presentación negativa de los miembros del exogrupo y, por otro lado, la autopresentación positiva del endogrupo. Un elevado número de las

representaciones negativas del otro exhiben una estructura temática estrictamente estereotipada que acostumbra a ir precedida de una forma prototípica ampliamente extendida en la sociedad: “Yo no soy racista, no tengo nada en contra de ellos, pero...”. Seguidamente, el locutor introduce una retahíla de evaluaciones negativas, fuentes “oficiales”, experiencias personales, etc., declaraciones todas ellas focalizadas en las diferencias o desviaciones perceptibles de los extranjeros: agresivos, violentos o criminales, de costumbres extrañas, que viven de la seguridad social y ocupan “nuestras” viviendas y “nuestros” empleos. Por su parte, la autopresentación del endogrupo dominante se articula a partir de un planteamiento victimizante en el que la “gente común” es la que debe lidiar con los problemas ocasionados por las minorías étnicas en esa sociedad que, por supuesto, ha hecho lo que estaba en sus manos por acogerles, y “así se lo agradecen”. Es así, pues, en términos generales, como en su vida diaria el endogrupo blanco confirma y legitima su posición de privilegio y preponderancia (Dijk, 1998).

3.3.2. LOS DEBATES PARLAMENTARIOS

Los gobiernos, parlamentos, partidos políticos, burocracias y otras organizaciones políticas, en sus prácticas discursivas de debate político, toma de decisiones y legislaciones, abordan cuestiones como la migración “ilegal”, las “olas de refugiados”, el alojamiento, los guetos, la delincuencia, el desempleo, la educación multicultural, así como la discriminación y los delitos de odio. El discurso político no sólo influye en las preocupaciones populares o en otras élites, como la mediática (Dijk, 2003): la mayor victoria del movimiento antimigratorio europeo no ha sido ocupar gobiernos, sino influir sobre aquellos que los ostentan. Ya mencionamos al comienzo del trabajo los frutos cosechados por el nacionalpopulismo español tras ampliar el marco de la Ventana de Overton y doblegar las iniciativas y las preguntas relacionadas con la cuestión migratoria, arrastrando consigo a otras formaciones políticas, como el Partido Popular y, en menor medida, Ciudadanos. No obstante, fue durante los gobiernos del PP de José María Aznar (1996-2000, 2000-2004), cuando comenzó a tomar forma el discurso antimigratorio en el escenario español, hallando su materialización efectiva en políticas como la tan sonada Ley de Extranjería. El gobierno de Aznar contribuyó a crear una visión economicista del migrante, suponiendo este

discurso una categorización del mismo, de modo que todo aquel que no encajara en el perfil descrito por la élite política era criminalizado o percibido como una amenaza. No obstante, este enfoque securitario de las políticas migratorias, ante la ausencia de un sentimiento nacionalista fuerte, no se tradujo en una formación antimigratoria (Barrutieta et al., 2021).

En este sentido, la irrupción de Vox, más que obedecer a un cambio en el patrón ideológico de sus votantes, es el resultado de una serie de elementos de combustión lenta que han terminado por explotar tras una década de crisis económica, social y ahora también sanitaria e, indirectamente, bélica; junto con un problema de corrupción endémica y un deterioro de las instituciones administrativas. La formación liderada por Santiago Abascal comparte con el nuevo racismo su negativa a reconocer que el suyo es un discurso racista. Por lo demás, las intervenciones realizadas en el Congreso de Diputados distan mucho de asemejarse a esa sutileza que caracteriza a las formas contemporáneas de racismo: aboga por la expulsión de todos los inmigrantes ilegales, así como aquellos que hayan cometido delitos; prioriza los intereses de los ciudadanos españoles frente a los de los inmigrantes; y anhela la construcción de otro muro en las fronteras de Ceuta y Melilla. Mencionamos con anterioridad la influencia de los discursos políticos en las élites mediáticas. Éstas ya no se limitan a la prensa escrita o los noticiarios. Una parte significativa de la sociedad, especialmente la población joven, se informa hoy a través de sus redes sociales. Consciente de ello, la estrategia comunicativa de Vox se fundamenta en plataformas digitales como Facebook, WhatsApp o Twitter, renegando de los medios de comunicación tradicionales. El objeto perseguido es la diseminación de noticias falsas que apelen a las emociones y polaricen el debate público; elaborar una micro-segmentación y un perfil psico-biográfico de los votantes; y provocar la reacción de sus adversarios para que sean éstos quienes también, aunque con fines contrarios, compartan sus mensajes (Barrutieta et al., 2021).

3.3.3. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

El discurso mediático es, sin duda, la fuente principal del conocimiento, las actitudes y la ideología del público general. A través de los medios de comunicación, se difunde la representación negativa de las minorías y la

autopresentación positiva del endogrupo blanco, favoreciendo esa polarización simbólica entre “nosotros” y “ellos”, crucial para alcanzar el consenso étnico en la sociedad. Los medios de comunicación, por tanto, tienen la capacidad de manipular la representación de los grupos implicados en los procesos de racismo y etnicismo mediante el “ofrecimiento interesado de una determinada perspectiva narrativa a partir de la que se pretende transmitir a los lectores ciertas pautas interpretativo-actitudinales” (Bañón, 2002: 23). A ello contribuyen una serie de factores que van más allá de la temática de las noticias y su contenido prejuicioso. Entre ellos podrían señalarse algunos como la contratación de periodistas, la selección de hechos noticiables, la falta de fuentes alternativas, la debilidad de los periodistas que optan por enfoques narrativos no racializados o la estructuración interesada del mensaje (Van Dijk, 2003).

Las minorías étnicas están escasamente representadas y son constantemente discriminadas en las redacciones de prensa. Tanto si se trata de periódicos conservadores o liberales, sensacionalistas o mesurados, la inmensa mayoría de sus editores o redactores es blanca. Diarios como El País o La Vanguardia publican artículos que actúan como megáfono de las minorías étnicas residentes en España. En cambio, éstos suelen estar escritos por periodistas blancos. Sus informaciones son, por tanto, menos documentadas, más superficiales y más estereotipadas que las de los periodistas pertenecientes a los grupos minoritarios. En los casos en que éstos últimos sí son contratados, su opinión acostumbra ser considerada un tanto más parcial que la de cualquier otro periodista blanco, pues, al guardar éste una mayor distancia respecto a la problemática, su opinión se considera de una naturaleza más objetiva y menos interesada. El resultado de todo ello es que la producción de noticias sobre cuestiones étnicas está mayoritariamente controlada por un grupo de periodistas blancos que, desde su etapa educativa, y en el seno de su familia y sus respectivos grupos de socialización, se ha nutrido de un conjunto de normas y valores, normalmente no cuestionados, que contribuyen a perpetuar en los discursos sociales imperantes en el debate público una serie de prejuicios, estereotipos y sesgos cognitivos, algunas veces tan sutiles y arraigados que sólo una mirada propiamente étnica podría señalarlos y denunciarlos (Van Dijk, 2003).

Esta experiencia étnica limitada influye también en la recogida de noticias. Las redacciones están dotadas de un equipo permanente que de forma continuada recopila información proporcionada por el Gobierno, el Parlamento, los ministerios, la policía, los tribunales, las instituciones educativas, etc., con la que garantizan un flujo constante de discursos y hechos noticiables. Instituciones todas ellas copadas por blancos y que, consecuentemente, proporcionan informes elaborados desde la propia percepción del endogrupo, reproduciendo su poder e ideología. Así las cosas, dado el restringido acceso de las minorías étnicas a las redacciones, la falta de fuentes alternativas y la infravaloración de los testimonios de quienes sufren discriminación y delitos de odio, las temáticas de las noticias se refieren normalmente a un número no desdeñable de cuestiones estereotipadas. En su obra *Racismo y discurso de las élites*, Teun van Dijk recoge algunos de estos temas:

- “Inmigración, con énfasis espacial sobre problemas, ilegalidad, oleadas, fraudulencia y amenaza demográfica o cultural.
- Delincuencia, con mención especial al delito de cariz “étnico” o “racial” como puede ser el tráfico de drogas, ataques, robo, prostitución, acoso, violencia o disturbios.
- Diferencias culturales y, en especial, desviaciones culturales, como son los hábitos “atrasados”, el fundamentalismo religioso y todos los problemas sociales relativos a relaciones étnicas que se explican en términos de las propiedades culturales asumidas de las minorías.
- Relaciones étnicas, entre ellas las tensiones étnicas, la discriminación, los ataques raciales y otras modalidades de racismo, generalmente definidas como incidentes lamentables y a menudo atribuidas a la presencia o a la conducta de las propias minorías, con lo cual se culpa a la misma víctima. La acción afirmativa y los cupos o cuántos son, por otra parte, los temas más frecuentes, definidos, por lo general, como controvertidos y conflictivos” (Dijk, 2003: 241).

La discriminación y los delitos de odio no reciben, en cambio, una cobertura similar a otras formas de delincuencia. Tan sólo se refieren aquellos delitos que sitúan en el lugar del criminal al “otro” y en el lugar de la víctima al “nosotros”.

