



De la historia única que aprendí a las historias de África que enseñaré: una experiencia formativa multimodal para profesorado en educación secundaria

From the single story that I learned to the stories of Africa that I will teach: a multimodal training experience for teachers in secondary education

DOI: 10.7203/DCES.47.29327

Laura Triviño-Cabrera

Universidad de Málaga, laura.trivino@uma.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8597-4952>

RESUMEN: *De la Historia que aprendí a las historias de África que enseñaré* es una investigación implementada en el máster de profesorado (N=38), centrada en deconstruir la perspectiva eurocéntrica-etnocéntrica-occidental en la enseñanza de África. Se fijaron tres objetivos: conocer si el alumnado ha asumido una perspectiva eurocéntrica de África, coincidente con la que se presenta en el currículum oficial; probar si el desarrollo de la experiencia formativa multimodal promueve que el alumnado diseñe un currículum basado en una mirada plural de África; y comprobar si el adquiere conciencia crítica sobre la necesidad de deconstruir el currículum eurocéntrico y construir propuestas curriculares que enseñen el continente africano desde una mirada plural. Los resultados corroboraron cómo la formación inicial docente es clave para el fortalecimiento de sociedades inclusivas y la necesidad de comprometerse con la justicia social, a través de artefactos didácticos propios que propicien el reconocimiento de las historias africanas y afrodescendientes.

PALABRAS CLAVE: formación del profesorado, currículo, África, multimodalidad, etnocentrismo

ABSTRACT: *From the History I learned to the stories of Africa I will teach* is a study implemented in the master's degree for teachers (N=38), focused on deconstructing the Eurocentric-ethnocentric-Western perspective in the teaching of Africa. Three objectives were set: to find out whether students have assumed a Eurocentric perspective of Africa, coinciding with the one presented in the official curriculum; to test whether the development of the multimodal training experience promotes students to design a curriculum based on a plural view of Africa; and to check whether they acquire critical awareness of the need to deconstruct the Eurocentric curriculum and build curricular proposals that teach the African continent from a plural viewpoint. The results corroborated how initial teacher training is key to strengthening inclusive societies and the need to commit to social justice, through didactic artefacts that promote the recognition of African and Afro-descendant histories.

KEYWORDS: teacher training, curriculum, Africa, multimodality, ethnocentrism

Fecha de recepción: agosto de 2024

Fecha de aceptación: diciembre de 2024

Proyecto ALFRABETICAM. Referencia: B3-2022_10. Ayudas (B.3) para el Fomento de Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades, Arquitectura y Bellas Artes. Universidad de Málaga. Proyecto ALFRABETICAM2. GRIDHUM (Grupo PAIDI HUM1053). Concesión de proyectos de investigación aplicada y/o proyectos de desarrollo tecnológico, interdisciplinarios e intersectoriales a grupos de investigación, en el marco del II Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica. Universidad de Málaga. Proyecto FREEDOM. Referencia: PID2022-141057OB-I00. Convocatoria I+D+i "Proyectos de Generación de Conocimiento" 2022. Ministerio de Universidades, Agencia Estatal de Investigación y cofinanciado por la Unión Europea.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Deconstruir el currículum eurocéntrico para luchar contra los discursos de odio

La presente investigación explora cómo la deconstrucción del currículum eurocéntrico puede ser clave para promover una educación intercultural ante el avance de los “discursos de odio” (Parekh, 2006) que dificultan la convivencia pacífica en las aulas y, por ende, en las sociedades. En 2015, la Comisión Europea contra el racismo y la intolerancia del Consejo de Europa, definió el discurso de odio como:

Fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de “raza”, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condiciones personales. (p. 4)