Sobre el estilo con que estas temáticas son abordadas ya mencionamos que el “nuevo racismo” buscaba ocultar su condición. Aunque pronunciadas en otro

contexto, son afortunadas las palabras de Oswald Ducrot (1992: 11), según las cuales “es necesario disponer de determinados modos de expresión implícita que permitan dar a entender algo sin incurrir en la responsabilidad de haberlo dicho” . Una práctica muy extendida son los verbos nominalizados. Por ejemplo, se utiliza la palabra “discriminación” para evitar indicar quién “discrimina” a quién. De este modo, se consigue mitigar las acciones negativas del endogrupo o “nuestras” organizaciones, como la policía. De este juego estilístico participa también la estructura según la que se articula la información, que en numerosas ocasiones actúa como una “guía de lectura interesada” mediante el uso de “marcas lingüísticas”, como titulares, entradillas o entrecomillados que perspectivizan, focalizan o enfatizan las informaciones que interesa que el lector asimile para mantener ese consenso étnico del público general del que ya se ha hablado. Son, por tanto, múltiples y complejos los mecanismos que subyacen al discurso mediático y que contribuyen a la consolidación y difusión de interpretaciones parciales, prejuiciosas, estereotipadas y sesgadas en la sociedad (Bañón, 2002).

3.3.4. LOS LIBROS DE TEXTO

Los centros escolares son otros de los lugares privilegiados en que las formas contemporáneas de racismo encuentran su desarrollo y tácita aceptación. Los libros de texto son el catecismo de la pedagogía escolástica. En sus páginas recogen narrativas históricas lineales, deterministas y eurocéntricas, presentadas e interpretadas como una verdad única e irrefutable, un todo dado no maleable que no sólo no se cuestiona, sino que tampoco se procesa. La representación que de las identidades socioculturales se hace en estos materiales didácticos está determinada por el conocimiento y las ideologías subyacentes de los autores de los mismos, así como por los modelos culturales y el contexto social en que éstos se producen. De manera que las informaciones referidas a las minorías étnicas están descontextualizadas y marcadamente estereotipadas (Atienza, 2010; Martínez, 2008).

A partir de sus análisis de los libros de texto españoles, Teun van Dijk (2004) ha definido algunas constantes del racismo y su representación discursiva: *exclusión* (la sociedad española aparece representada como eminentemente

homogénea, monocultural y blanca), *diferencia* (se matizan las diferencias entre el endogrupo dominante y el exogrupo de las minorías), *exotismo* (suele exaltarse la naturaleza exótica del “otro” como diferencia positiva), *estereotipación* (el “otro” aparece representado en base a esquemas cognitivos sesgados, prejuiciosos y estereotipados), *autopresentación positiva del endogrupo* (avances tecnológicos, democracia, organización, conocimiento, altruismo, solidaridad), *representación negativa del exogrupo* (además de los estereotipos asignados a cada grupo étnico, suelen aparecer representados como violentos, criminales, ilegales, drogadictos, autoritarios, antidemocrático, atrasados, pasivos, perezosos, poco inteligentes), *rechazo del racismo* (los éxitos suelen ignorar o reducir a términos simplistas el colonialismo, la discriminación y los delitos de odio; en caso de hacer referencia al racismo, éste remite a sus expresiones pasadas, y no a las formas en que actualmente se manifiesta), *falta de voz* (las minorías étnicas son en estos relatos agentes pasivos, pues su perspectiva no aparece recogida junto a las interpretaciones del endogrupo), *texto e imágenes* (las imágenes que acompañan al texto suelen reforzar y fijar los estereotipos y las representaciones negativos de los grupos étnicos y sus países de origen) y *presupuestos* (el enfoque eurocéntrico que vertebra los libros de texto presupone que el alumnado al que va dirigido pertenece en su totalidad al endogrupo blanco, privando a los estudiantes procedentes de minorías étnicas de conocer una historia veraz de las sociedades y las culturas de sus países de origen).

Otros trabajos, siguiendo esta misma línea, han tenido por objeto el análisis de las actitudes racistas del alumnado, la concepción que del continente africano transmiten los materiales didácticos, y los estereotipos que reflejan las imágenes que acompañan al texto. Los responsables del estudio *Llenarse de África: una reflexión sobre la necesidad de mejorar la imagen de África en la Educación secundaria* (López et al., 2016), realizaron en el curso 2014/2015 una encuesta en tres institutos del barrio granadino del Zaidín con el objeto de medir las actitudes racistas de los estudiantes. Los resultados mostraron que el alumnado establece una relación directa entre el continente africano y conceptos negativos como “pobreza”, “guerra”, “hambre”, “enfermedad”, “incultura”, “subdesarrollo” y “prehistoria”. Esta imagen se fundamenta en un determinismo geográfico (el

medio físico, identificado con el desierto, la sequía y la improductividad de las tierras, impide el desarrollo), cultural (el fenómeno se produce como resultado de la escasa evolución de algunos pueblos, atrapados en un estadio evolutivo arcaico) y étnico (en el proceso de identificación del continente africano con un medio físico y unas culturas escasamente desarrolladas, el alumnado establece asociaciones sistemáticas con la “raza” negra).

En las respuestas de los estudiantes se hizo igualmente patente el desconocimiento del pasado colonial español en África, y las alusiones a la irrupción europea en el continente fueron, asimismo, escasas, quedando los vínculos entre ambas regiones reducidos al concepto de “ayuda”. A nivel cognitivo y conductual, las repercusiones son significativas, pues la omisión de la causalidad externa diluye las responsabilidades del endogrupo y favorece una actitud de inmovilismo, apatía y falta de participación en la transformación de la realidad social. Finalmente, las respuestas referidas a los aportes de África a la historia de la humanidad estuvieron marcadas por el desconocimiento, el paternalismo y el racismo. No conocían referentes femeninos africanos y, en el caso masculino, solo reconocieron a Nelson Mandela (López et al., 2016).

Tal y como sucedía en el discurso mediático, las macroestructuras conforme a las que los epígrafes y las preguntas son planteadas conducen el aprendizaje del alumnado hacia la consecución de aquel consenso étnico general. La respuesta ofrecida por los estudiantes obedece a lo que Piaget (1938) denominó “creencia sugerida”, “una reacción en la que no existe un verdadero procesamiento de la información, sino que el alumnado responde simplemente a los condicionamientos tácitos incorporados por el autor a la estructura del texto” (Morales y Lischinsky, 2008). Estas macroestructuras textuales no sólo operan en la memoria a corto plazo, sino también en la configuración de las cogniciones sociales que articulan la comprensión a largo plazo de experiencias puntuales (Van Dijk, 2006). Las imágenes seleccionadas no contribuyen si no a la fijación de esas “creencias sugeridas” en el imaginario del alumnado (Casas, 2011; Maroto, 2017). Éstas tienden a representar determinados aspectos, características o particularidades que producen y reproducen una visión discriminatoria, racista y xenófoba a través de la representación dicotómica del endogrupo (armonía, prosperidad, equidad, generosidad, competencia técnica)

y el exogrupo (desorden, decadencia, desigualdad, aislamiento, dependencia). La relación que las imágenes establecen entre ambos grupos está inspirada por la ideología de la “carga del hombre blanco”, obligado casi a su pesar a llevar su avanzada civilización a pueblos incapaces por su propia barbarie de aceptar el don occidental. Así, son recurrentes las imágenes que capturan las acciones “humanitarias”, “misericordiosas” o “solidarias” de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales originarias, claro está, de países desarrollados (Gil, 1993).

4. LA COMUNIDAD AFRICANA Y AFRODESCENDIENTE EN ESPAÑA Y SU LEGADO CULTURAL

4.1. VESTIGIOS DE UN LUGAR HISTÓRICAMENTE COMPARTIDO

Dada su proximidad física con el continente africano, la península ibérica es, junto a la península itálica el territorio europeo con mayor influencia histórica africana (Toasijé, 2019). Una influencia que recoge los frutos de milenios de encuentros y desencuentros entre pueblos procedentes de Europa y del norte de África, desde las culturas prehistóricas hasta una Edad Media eminentemente africana y una modernidad con una marcada presencia de personas esclavizadas, no sólo en las plantaciones agrícolas y las explotaciones mineras del continente americano, sino también en el territorio peninsular de la Monarquía Hispánica. La presencia de esclavos negros en esta región aparece mencionada en documentos fechados en la segunda mitad del siglo XV. Hillgarth (1983) data su aparición en Valencia en 1481 y en Barcelona en 1489. Vicenta Cortés (1482) señala dos fechas para el Reino de Valencia, 1457 y 1482. En Sevilla, los esclavos negros son mencionados por vez primera en el primer documento de los Protocolos notariales (APNS, 1453). No obstante, los testimonios literarios y artísticos dan cuenta de una existencia anterior. En este sentido, las fechas anteriormente citadas harían referencia a los esclavos negros procedentes de Guinea (nombre genérico que abarca la costa occidental africana), mientras que aquellos otros esclavos de los que son testimonio la literatura y el arte serían aquellos “moros negros” traídos por los árabes, genoveses o castellanos, con anterioridad al siglo XV, como prisioneros de guerra o víctimas del corso, la piratería o las razzias (Cortés, 1986; Franco, 1992).

Estos individuos, denominados por sus captores como “moros negros”, aparecen también en los documentos notariales, y confirman una presencia más temprana de personas de origen africano en el territorio peninsular. En 1415 fue registrada la venta de una mora negra en Valencia, cuatros años antes de que comiencen a aparecer en los documentos “esclavos negros mandingos”. Casi cincuenta décadas después, el Concejo de Ciudad Rodrigo trataba el caso de Hamete, moro negro que fue entregado al dicho concejo por el escudero del regidor Diego del Águila. Las fuentes literarias, como ya se advirtió, proporcionan fechas aún más remotas. En el *Romancero Viejo* (Díaz, 1987) se relata el apresamiento de “moros de Berbería”, entre quienes cabe suponer la existencia de presos negros. En *El conde Lucanor* (Tenreiro y Vivanco, 1920), cuya redacción data entre 1300 y 1335, puede leerse en el ejemplo I: “Este privado había en su casa un su cativo que era muy sabio homme et muy grant philosopho”. Más explícitamente, en el ejemplo XXXII, se menciona un esclavo negro: “Et por esto fincó aquella poridat guardada, que non se atrevía ninguno a lo descubrir fasta que un negro que guardaba el caballo del Rey et que non había que pudiese perder, llegó al Rey y dixol [...]”. Ladero Quesada (1979), relatando los hechos de la Granada de finales del siglo XIII y comienzos del XIV, escribió: “La importación de esclavos africanos negros a través de las rutas del Sáhara fue práctica corriente en la Granada nasri: su presencia explica la formación de un ‘tipo racial muy oscuro’ [...] No era raro encontrar negros entre los mercenarios a sueldo del emir [...]” (Cortés, 1986: 26). Y González Gómez (1977), refiriéndose a Moguer, señaló en esas fechas: “El hecho demográfico más destacable es la existencia de judíos y esclavos moros y negros en la población de Moguer, al mismo tiempo que la presencia de una población flotante de marineros y pescaderos [...]” (Cortés, 1986: 26).

En definitiva, estos testimonios permiten suponer que el esclavo negro estaba ya extendido en el territorio peninsular de la Monarquía Hispánica a finales del siglo XVIII, aunque su número fuera aun considerablemente inferior a los esclavos de procedencia oriental o musulmana. No obstante, en el período siguiente la tendencia sería invertida y los esclavos negros comenzarían a aumentar su número exponencialmente, de tal modo que para la segunda mitad del siglo XV los esclavos negros ya casi habían eclipsado a los orientales,

musulmanes y canarios. Entre otros factores, se debió a la pérdida de los mercados orientales por parte de catalanes y mallorquines, y las opiniones abiertas a la concesión de libertad a los griegos; el final de la Reconquista, cuyas guerras, incursiones y escaramuzas sucedidas en las fronteras hispanoárabes nutrían el elenco de esclavos sarracenos; la prohibición de esclavizar a los canarios; y, finalmente, la política en favor de la libertad de los indios americanos, que dejó la puerta completamente abierta a la esclavitud de la población africana (Cortés, 1986).

4.2. PROCEDENCIA, CAPTURA Y DISTRIBUCIÓN DE LOS ESCLAVOS NEGROS EN LA PENÍNSULA IBÉRICA

La liberación de las Coronas de Castilla y Portugal de las últimas colonias periféricas del mundo árabe en el territorio peninsular y el inicio de sus actividades marítimas en las islas del Atlántico y la costa occidental del continente africano en busca de metales preciosos y productos exóticos, marcó un punto de inflexión en el tráfico de esclavos, especialmente en el momento en que Portugal alcanzó el golfo de Guinea (Mbembe, 2016). Este avance posibilitó la supresión de los intermediarios en el suministro de mano de obra y la adquisición de una fuente directa y abundante de esclavos, creándose a finales del siglo XV un importante eje esclavista entre Guinea, Lisboa y Sevilla: Guinea proveía la mano de obra negra, Lisboa la registraba en la “Casa de los Esclavos” y la exportaba, y a Sevilla llegaba por vía marítima en las naos andaluzas y portuguesas, o bien por tierra a través de la frontera extremeña y, especialmente, onubense (Franco, 1992).

El contingente más numeroso de esclavos negros procedía de los enclaves comerciales o factorías que Portugal tenía dispuestas en los lindes de la costa africana. Las más importantes en el negocio de la trata fueron las de Arguim (1449), San Jago (1458), San Jorge da Mina (1481) y Santo Tomé (1486). Estas eran suministradas con individuos capturados en Guinea y en los territorios en que se extendían las culturas de Jolof (a orillas del río Senegal, en la zona de Guinea) y Mandinga (actual Gambia). Los guineanos superaban con creces a los otros dos grupos, y de entre éstos el más predominante era el de los Jelofes-Woolofes, Gelofes-Jelofes, como se les conoce en la documentación. Llamaban la

atención las repetidas menciones en los documentos notariales a una “Nación de Negros”, cuya ubicación concreta se desconoce, si bien es posible que se tratara de un lugar común al que solía recurrirse cuando no podía ser determinada la procedencia del esclavo. Ha podido documentarse también la existencia en Sevilla de esclavos nacidos en Lisboa y, especialmente, en las ciudades costeras del Algarve portugués, Lagos y Tavira. Muchos hablaban portugués y aparecen registrados como “ladinos”, nombre con el que eran conocidos aquellos que habían adoptado las costumbres de su dueño. De otras ciudades del reino portugués, como Evora, Gelves o Azamor, o de las islas del Atlántico, como Madeira y Azores, eran nacidos esclavos negros trasladados a Sevilla (Franco, 1992).

La afluencia de esclavos negros a la antigua capital hispalense fue tal que en los siglos XVI y XVII éstos llegaron a representar el 10% de la población de la ciudad, descrita por Cervantes en una de sus visitas como un “tablero de ajedrez” por su diversidad étnica. En el siglo XVIII, sin embargo, Cádiz la sustituyó como gran puerto negrero de Europa y, en esa misma época, Madrid, “capital del Imperio Atlántico español”, en torno al 5% o 6% de sus habitantes eran esclavos, más que el conjunto de los demás foráneos (El País, 23 de junio de 2020). No obstante, en el siglo XVIII perduraba aún en Sevilla aquella dualidad. Así, en la mascarada que organizó la Fábrica de Tabacos para conmemorar la coronación de Fernando VI en 1747, participó la figura retórica del *Capricho*. Destacaba entre el resto por las dos tonalidades de su tez, mitad blanca, mitad negra: “Tuesta la tez de un capricho / Ardor de obsequio y cuidado / Y huye su borrón de en cara / Quando es su artificio el blanco” (Casino, 1751).

4.3. EL LEGADO HISTÓRICO-CULTURAL DE LOS AFRICANOS Y AFRODESCENDIENTES A LAS SOCIEDADES Y CULTURAS ESPAÑOLAS

Los esclavos negros residentes desde su captura en la Península Ibérica se distinguían del endogrupo, más allá del color de su piel, por los tatuajes grabados en sus mejillas, consistentes en una ese y un clavo (esclavo), una flor de lis, una estrella, las aspas de San Andrés o el nombre de su amo marcado a fuego. Sus viviendas se erigían en la periferia urbana (Méndez, 2011). Progresivamente, y con el objeto de buscar apoyos con los que salvarse de la marginalidad a la que

les tenían condenados su condición social y las inmediaciones de la ciudad, los esclavos negros comenzaron a articularse socialmente, dotándose de representantes y organizándose en cofradías religiosas, llegando algunas hermandades que les permitían revalidar sus derechos como colectivo y conservar su identidad. Algunos ejemplos fueron las cofradías de San Benedicto de Palermo, en Granada (1501), Sant Jaume, en Barcelona (1455), Nuestra Señora de los Ángeles, en Sevilla (1554), la Casa del Negres, en Valencia (1472) o la Hermandad de los negritos, aún activa en Sevilla (El País, 30 de septiembre de 2020).

Surgieron también hospicios para asistir a este colectivo. En momentos de carestía y penurias, había dueños que se veían en la obligación de renunciar a los servicios de sus esclavos, quienes eran entonces abandonados a su suerte. En otras ocasiones, las razones del desamparo de los esclavos era la vejez o la enfermedad, cuando éstas los incapacitaban para proseguir con sus labores de manera efectiva. Dado el gran número de esclavos que había en Sevilla, surgieron allí las primeras manifestaciones de asistencia. En 1393, el cardenal D. Gonzalo de Mena y Roelas fundó el Hospital de Nuestra Señora de los Reyes para atenderlos. Esta hermandad fue también el escenario de las reuniones y manifestaciones de los cofrades negros. A ellas acudían desde los personajes menos pudientes hasta los miembros más destacados de la comunidad, entre quienes se hallaba Juan de Valladolid, también conocido como el Conde Negro, portero de Cámara de los Reyes Católicos, y Juez y Magistral de los negros. La relevancia de su papel residía tanto en ser el jefe de la colectividad negra y representante del poder político de su etnia, así como una autoridad en la regulación de sus costumbres y del orden en su comunidad (Méndez, 2011).

Los cargos desempeñados por los esclavos negros, así como los hombres y mujeres de condición libre, fueron de naturaleza múltiple y variada. Los primeros esclavos que llegaron a la península ibérica a partir de las rutas subsaharianas controladas por los árabes, participaron en la reconstrucción de los principados ibéricos tras finalizar la Peste Negra y la Gran Hambruna del siglo XIV. Una vez comienzan las incursiones portuguesas en las costas africanas, los africanos sometidos a régimen de esclavitud, tras ser capturados en las razzias (Mbembe, 2016), fueron ocupados fundamentalmente en el desempeño de labores agrícolas y

domésticas, que iban desde mozo de establo hasta ayudante de pintor (El País, 30 de septiembre de 2020). Quienes alcanzaron a comprar su libertad, accedieron a oficios como los de obrero, herrero, panadero, labrador, carnicero, tabernero, etc. Hacia finales del siglo XV, en los inicios de los procesos de conquista del continente americano, tanto los afroibéricos como los esclavos africanos formaron parte de las tripulaciones de marinos, de los puestos comerciales, de las plantaciones, así como de los centros urbanos del imperio urbano. Más aún intervinieron en campañas militares como las de Puerto Rico, Cuba o Florida, e integraron las huestes de Hernán Cortés dirigidas a hacer sucumbir el Imperio azteca, por no decir que fue sobre sus espaldas donde se erigieron los pilares del primer capitalismo (Federici, 2019; Mbembe, 2016).