La cuestión es que si, como docentes, queremos hacer frente a los discursos de odio es imprescindible deconstruir la visión etnocéntrica del currículum; enseñando la historia del continente africano desde una perspectiva decolonial con el propósito de romper con estereotipos racistas que se han ido enseñando durante generaciones. En este sentido, conviene recordar la reflexión de la escritora nigeriana Chimamanda Ngozie Adichie (2009), quien afirmaba que, si su conocimiento del continente africano dependiese de las imágenes que llegan de éste a la ciudadanía estadounidense, ella misma también pensaría que África es “un lugar de hermosos paisajes y animales, y gente que libran guerras sin sentido y mueren de pobreza y SIDA, esperando ser salvados por un extranjero blanco y gentil”. Esta visión estereotipada de África se extiende a la ciudadanía global por los medios de comunicación y es enseñada a generaciones de estudiantes a través del currículum escolar. Hasta la fecha, las recientes legislaciones educativas en España no habían planteado una revisión de los contenidos que el currículum escolar enseñaba sobre África desde una perspectiva eurocéntrica. Como manifiesta Mesa (1999): “el mundo occidental ha configurado su identidad a partir de la construcción negativa del otro: los europeos han codificado sus miedos y antagonismos en imágenes y símbolos que ya forman parte de la mentalidad y el bagaje cultural occidental” (p. 10). Por tanto, se configura la identidad europea a partir de la construcción negativa de la alteridad africana. El currículum oficial transmite la idea de África como “un todo homogéneo, inmerso en la tragedia y la desesperanza y ajeno a la modernidad” (Guerra y Nadal, 2016, p. 14). Homogeneizar una población y carecer de un conocimiento real, es lo que conduce a su deshumanización y a la legitimación de la violencia, como bien apunta Judith Butler (2021).

El propio informe de la Comisión Europea subrayaba el papel fundamental de la educación “como herramienta para acabar con las creencias erróneas y las falsedades que constituyen la base del discurso de odio y la necesidad de que la educación se centre especialmente en los jóvenes” (2015, p. 5); uniéndose al movimiento europeo *No Hate Speech*. El Consejo de Europa estableció en el manual *We can! Taking Action against Hate Speech through Counter and Alternative Narratives* (Latour et al., 2017) dos formas de deconstruir los discursos de odio: contranarrativas o contrarrelatos que se construyen a partir de su oposición, esto es, confrontan los discursos de odio con otras visiones; y narrativas o relatos alternativos que generan ideas positivas, inclusivas y constructivas y que se extienden a toda la población, incluyendo a quienes producen y difunden los discursos de odio.

Entonces, ¿cómo enseñar otras historias de África no contempladas por el currículum eurocéntrico establecido por la legislación educativa? Éste es el punto de partida de la presente investigación desarrollada con un grupo de estudiantes que cursaban la asignatura *El Currículum de Historia, Historia del Arte, Geografía y Filosofía* del máster de profesorado en educación secundaria y bachillerato en la especialidad de Ciencias Sociales. A través de una investigación centrada en la

visibilidad del continente africano en la formación inicial docente, nos propusimos generar conciencia crítica que pudiera infundir compromiso social en el futuro profesorado de educación secundaria y bachillerato para enseñar contenidos sobre África alejados del imaginario occidental. Este trabajo de investigación parte de dos interrogantes:

- ¿Cómo desarrollar conciencia crítica del profesorado en formación inicial sobre la enseñanza del currículum eurocéntrico?
- ¿Cómo lograr que estudiantes del máster de profesorado en educación secundaria y bachillerato deconstruyan el currículum eurocéntrico y construyan propuestas curriculares plurales sobre el continente africano?

Dichos interrogantes confluyeron en tres objetivos de investigación:

- O1. Conocer si el alumnado del máster de profesorado ha asumido una perspectiva eurocéntrica de África, coincidente con la que se presenta en el currículum oficial.
- O2. Probar si el desarrollo de la experiencia formativa multimodal promueve que el alumnado del máster de profesorado diseñe un currículum basado en una mirada plural de África.
- O3. Comprobar si el alumnado del máster de profesorado adquiere conciencia crítica sobre la necesidad de deconstruir el currículum eurocéntrico y construir propuestas curriculares que enseñen el continente africano desde una mirada plural.

Numerosas investigaciones (Carr y Rivas, 2017; Etxebarria y Elosegui, 2010; Herrada, 2008; Ocampo y Cid, 2012; Zúñiga, 2022) apuntan a la formación del profesorado, tanto inicial como continua, como elemento clave para prevenir y detectar actitudes racistas y xenófobas en los centros escolares en España. Así pues, se promueven identidades inclusivas para fortalecer una ciudadanía democrática a través de la enseñanza de la Historia de ambos continentes. Además, se considera fundamental que la formación en competencias interculturales del profesorado también debe acompañarse de una reforma profunda de la educación (Calvo-Buezas, 2003; CIDALIA, 2020; Fernández, Valbuena y Caro, 2015).