En el ámbito de las letras es conocida la labor de la religiosa afro-hispana sor Teresa Juliana de Santo Domingo (1676-1748). Conocida como Chikaba, fue la primera escritora negra europea. Entre los literatos aparece también el nombre de Juan Latino (1518-1596), catedrático de Gramática y Lengua Latina en Granada, mencionada por Cervantes en *El Quijote* y envidiado por Lope de Vega, que aspiraba a ser el “Juan Latino blanco” (Martín, 2016). Destacaron, además, dos pintores que, primeramente, antes de comprar su libertad, habían sido los esclavos de dos artistas renombrados. Son Sebastián Gómez, el “mulato de Murillo”, y Juan de Pareja, pintado por su propio y antiguo amo, Velázquez. Finalmente, el legado de los africanos y afrodescendientes también se hizo notable en la música (El País, 30 de septiembre de 2020). Diferentes trabajos han evidenciado su influencia en el arte del flamenco. “La forma de llamar a la tierra pisando el suelo del flamenco viene de África. Pero no solo eso, también las maneras de hacer las fiestas, los ritmos, los gestos”, apuntó en una ocasión Miguel Ángel Rosales, director del documental *Gurumbé: canciones de tu memoria negra*. “La manera de hacer los contratiempos y las síncopas vino con ellos. Tuvieron una influencia importantísima en el barroco europeo, y fue una de las grandes revoluciones de la historia de la música”, declara en el documental Fahmi Alqhai, violagambista y director del Festival de Música Antigua de Sevilla (El País, 2 de octubre de 2016).

4.4. EL OLVIDO DEL PASADO Y EL SILENCIO INSTITUCIONAL

Los debates suscitados en el marco internacional en torno a la visibilización del papel histórico de los afroeuropeos y de su contribución a las distintas sociedades, se ha topado en España con el silencio institucional y los violentos ataques de los sectores más reaccionarios. No es ésta una reacción desinteresada ni causal. Dada la polémica vigente y relativa a la migración, ignorar la presencia y contribución cultural, económica y social de africanos y afrodescendientes permite avivar el fuego que mantiene vivo el debate público y decantar posiciones, al mostrador a los afroespañoles y subsaharianos actuales como un fenómeno anómalo y disruptivo, desestabilizador de supuestas esencias patrias, y no como una parte fundamental de la historia y la cultura españolas (El País, 30 de septiembre de 2020). “Fueron parte de la cultura porque los forzamos a estar aquí. Hubo esclavitud, colonización y ahora emigración. Hay que romper esa barrera de separación entre África y el sur de Europa que sea ha creado sin entender que tenemos valores e historia compartida” (El País, 2 de octubre de 2016).

Los esfuerzos por desplazar al espacio de la alteridad a quienes no comparten el fenotipo blanco, la defensa de la unidad religiosa, la adhesión a la monarquía católica y la exaltación de la obra unificadora de la Iglesia y de las glorias nacionales en defensa de la Cristiandad (Suárez, 2014), lejos de limitarse a ser una estrategia política propia de la corriente nacionalpopulista y del discurso antimigratorio, es un artificio de complejidad profunda a cuyo mantenimiento y perpetuación se llevan dando las élites desde antiguo. Ampliamente conocidos son los denominados estatutos de limpieza de sangre aplicados durante la España del Antiguo Régimen, no sólo como barrera para el ascenso social de personas con un credo religioso diferente al católico, sino también como un intento de freno al mestizaje que se había venido dando durante milenios en el territorio peninsular.

Expulsados los hispano-amazigh, se articuló un nuevo instrumento de blanqueamiento del pasado, concretamente, del pasado africano y de todas aquellas referencias históricas consideradas negras. De este borrado da cuenta la historiografía de los siglos XVI, XVII y XVIII, donde la negritud de personajes

como la Virgen María, María Magdalena o Jesucristo, o la historia de los héroes míticos africanos son desacreditadas por autores como los hermanos Mohedano (1768), que cuestionan una presencia negra en la península ibérica más allá de la esclavitud. Lo mismo sucede en el siglo XIX con el blanqueamiento de personajes como los protagonistas de la Guerra de las Alpujarras, y ya en el siglo XX con la transformación de la influencia africana en la prehistoria ibérica en una singularidad no negra designada con términos como “tipologías arcaicas”. En esta labor de blanqueamiento del pasado peninsular fue determinante la victoria franquista y el ascenso de un conjunto de prehistoriadores filogermánicos y filonazis, entre los cuales destacó Julio Martínez Santa Olalla (Toasijé, 2019).

Tras la muerte de Franco, fue aprobada en 1985 la entrada de España en la Comunidad Económica Europea, que supuso la conversión de los españoles en “nuevos europeos”. Aquel mismo año, la aprobación de la primera Ley de Extranjería evidenció una aceleración en el proceso del blanqueamiento de la identidad nacional española, con la que se intentó escapar de la expresión “África empieza en los Pirineos” y demostrar ante el resto de la comunidad la europeidad de España (Maroto y Ortega, 2018). En definitiva, la invisibilización de la historicidad de las culturas africanas y sus aportaciones a la construcción de otras sociedades no es sino un epifenómeno del racismo. Y el racismo fue, es y, a este ritmo, seguirá siendo “uno de los avatares de la explotación del hombre por el hombre [...]. La discriminación racial en Europa o EE.UU., hoy como ayer, es funcional al sistema económico. De la misma manera que los esclavos no hubieran podido venderse como ganado si no hubieran sido estigmatizados como animales de labor, es necesario que los inmigrantes de hoy sean considerados inferiores para pagarles un salario inferior. En este contexto, su cultura de origen no puede ser valorada correctamente por quienes comparten el consenso ideológico del mundo desarrollado” (Bou, 2017: 47).

4.5. LA LUCHA ACTUAL DE LA COMUNIDAD AFRICANA Y AFRODESCENDIENTE

En lo que respecta a la abolición de la esclavitud, la historiografía oficial ha recogido las contribuciones a la misma de entidades no africanas como la Sociedad Abolicionista española (1864) o de políticos como Isidoro de Antillón o Emilio Castelar, obviándose las acciones constantes y significativas de auto-

revelación y liberación emprendidas por las resistencias africanas. El activismo afro actual no es sino la continuación de una larga trayectoria de luchas por la libertad, la igualdad, el respeto y el reconocimiento de las personas de origen africano. Con la transición hacia la democracia, activistas y entidades crecientemente combativas comenzaron a organizarse en torno a asociaciones cada vez más alejadas de su tradicional vinculación con la Iglesia Católica. La constitución de algunas de las primeras asociaciones estuvo motivada por el apoyo tácito del gobierno español a la dictadura de Macías tras la independencia de Guinea Ecuatorial en 1968. Entre ellas destacó la labor del Frente Anti-Macías, que denunció, además de la naturaleza del régimen guineoecuatorial, la situación de los exiliados en España y la inacción de su gobierno por no enemistarse con el dictador (Toasijé, 2019).

La década de los ochenta trajo consigo numerosos cambios. La entrada de España en la Comunidad Económica Europea (CEE) situó al país en el cargo de controlar la frontera sur del continente, intensificándose para ello las acciones de control migratorio, el perfilamiento racial policial, la opresión institucional y las restricciones (Mbembe, 2016). La representación negativa del migrante afectó a los trabajadores africanos y afroamericanos. Para su defensa surgieron entonces organizaciones como la Asociación Africana de Almería. Otros colectivos de trabajadores afro que se vieron afectados fueron los caboverdianos de las minas de León, las mujeres dominicanas empleadas en el servicio doméstico o los vendedores ambulantes. Aquellos trabajadores y trabajadoras, víctimas de la desigualdad laboral racista, se agruparon en asociaciones de carácter cultural y festivo, generalmente centradas en un grupo nacional o cultural específico, iglesias evangélicas o mezquitas, que les proporcionaban apoyo laboral, ayudas para la “regularización” o gestiones para la repatriación de fallecidos (Toasijé, 2019).

Hacia el final de los años ochenta, y en los albores de la década de los noventa, cobró forma y sentido la conciencia africana de una joven generación nacida en España o llegada al país en edades tempranas y cada vez más influenciada por la cultura afroestadounidense, de la que se nutría a través del Hip Hop, la NBA y la cinematografía afro de Estados Unidos. Sus encuentros con grupos de ideologías racistas fueron frecuentes, y de ellos resultaron entidades de

autodefensa en torno al ideario del Partido de los Panteras Negras en Estados Unidos. Destacaron Jimmy Basilio Mbetingamba, en torno al Frente Organizado de Juventud Organizado de Juventud Africana, y, con posterioridad, el artista Yast Sólo, ideólogo del panterismo cultural español. Hacia el final de la década de los noventa, y tras el cambio de centuria, sucedieron varios hechos significativos. En 1992, coincidiendo con el año de las Olimpiadas, el médico haitiano Alphonse Arcelín, concejal miembro del Partit dels Socialistes de Catalunya (PSC), denunció la exhibición en el Museo Darder de Banyoles del cuerpo disecado de un hombre King, conocido como el “negro de Banyoles” (Bou, 2017). La noche del 13 de noviembre de aquel mismo año, un guardia civil, acompañado de tres menores de edad, arrebató la vida a Lucrecia Pérez en la discoteca Four Roses de Aravaca, en el que es considerado el escenario del primer caso de racismo negrofóbico con resultado de muerte reconocido. A este le siguieron otros crímenes de naturaleza racista como el asesinato de Augusto Ndombele en 2002. Dos años antes, en la localidad almeriense de El Ejido, casi un pueblo entero se movilizó en ira colectiva contra los trabajadores de las plantaciones, principalmente norteafricanos. El suceso pronto se convirtió en hito de la lucha antirracista y evidenció la necesidad de elaborar y aplicar políticas de prevención, reforzándose entidades como Movimiento Contra la Intolerancia y otras de naturaleza no afro (Toasijé, 2019).

En el marco de este clima de negrofobia declarada surgió la Federación Panafricanista de Comunidades Negras de España, liderada por Abuy Nfubea, que preside gran número de acciones políticas y culturales, y tiene como principal medio de difusión la revista *Culturas Africanas*. Paralelamente, la Universitat de les Illes Balears alumbró un movimiento académico africano-centrado en torno a la Asociación de Estudios Africanos y Panafricanismo y su revista *Nsibi*. Ambos movimientos convergieron en el Segundo Congreso Panafricanista celebrado por la Universidad Nacional Española a Distancia (UNED) en 2005. Tan sólo dos años después ambas entidades bifurcaron sus caminos, juntándose únicamente en ocasiones puntuales, como la Marcha por las reparaciones de 2006 o la presentación en 2009 en el Congreso de Diputados de la primera proposición no de Ley sobre memoria de la esclavitud y

reconocimiento y apoyo a la comunidad negra, africana y afrodescendiente en España (Toasijé, 2019).

En los años dos mil, la lucha de los activistas y las distintas entidades se ha centrado en la valorización negra y africana, intentado escapar de las tendencias reduccionistas que limitan la relación identidad-alteridad al encuentro oposicional entre migrantes y nacionales. En 2020, la Secretaría de Estado de Migraciones, en el marco de las actividades ligadas al Decenio Internacional para los Afrodescendientes 2015-2024 de las Naciones Unidas, y con la coordinación del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE), elaboró el “Estudio para el conocimiento y caracterización de la comunidad africana y afrodescendiente” (Barbosa, 2020). En su apartado “Una mirada sobre la situación de los derechos ciudadanos de la comunidad africana, afrodescendientes y afroespañoles en el presente”, se recogen reflexiones surgidas de tres grupos de discusión (autoadscripción, racismo y discriminación, ciudadanía y derechos), en los que participaron 19 personas de origen africano, afrodescendiente y afroespañol, y una persona sin origen africano. Entre otras cuestiones, denunciaron el no reconocimiento en la sociedad de una identidad española no blanca; demandaron la necesidad de medir y cuantificar la población afro a través de un sistema censal y un reconocimiento estatal de la pluralidad étnicamente que favorezca una visibilización estadísticas de las comunidades minoritarias; y resaltaron la importancia de modificar el currículo educativo e introducir en él contenidos que visibilicen la historia del continente africano, más allá de la esclavitud, imperialismo y la descolonización:

“Mi lectura adulta me informa desde siempre la idea de no ser aceptado, por tu color de piel aquí en Europa, tu fenotipo hace que sientas que no eres visto como de aquí, de que no perteneces a este continente europeo. Siento que cuando se pregunta por mi nacionalidad nunca puedo contestar de forma lineal, termino explicando mi biografía, mis antepasados, cuál ha sido la naturaleza de mi mestizaje, mis raíces afro europeas ponen en los demás una duda sobre tu pertenencia, no perteneces del todo al corpus nacional porque Europa, España, se representa como impoluta, pura, no mestizada, tapando el legado africano, árabe, y luego la antigua presencia africana (negra) en la Península Ibérica. Es

todo lo contrario” (Rail, participante del grupo “Racismo y discriminación”. Barbosa, 2020: 68).

“Que sepamos, ¿cuántos afros hay en los institutos?, ¿cuántos afros hay en los colegios? Y ¿cuántos afros que no trabajan? [...] Es decir, el hecho de que haya un censo, no simplemente sería para nuestra comunidad [...], vendría a significar que España reconoce que tiene una diversidad étnico racial [...] y, por tanto, quiere ver si por cuestiones raciales hay una parte de su población que vive mal en diferentes ámbitos [...]” (Yago, participante del grupo “Adscripción identitaria”. Barbosa, 2020: 64).

“La educación es fundamental. Que los planes educativos cambien, que se enriquezcan y que se hable de los propios españoles que a lo largo de la historia son negros o son de otras comunidades, han hecho muchísimas cosas. Ahí tenemos miles de ejemplos entre todas las diversidades que existen en este país y, por tanto, sería pues apostar por ello” (Ariel, participante del grupo “Autoadscripción identitaria”. Barbosa, 2020: 64).

Otro de los campos donde la comunidad africana y afrodescendiente se siente infrarrepresentada es en la política. En el periódico El País son varios los artículos en que se manifiestan estas necesidades. En una publicación de 2017, Moya Gerehou, periodista de 24 años y presidente de SOS Racismo Madrid, denunciaba que en España hubiera sólo una parlamentaria negra, Rita Bosaho, de Unidas Podemos, entre los 616 diputados y senadores. También es uno solo el alcalde negro que existe en España, Juan Antonio de la Morena, perteneciente al Partido Popular y regidor de Villamantilla (Madrid) desde 2007. Teniendo en cuenta que la población afrodescendiente con derecho a ser elegible en España ronda el millón de personas, correspondería que hubiese un mínimo de 177 alcaldes, según cálculos de la Sociedad África y Afrodescendiente en España (El País, 11 de enero de 2017). Otros activismos intelectuales se han centrado en la reflexión en torno a la imagen de la persona negra en los medios de comunicación, como son los protagonizados por el fotógrafo Rubén H. Bermúdez, la periodista Lucía Mbomío o la agrupación de artistas profesionales “The Black View” (El País, 6 de julio de 2020). Estos individuos y entidades activistas han comenzado también a hacerse presentes en los medios de

comunicación. En este contexto, destacan los blogs Afroféminas.com, Negraflor.com, Radioafricamagazine.com, Africanidad.com o la Revista Negrxs.

5. EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA EN EL ACTUAL CONTEXTO SOCIAL: UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA, ANTIRRACISTA Y DECOLONIAL

Habiendo sido ya evidenciada la impregnación de la realidad de cogniciones sociales y su perpetuación por medio de distintas modalidades de discurso que justifican y legitiman una supuesta condición subhumana de las personas africanas y afrodescendientes, su inferioridad epistemológica y su tácita expulsión al margen de la repudiada alteridad, el compromiso que se asume en este trabajo es la propuesta de una pedagogía crítica, antirracista y decolonial que contribuya a la consecución del objetivo inicialmente propuesto sobre la superación de la victimización y criminalización de africanos y afrodescendientes, y la visibilización de su presencia en la historia nacional más allá de la esclavitud, el imperialismo y el neocolonialismo, atendiendo también a sus aportaciones en el terreno de la economía, la política, la religión, la cultura, la literatura y el arte. Es una *pedagogía crítica* (Freire, 1967; McLaren, 1984; Giroux, 1992) porque se presenta como un método alternativo al modelo tradicional, alejado de los monólogos irrefutables y unidireccionales de un profesorado ajeno, en su práctica docente, a las problemáticas sociales y a la realidad particular de su alumnado. Un método, asimismo, que toma distancia respecto de los libros de texto como método de estudio, y de los exámenes como instrumento de evaluación, por ser éstos entendidos como cómplices de un conocimiento mercantilizado y descontextualizado, y por estar orientados hacia finalidades selectivas y segregativas del alumnado. Con la expresión “conocimiento mercantilizado” nos referimos aquí al trasvase de conocimiento como mera mercancía, interiorizada tras ser proyectada en los exámenes. El otro término, por su parte, hace referencia a un conocimiento ajeno a las problemáticas del tiempo presente, fundamentado en relatos más ajustados a las finalidades patrióticas del Estado-nación que a la proporción de herramientas para la comprensión y adaptación de una sociedad en cambio constante y crisis permanente (Bauman, 2007; Susinos et al., 2014).

La alternativa por la que una pedagogía crítica debería optar para salvar esa separación entre la experiencia del alumnado y el conocimiento a construir es un currículum orientado hacia problemas sociales relevantes. Ello conlleva, como docentes, un ejercicio de profunda autocrítica que atienda, además de al suyo propio, al criterio del alumnado y del resto del profesorado. Implica también desembarazarse del enfoque adultocéntrico y magistral; romper con las dinámicas disciplinares para adaptarse a problemas cada vez más multidimensionales, transversales y globales; e involucrarse en un proceso de continuo aprendizaje que reporte un conocimiento contextualizado y actualizado desde el que invitar al alumnado a la reflexión, el diálogo y la opinión sobre problemáticas que, directa o indirectamente, afectan a su cotidianeidad. En definitiva, convertir al estudiante en un agente activo del cambio social. Por tanto, el papel del docente deja de ser en esta modalidad pedagógica el de mero transmisor de los conocimientos recogidos en el libro de texto, para convertirse en orientador, promotor y facilitador del desarrollo de las clases. Son los alumnos y las alumnas los nuevos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades se adaptan a su contexto sociocultural, sus conocimientos previos y su nivel competencial, y consisten en el planteamiento de situaciones-problema que requieren ser resueltas mediante la movilización de conocimientos, destrezas, actitudes y valores. Las soluciones obtenidas permiten al alumnado tomar conciencia de las aplicaciones prácticas del conocimiento y despierta en él la motivación hacia el aprendizaje como medio de obtener y ofrecer respuestas a los problemas de su entorno.