1.2. La in/visibilidad de África en el currículum de Historia

¿Qué nos enseñan las materias de Ciencias Sociales sobre África según el currículum legislativo español¹? La presencia del continente africano es escasa en los niveles de educación secundaria obligatoria que abarca cuatro cursos y está dirigida a estudiantes de entre 12 y 16 años; y en bachillerato, reconocido como educación secundaria postobligatoria, que comprende dos cursos académicos y que se realiza entre los 16 y 18 años. Únicamente, cuatro materias abordan contenidos mínimos sobre el continente africano: Geografía e Historia en educación secundaria obligatoria; e Historia del Mundo Contemporáneo y Fundamentos del Arte en bachillerato.

En educación secundaria obligatoria, el alumnado tiene su primera aproximación al continente africano a través de la asignatura de Geografía de primer curso, mediante el estudio de la geografía física de África en el bloque 1 titulado “Medio físico: España, Europa y el mundo: relieve; hidrografía; clima; elementos y diversidad paisajes; zonas bioclimáticas; medio natural: áreas y problemas medioambientales” (Real Decreto 310/2016, p. 298). Continuando con la misma materia, en tercer curso de educación secundaria obligatoria, se imparten conocimientos sobre geografía humana bajo el tema 2 titulado “España, Europa y el Mundo: la población; la organización territorial; modelos demográficos; movimientos migratorios; la ciudad y el proceso de urbanización” (Real Decreto 310/2016, p. 299). Como puede observarse, África y el resto de los continentes aparecen como un todo bajo el concepto “mundo” frente a la mención nominal única del país y el continente al que pertenece el alumnado.

En la materia de Historia de segundo curso de educación secundaria, únicamente se imparte “La Historia Antigua: las primeras civilizaciones. Culturas urbanas. Mesopotamia y Egipto.

¹ No es propósito de esta investigación centrarse en la legislación educativa específica por comunidades autónomas.

Sociedad, economía y política” (Bloque 3). mientras que, en cuarto curso, se detienen en “Los procesos de descolonización en Asia y África” dentro del bloque temático denominado “Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)” (Bloque 6). Por tanto, la Historia de África está ligada a la cuna de la Humanidad, en tanto en cuanto fue el punto de partida de la civilización occidental y no volverá a aparecer hasta el siglo XX, para explicar acontecimientos históricos relacionados con la dominación europea.

En cuanto a bachillerato, en Historia del Mundo Contemporáneo (1º de bachillerato), los contenidos sobre África aparecen en tres temas: “La dominación europea del mundo y la I Guerra Mundial” (Bloque 4); “la Descolonización y el Tercer Mundo” (Bloque 7); y “El mundo actual desde una perspectiva histórica” (Bloque 10). La asignatura Fundamentos del Arte (2º de bachillerato) se centra en “La colonización de África” para situar el contexto histórico del bloque 2 “El Romanticismo tardío: 1850-1900” y el surgimiento de la pintura orientalista europea.

A partir de estos contenidos, podemos observar que se proyecta un currículum eurocéntrico sobre África basado en una visión estereotipada del continente sustentado en cuatro conceptos fundamentales (Nadal y Guerra, 2016):

- Etnocentrismo: la interpretación histórica del continente africano desde los parámetros occidentales. Se configura la idea de una África que carece de relevancia histórica hasta los períodos de colonización y descolonización, esto es, hasta su situación subyugada frente al poder hegemónico europeo.
- Primitivismo: el exotismo de la civilización africana. La colonización de África es enseñada desde el punto de vista artístico por ser determinante en el surgimiento del género pictórico denominado pintura orientalista europea.
- Paternalismo: Occidente como salvador del atraso de África. La descolonización es presentada como un proceso de ayuda internacional de los países desarrollados hacia los países subdesarrollados del continente africano.
- Afropesimismo: un continente en negativo. Se plantean contenidos que proyectan la imagen de una África sumida en todo tipo de problemáticas políticas, sociales y económicas: conflictos bélicos, hambruna, pandemias y atraso tecnológico.