Esta aproximación al libro de texto como transmisor de una ideología concreta y perpetuadora de un discurso que actúa como custodio de la situación de dominio y privilegio del endogrupo, no pretende, sin embargo, un rechazo sistemático y frontal del mismo. Antes, al contrario, responde a una finalidad pedagógica, la de permitir al estudiante desarrollar una conciencia lingüística crítica a partir del análisis de “las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje” (Wodak, 2003). La competencia crítica lectora forma parte de la formación integral del alumnado, preparándolo para el cuestionamiento de los relatos históricos tradicionales, la identificación de las ideas encubiertas por los poderes o individuos dominantes en la historia y

en el presente, la búsqueda y contrastación de interpretaciones alternativas, y la explicación de procesos, causalidades y motivaciones, así como la valoración de la memoria y los testimonios de los sujetos deliberadamente silenciados, y su transferencia y comunicación al entorno social (Atienza, 2007):

“A functional metalanguage has the capacity to change the way students written textos. Explícita Suárez knowledge about the way language works helps to break down barriers between learners and text [...]. By teaching about hoy discourses are constructed through choices in the resources of the linguistic system, once is nos only ensuring that students have access to socially powerful meanings and practice art making these meanings, but also changing the way students view these meanings” (Veel y Coffin, 1996: 225-226).

Para el caso que nos ocupa, una forma de tratar con el alumnado la faceta crítica de la pedagogía aquí propuesta sería trabajar en el aula, en pequeños grupos de cuatro o cinco estudiantes, con manuales de Geografía e Historia de distintas editoriales españolas, pudiendo tomar como referente para su análisis los elementos seleccionados por Teun van Dijk (2004) para el estudio de los discursos y las imágenes contenidas en los libros de texto y referidas a las personas y sociedades africanas y afrodescendientes. Una vez identifícaos los instrumentos de coerción ocultos en el lenguaje, así como la producción y reproducción del poder a través del mismo, el propio alumnado se encargaría de construir un conocimiento fundado y contrastado, e identificar el lugar de sus verdaderos intereses (Soler, 2008).

Es también una *pedagogía antirracista* por su empeño por deconstruir los sesgos cognitivos, prejuicios y estereotipos arraigados en el imaginario del alumnado. En el marco de la sociedad de la desinformación, las fake news no contribuyen sino a la creación, perpetuación y propagación de representaciones negativas de las personas africanas y afrodescendientes (Gil, 1993), cuya identidad como individuo o minoría étnica ha quedado hoy eclipsada por el colectivo “migrante”, bajo cuya etiqueta el endogrupo engloba a todo aquel extranjero, concretamente aquel originario del sur y del este del Mediterráneo, concebido como presunto elemento disruptivo y perturbador del orden público, amenaza declarada contra la seguridad, identidad y cultura nacional. Esta representación negativa del migrante (Rocu, 2020) responde, como dijimos, a la percepción de los flujos

migratorios como un fenómeno anómalo del tiempo presente, y no como un elemento inherente no sólo a la historia y a las distintas sociedades que a partir de los mismos se han constituido, sino también a la naturaleza humana. Se debe, por tanto, a una concepción ahistórica de la realidad, entendida como un todo dado no maleable. No hay más que una realidad, una única forma de entender la sociedad. Aparecen nuevamente los fantasmas de la historia única, manifestaciones bajo la forma de un dogmatismo que paraliza el entendimiento y la actuación. La educación debe cuidarse de quedar atrapada en este proceso de socialización reproductora y reivindicar el componente utópico del pensamiento humano, no como afirmación ingenua y optimista de un futuro idealizado, sino como la necesidad de indagar y proyectarse más allá de las reivindicaciones interesadas del status quo (Pérez Gómez, 1997). Sería lo que Wallerstein (2003) denominó “utopística”, la evaluación seria, profunda y realista de alternativas novedosas y plausibles. Quizás las palabras de Argullol (1996) ilustren mejor al lector:

“Las perspectivas utópicas son convenientes porque entrañan la necesidad de poner a prueba, y la voluntad de modificar el propio espacio en que uno se encuentra. Son, por llamarlas con otro nombre, las perspectivas del deseo... Lo peor que podría ocurrirnos sería aceptar una sociedad, y una vida, sin deseo. El deseo siempre implica una tensión entre el espacio que habitas y un espacio eventual que se proyecta en tu mente y en tu sensibilidad” (Pérez Gómez, 1997: 55).

La identificación de sesgos cognitivos, prejuicios y estereotipos, así como el cuestionamiento de la representación oficial y mediatizada de la realidad podría materializarse en el aula en dinámicas de trabajo orientadas a problematizar el presente y pensar históricamente. Cada una de estas dinámicas transitaría por tres fases comunes. En primer lugar, una exposición espontánea de las ideas previamente adquiridas sobre el tema en cuestión, que por lo general será un conocimiento escueto, simple, fragmentado, apasionado, arrogante y naturalizador. En segundo lugar, deconstruir los discursos, desmontar las percepciones erróneas e incompletas con evidencias y debates entre y con el alumnado para penetrar, progresivamente, en la complejidad de la problemática. Finalmente, reflexionar, colectiva e individualmente, en torno a las fuentes del conocimiento, para conocer la naturaleza de las percepciones erróneas y los

factores políticos, sociales, culturales o emocionales que en ellos puedan haber influenciado. Es igualmente imprescindible trabajar valores interpersonales como la empatía, la escucha activa y la asertividad; aprender a hacer un uso responsable de internet y de las redes sociales, respetar y proteger la identidad y la intimidad de otros usuarios, desarrollar un espíritu crítico y adquirir un compromiso con la información veraz; así como adquirir las herramientas necesarias con las que aprender a identificar y resolver conflictos por medio de la mediación y la no violencia.

Finalmente, es también una *pedagogía decolonial* por problematizar la episteme de la razón universal y reconocer la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial. La perspectiva antirracista anteriormente referida sólo podrá llevarse hasta sus últimos términos si los grupos sobre los que se perpetren actos de esta índole ven reconocidas su identidad, su historia, sus manifestaciones culturales y sus producciones intelectuales. Ese reconocimiento se da en cumplimiento de distintos aspectos. Dada la estructuración y los contenidos recogidos en el currículo escolar, el primer paso para el giro epistémica decolonial debe darse desde los ámbitos academicistas, pues es en los mismos donde nace el conocimiento del que se nutren los docentes en formación que más tarde transmitirán sus cogniciones sociales, de forma más o menos directa, a unos estudiantes que pretendemos que adquieran este marco de análisis crítico, antirracista y decolonial (Santos, 2017).

Como ejemplo ilustrativo, o así lo considero, introduzco una experiencia propia como estudiante universitaria. En el último año de la carrera, seleccioné como materia optativa Historia de África y Asia, con la ilusión de poder acercarme a las distintas culturas existentes en ambos continentes en la única asignatura de todo el grado que estaba dedicada a los mismos. No obstante, el primer día de clase la profesora, con una notable prisa por comenzar el temario, nos preguntó: “Sabéis todos lo que fue la Conferencia de Berlín de 1884, ¿verdad?” Ahí comenzó todo. Ninguna referencia a África antes de ser repartida caprichosamente al antojo de Occidente. Parecía como si sus gentes hubiesen cobrado vida sólo a partir de las palabras escritas en el papel por Mungo Park. Aquel encuentro de Flaubert con la cortesana egipcia, claro está, no fue un caso aislado. Las gentes del sur comenzaron a respirar, a existir, en el momento en

que los occidentales comenzaron a representarles. De algún modo, la realidad presente conserva aquel mismo imaginario, pues aún hoy las personas originarias de lugares situados al otro lado de la linde siguen siendo representados a la luz de la civilizada Europa.

Como iba diciendo, el primer paso debe ser el reconocimiento de las epistemologías del sur. Boaventura de Sousa Santos (2017) describe el pensamiento occidental como un pensamiento abisal en el que la tradición eurocéntrica ostenta el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso, mientras que al otro lado de la línea no existe conocimiento verdadero, tan solo creencias, opiniones, interpretaciones intuitivas o subjetivas, cuya utilidad nunca va más allá de la de servir como objeto de la indagación científica. El modelo de exclusión radical que en su momento proporcionaron las colonias hoy se reproduce en el pensamiento. La creación y negación del otro son los elementos fundamentales de los principios y prácticas hegemónicas de Occidente. Recuperar las epistemologías del sur no significa descartar o sustituir esta tradición eurocéntrica, sino situarla en un marco mucho más amplio de posibilidades epistemológicas, entre las que originarias del sur no pretenden sino que los grupos históricamente oprimidos y silenciados represente el mundo en sus propios términos y conforme a sus propias necesidades e intereses, siendo los resultados obtenidos de tales esfuerzos valorados del mismo modo que lo son las epistemologías hoy dominantes, superando así el dualismo normativo existente (Santos, 2021). Esa línea abisal descrita por Santos (2017) y los deseos por superarla quedan plasmados en este fragmento de la obra ya citada de Amin Maalouf, *Identidades asesinas* (1999):

“[Los diversos pueblos no occidentales], desde ya muchas generaciones, cada paso que dan en su existencia está acompañado por un sentimiento de capitulación y de negación de sí mismos. Han tenido que reconocer que su técnica estaba superada, que todo lo que producían no valía nada en comparación con lo que se producía en Occidente, que seguir practicando la medicina tradicional era muestra de superstición, que su poderío militar no era más que un recuerdo del pasado, que sus grandes poetas, los sabios, los soldados, los santos, los viajeros, no significaban nada para el resto del mundo, que su religión era sospechosa de barbarie, que sólo unos cuantos especialistas

estudiaban ya su lengua mientras ellos tenían que estudiar las lenguas de los demás si querían sobrevivir, trabajar y mantenerse en contacto con el resto de la humanidad... Cuando hablan con un occidental, es siempre en la lengua de él, nunca en la suya propia; en el sur y en el este del Mediterráneo hay millones de personas que saben inglés, francés, español o italiano. En la otra orilla, ¿a cuántos ingleses, franceses, españoles o italianos les ha parecido útil estudiar árabe o turco?” (Maalouf, 1999: 83-84).

La tarea de descolonizar el conocimiento y la educación, la pedagogía, el currículo y la dialéctica, no debe limitarse, en cambio, a un mero “hablar de “. Cuando estudiamos anteriormente los discursos sociales que preservan en el debate público cogniciones racistas, hicimos mención de la importancia de ceder espacios a las personas procedentes de grupos minoritarios. Pese a su bien intencionada labor o su amplia formación en cuestiones étnicas, los trabajos elaborados desde el endogrupo estarán siempre faltos de la perspectiva, más atenta y detallada, del exogrupo. Debe establecerse, por tanto, un diálogo entre cosmovisiones y epistemologías (Quijano, 1992), pues los esfuerzos occidentales parten de “un proyecto, pensamiento y supuestos paradigmáticos modernos/occidentales a través de los cuales hacen crítica eurocéntrica del eurocentrismo” (Pedrozo et al., 2017: 82).

Esto, llevado al aula, podría cobrar forma desplazando los libros de texto en favor de obras escritas al otro lado de la línea abisal por intelectuales y activistas como Ngũgĩ wa Thiong'o, que, además de visibilizar los nuevos patrones culturales y económicos con que el neocolonialismo se hace manifiesto en las sociedades africanas, muestra al mundo la riqueza de la lengua, los estilos y las costumbres del continente en ensayos como *Descolonizar la mente* (2015) o en novelas como *El diablo en la cruz* (1980) o *El brujo del cuervo* (2008). El enfoque decolonial y el rechazo de los libros de texto deja un espacio libre a la intervención del alumnado de origen extranjero que no encontraba representación en las tradicionales metodologías, prácticas y materiales didácticos, más allá de su asimilación a un pasado esclavo y colonial. Su caducidad, pues, se hace manifiesta ante un pluralismo y una diversidad emergentes. En la actualidad no cabe plantearse las mismas finalidades para la enseñanza que décadas atrás: una enseñanza orientada a promover la

identificación de la sociedad con España, primero, y con Europa, después, tras su integración en el marco comunitario. Una alumna extranjera y un estudiante perteneciente al endogrupo no van a encontrar un lugar común en la historia nacional española. En cambio, abordar problemas sociales les hace conscientes y partícipes de una misma realidad social. Es esa toma de conciencia y lucha compartida lo que les permite identificarse (López, 2010). En definitiva, lo que pretende esta pedagogía crítica, antirracista y decolonial es:

“Provocar la subjetivación, la emergencia del sujeto capaz de convertirse en agente consciente de interpretación, creación y transformación. La razón dentro del individuo para convertirse en sujeto crítico de sus propias elaboraciones y conductas. La razón de la comunidad, como instrumento y a la vez producto de los intercambios, para potenciar la reflexión, explicitar lo silenciado y cuestionar lo consolidado. Vivir la cultura en la escuela, interpretarla, reproducirla y recrearla, más que aprenderla académicamente, requiere la misma amplitud y flexibilidad que la vida, es decir, concebir el aula como un fórum abierto y democrático de debate, contraste y recreación de las diferentes perspectivas presentes con mayor o menor implantación en la comunidad multicultural de la sociedad posmoderna” (Pérez Gómez, 1997: 63-64).

6. CONCLUSIONES

Partiendo de una concepción del aprendizaje alejada del enfoque adultocéntrico y magistral, que busca romper con la distancia tradicionalmente existente entre el conocimiento impartido y la realidad personal del alumnado, haciéndole, en su lugar, protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje; y tomando en consideración la propagación del discurso antimigratorio, el incremento del racismo y los criterios aparentemente interpuestos por Occidente en la concesión del derecho a la migración, se decidió orientar el presente trabajo hacia la visibilización de las aportaciones de la comunidad africana y afrodescendiente a las distintas sociedades. Primeramente, se hizo necesario comprender la construcción de la identidad desde la alteridad, buscando estereotipos oposicionales que refuerzan la unión y la solidaridad del endogrupo. Estando el trabajo centrado en la alteridad negra, interesaba conocer el contexto en que ésta comenzó a ser fraguada por Occidente para justificar su superioridad “racial” y su misión civilizadora, así como los cambios introducidos en el discurso para

mantener su situación de dominio y preponderancia pese a la transformación de las circunstancias históricas.

Puesto que el trabajo ambiciona la visibilización curricular de las aportaciones de la comunidad africana y afrodescendiente a la sociedad y cultura españolas, no podía pasar sin detenerse a realizar un breve recorrido desde su llegada a la península ibérica como prisioneros de guerra o víctimas de las razzias hasta los actuales movimientos migratorios, fuertemente determinados por las decisiones tomadas y los hechos acaecidos en ese período intermedio. Aunque son muchos más los aportes realizados, por cuestiones de espacio se ha recogido tan sólo las principales contribuciones en materia cultural, así como en el campo del activismo y la lucha por los derechos humanos. Finalmente, habiendo sido evidenciadas las formas contemporáneas con que el racismo se manifiesta sutilmente en los discursos sociales dominantes en el debate público, que impregnan las conversaciones diarias, los debates parlamentarios, los medios de comunicación y los centros escolares, convirtieron en una complicada tarea eludir su influencia, se propuso una pedagogía crítica, antirracista y decolonial. Crítica, en tanto que superación de los enfoques tradicionales relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Antirracista, porque consciente de la función de socialización reproductora de la escuela, aboga por repensar los discursos con que son abordadas cuestiones como la migración o la delincuencia en los centros escolares y en el debate público. Decolonial, porque en su decisión por desvincularse de aquellos planteamientos eurocéntricos que tratan de presentarse como custodios de la razón universal, reconoce la validez e importancia de las epistemologías no oficializadas por la matriz colonial. Como se dijo al comienzo del trabajo, la injusticia social global requiere una lucha cognitiva global. Sólo a partir de la educación y el reconocimiento de la identidad, la historia, las manifestaciones culturales, las producciones intelectuales y la contribución de la comunidad africana y afrodescendiente a las sociedades y culturas españolas, podrán comenzar a menguar las cifras que informan de los delitos de odio y discriminación contra este colectivo.

7. BIBLIOGRAFÍA

Adams, H. G. et al. (1854). *God's image in ebony: being a series of biographical sketches, facts, anecdotes, etc. Demonstrative of the mental powers and intellectual capacities of the negro race*. Partridge and Oakey.

APNS, año 1453, of. 11. Protocolos notariales de Sevilla.

Armistead, W. (1848). *A tribute for the Negro being a vindication of moral, intellectual and religious capabilities of the coloured portion of mankind with particular references to the African race, illustrated by numerous biographical sketches, facts, anecdotes*. William Irwin.

Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1 (4), 543-574.

Atienza, E., Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.

Auserón, S. (2015). *El ritmo perdido: sobre el influjo negro en la canción española*. Península.

Benítez, N. M., Albuja, J. I. (2015). Aportes de los afros y afrodescendientes a la construcción de la historia del Ecuador y su visibilización a través de la etnoeducación formal e informal. En Hernández, A. M., et al. (coord.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recuerdos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura y AUPDCS. 649-659.

Bajo, E. (2022). "Los africanos que huyen de Ucrania denuncian en redes sociales problemas para abandonar el país". *El País*, 1 de marzo de 2022.

Bañón, A. M. (2002). *Racismo, discurso periodístico y didáctica de la lengua*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Barbadillo, P. (2007). *Extranjería, racismo y xenofobia en la España contemporánea: la evolución de los setenta a los noventa*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Barbosa, F. (2020). *Estudio para el conocimiento y caracterización de la comunidad africana y afrodescendiente*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.

Barcelona, M. A. (2022). “Gitanos de Ucrania: marginados antes y durante la guerra”. *La Vanguardia*, 25 de marzo de 2022.

Barchiela, S., Migallón, J. (2021). “Es momento de actuar contra el racismo en España”. *El País*, 11 de febrero de 2021.

Barrutieta, A. et al. (2021). “La política del miedo. Una radiografía de la narrativa de las migraciones en el Congreso de los Diputados”. Fundación porCausa – Political Watch, noviembre de 2021.

Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de argentina.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Belinchón et al. (2020). La cultura negra importa en España. *El País*, 6 de julio de 2020.

Betancor et al. (2003). Atribución diferencial al endogrupo y al exogrupo de las dimensiones de moralidad y eficacia: un indicador de favoritismo endogrupal. *Psicothema*, 15 (3), 407-413.

Bou, L. C. (2017). *África y la historia*. Creative Commons.

Canos, S. (2020). La historia de España también es negra. *El País*, 30 de septiembre de 2020.

Cansino, R. (1751). *Nuevo mapa: descripción iconológica del mundo abreviado*. Sevilla.

Casas, M. (2011). La imagen modela la imagen: África a través de los libros de texto de Secundaria. *El Guiniguada*, 20 (2011), 41-70.

Cornejo, R. (2007). Introducción. De la mirada colonial a las diferencias combinables. En Cornejo, R. (ed.). *Memoria colonial e inmigración: la negritud en la España posfranquista*. Edicions Bellaterra.

Cortés, V. (1482). Procedencia de los esclavos negros en Valencia (14821516). *Revista Española de Antropología Americana*, VII.

Cortés, J. L. (1986). *Los orígenes de la esclavitud negra en España*. FARESO.

De Sousa, B. (2021). *Descolonizar la Universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. Clacso.

Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Díaz, M. (ed.) (1979). *El Romancero viejo*. Cátedra.

Dijk, T. (1988). El discurso y la reproducción del racismo. *Lenguaje en contexto*, 1 (1-2), 131-180.

Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Gedisa.

Dijk, T. (2009). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina: prejuicios e ideologías racistas en Iberoamérica hoy en día*. Gedisa.

Eatwell, R., Goodwin, M. (2019). *Nacionalpopulismo: por qué está triunfando y de qué forma es un reto para la democracia*. Ediciones Península.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

Fantino, J. F. (2013). La presencia de África en los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales para el nivel secundario bonaerense. *Clío & Asociados: la historia enseñada*, 17, 137-161.

Federici, S. (2019). *Calibán y la bruja*. Traficantes de sueños.

Fernández, A. (2018). *Una propuesta socioeducativa para fomentar las relaciones interétnicas y el conocimiento entre gitanos y no gitanos*. Universidad de Oviedo.

Firmin, A. (1885). *De l'Égalité des Races Humaines*.

Fracchia, C. (2009). La problematización del blanqueamiento visual del cuerpo africano en la España imperial y en Nueva España. *Revista chilena de antropología visual*, 14, 67-82.

Fra-Moliner, B. (1995). *La imagen de los negros en el teatro español del siglo XVII*. Siglo XXI Editores.

Franco, A. (1992). *Esclavitud en Andalucía, 1450-1550*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Freire, R. (1967). *Pedagogía del oprimido*. Editorial América Latina.

García R. et al. (2007). La cultura gitana en los libros de texto. En Aznar, S. (ed.). *X Simposio Llengua, educació i immigració: blanç i perspectives*. Universidad Complutense de Madrid.

Gil, E. (1993). Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria. Participación de la institución escolar en la formación, manteniendo o refuerzo de las mismas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 7, 3-38.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en la educación*. Siglo XXI Editores.

González Gómez, A. (1977). *Moguer en la Baja Edad Media (1248-1538)*. Huelva.

Grégoire, H. (1808). *De la littérature des nègres, o recherches sur leurs facultés intellectuelles, leurs qualités morales et leur littérature*.

Harari, Y. N. (2019). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.

Hernando, S. (2020). Lo que queda de la esclavitud en España: estatuas, calles, pinturas y música. *El País*, 2 de octubre de 2016.

- Hillgart, J. N. (1983). *La hegemonía castellana (1410-1474)*. Barcelona.
- Ibagón, N. J. (2016). El currículo oficial y la (in)visibilización de la matriz sociocultural africana en la enseñanza de la Historia de Colombia. En García, C. R. et al. (coord.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. Universidad de Las Palmas y AUPDCS. 97-105.
- Ladero, M. A. (1979). *Granada, historia de un país islámico (1232-1571)*. Madrid.
- López, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clíos & Asociados*, 9-33.
- López et al. (2016). *Llenarse de África: una reflexión sobre la necesidad de mejorar la imagen de África en la Educación Secundaria*. III Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Colectivo Docente INNOVAGOGÍA y AFOE Formación.
- Lucas, A. (2016). La huella cultural de los negros esclavos en España es indeleble. *El País*, 2 de octubre de 2016.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial.
- Mamadou, I. (2020). Decenio Internacional de las personas afrodescendientes, 2015-2024. En *Seminario sobre el legado de las personas africanas y afrodescendientes a España*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 11-17.
- Maroto, 2017. Prejuicios sobre África en los libros escolares de Educación Secundaria. *Historia Actual Online*, 43 (2), 169-186.
- Maroto, J. M., Ortega, T. M. (2018). La figura del negro a través de la gran pantalla. La entrada de España en la Unión Europea como punto de inflexión. *Historia y Comunicación Social*, 23 (2), 567-583.
- Martín, A. (2016). *Juan Latino, talento y destino: un afroespañol en tiempos de Carlos V y Felipe II*. Editorial Universidad de Granada.

Martin, J. R., Wodak, R. (2003). *Re/Reading the Past: Critical and Functional Perspectives on time and value*. John Benjamins.

Martín, D. (2017). El pueblo gitano y la guerra civil: una historia desconocida de la contienda del 36. *Andalucía en la Historia*, 55, 24-27.

Mata, M. G. (2010). África allende la oscuridad heredada del imaginario occidental. *Humania del Sur*, 5 (8), 27-45.

Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra: ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Futuro Anterior.

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.

Montreal, B. (2022). "Blancos y/o negros: el dilema migratorio para el futuro de Europa". El País, 11 de marzo de 2022.

Morales, O. A., Lischinsky, A. (2008). Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria en España. *Discurso & Sociedad*, 2 (1), 115-152.

Moreno, I. et al (2017). *La cultura del pueblo gitano en el currículo de la educación obligatoria, a través de su presencia, ausencia y percepción en los libros de texto*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.

Morera et al. (2004). La percepción de semejanza intergrupar y la identificación con el endogrupo: ¿incrementa o disminuye el prejuicio? *Psicothema*, 16 (1), 70-75.

Nash, M. (2005). *Inmigración, género y espacios urbanos: los retos de la diversidad*. Bellaterra.

Navarro, J. L. (1998). *Semillas de ébano: el elemento negro y afroamericano en el baile flamenco*. Portada.

Ngozi. C. (2018). *El peligro de la historia única*. Random House.

Pedrozo et al. (2017). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Editorial UniMagdalena.

Pérez Gómez, A. (1997). Socialización y educación en época posmoderna. En Goikoetxea, J., García, J. *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Popular. 45-67.

Piaget, J. (1938). *La représentation du monde chez l'enfant*. Bibliothèque de psychologie de l'enfant et de pédagogie.

Ramallo, F. (2016). Curriculum, identidades y otras historias. Una mirada de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense. *Praxis Pedagógica*, 19 (16), 13-28.

Real Academia Española, 2021. Definición de "Identidad". En <https://dle.rae.es/identidad>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Ribeiro, A., Castro, I. (2021). "Abascal eleva su discurso xenófobo y señala a las personas migrantes como los 'enemigos de España'". *ElDiario.es*, 15 de septiembre de 2021.

Rocu, P. (2020). Nuevos desafíos para el profesorado: inclusión educativa en la diversidad desde la perspectiva afrodescendiente. En *Seminario sobre el legado de las personas africanas y afrodescendientes a España*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 31-43.

Rodríguez et al. (2006). Amenaza al endogrupo y nivel de infrahumanización del exogrupo. *Psicothema*, 18 (1), 73-77.

Rosati, S. (2017). Soy español y soy negro. *El País*, 11 de enero de 2017.

Said, E. W. (2004). *Orientalismo*. Debolsillo.

Sandoval, A. (1647). *Tractatus de instauranda aethiopum salute*. *Historia de Aethiopia*. Alonso de Paredes.

Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata.

Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.

Soler, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso & Sociedad*, 2 (3), 642-678.

Suárez, M. (2014). *Entre cirios y garrotes: política y religión en la España contemporánea, 1808-1936*. Editorial Universidad de Cantabria.

Susinos, T. et al. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Síntesis.

Tenreiro, R. M., Vivanco, A. (eds.) (1920). *El conde Lucanor*. La Lectura.

Thiong'o, N. W. (1980). *El diablo en la cruz*. Txalaparta.

Thiong'o, N. W. (2008). *El brujo del cuervo*. Alfaguara.

Thiong'o, N. W. (2015). *Descolonizar la mente*. Debolsillo.

Toasijé, A. (2019). La historicidad de las comunidades africanas y africanodescendientes denominadas negras en España. En *Migraciones y población africana en España. Historia, relatos y prácticas de resistencia*. Universidad de Granada, 105-127.

Tuku, E. (2022). "Afrodescendientes en España se organizan para marchar a la frontera de Ucrania tras las denuncias de racismo y xenofobia". El Salto Diario, 14 de marzo de 2022.

Vargas, J. (2021). "Vox arrastra su discurso xenófobo por el Congreso sin apenas respuesta de los partidos progresistas". Público, 2 de diciembre de 2021.

Veel, R., Coffin, C. (1996). Learning to think like an historian: the lenguaje of Secondary School History. En Hasan, R., Williams, G. (eds.). *Literacy in Society*. Longman.

Velasco, V., Rodríguez-Alarcón, L. (2020). “Nuevas narrativas migratorias para reemplazar el discurso del odio”. Fundación porCausa.