Estos conceptos transmitidos por el currículum oficial quedan aún más fortalecidos por la representación de África reflejada en los libros de texto de Ciencias Sociales para educación secundaria. Así fue corroborado en el trabajo de Casas (2011) que analizó los textos escritos y visuales sobre África en los libros de texto publicados en España y corroboró una definición del continente desde la pobreza extrema, el atraso y la dependencia, las enfermedades, la inestabilidad política, el primitivismo, la ausencia de historia, la inmigración, la oscuridad y la tristeza, la violencia y el paternalismo.

Por tanto, podemos decir que el currículum de Ciencias Sociales ayuda a construir un imaginario occidental sobre África; teniendo como trasfondo la transmisión de un “currículum oculto” (Acaso, 2009; Apple, 1990; Giroux, 1983; Jackson, 1968; Vallance, 1973) que, a través de sus contenidos, manifiesta implícitamente discursos hegemónicos que establecen jerarquías de poder según raza, clase y género (hooks, 1981, 1989). El problema no es sólo adquirir un escaso conocimiento sobre África y que dicho conocimiento se asiente sobre la configuración de la identidad europea a partir de la construcción negativa de la alteridad africana. El problema real es que aquello que se enseña desde una visión etnocéntrica tiene como consecuencia la conformación de estereotipos racistas que acarrearán prejuicios raciales, derivando en conflictos sociales de mayor envergadura que rompen la convivencia pacífica en las escuelas y, por ende, en la sociedad.

En España, no se han desarrollado proyectos específicos que hayan implementado experiencias didácticas sobre la deconstrucción curricular del continente africano en la formación del profesorado. En cambio, en el contexto de la educación secundaria, sí se han promovido varias iniciativas para un

acercamiento plural sobre la realidad africana. La Fundación Sur en colaboración con la Dirección de Cooperación al Desarrollo de la Comunidad de Madrid promovió una experiencia pedagógica denominada *África en la Escuela* (Castelblanque, 2005) basada en el desarrollo de actividades lúdicas y formativas cuyos objetivos eran enseñar, difundir, comprender y apreciar el continente africano e informar al alumnado de educación secundaria de que son parte de una realidad intercultural. Desde el Grupo de Estudios Africanos de la Universidad Autónoma de Madrid (Ordóñez, 2010), se elaboró una propuesta didáctica en torno al cine africano para que el alumnado tuviera la oportunidad de conocer la historia africana desde la propia visión de los africanos y de las africanas. Otro proyecto destacable fue *+África* (2011) que consistió en la elaboración de un periódico digital en colaboración con el portal digital GuinGuinbali sobre África por parte del alumnado de educación secundaria y bachillerato de institutos de Las Palmas de Gran Canaria (Casas, 2011).

En este sentido, debemos señalar que es en esta región española donde se están desarrollando importantes resultados. Sobresale el proyecto educativo *Enseñar África. Una mirada en positivo* cuyo objetivo principal fue “la generación, a través de la investigación, del conocimiento de un África plural y diversa, que avanza en sus objetivos y crece como continente, y que, siendo la realidad física más cercana a Canarias, es percibida a través de la visión estereotipada que nos ofrecen los medios de información y comunicación” (Gobierno de Canarias. Consejería de Educación y Universidades, 2015). El proyecto comprendió tres fases (Nadal y Guerra, 2016): una primera fase centrada en investigar las ideas previas del alumnado de educación secundaria y la representación de África en los libros de textos escolares; una segunda fase que comprendía la elaboración del libro de texto *Enseñar África* (Nadal y Guerra, 2014) y la última fase, destinada a poner en práctica el proyecto en centros de educación secundaria de Canarias. El libro de texto contiene ocho temas que merecen ser señalados para la mejor comprensión de cómo deconstruir la imagen estereotipada de este continente: África plural, África diversa (Tema 1), Espacio y nación en África: historia de los pueblos africanos (Tema 2), ¿África en el mundo o el mundo en África? (Tema 3), La población de África (Tema 4), Cultura africana (Tema 5), Las ciudades africanas (Tema 6), Familias africanas (Tema 7) y Algunos retos de África (Tema 8). Conocer este proyecto fue realmente inspirador para la investigación que aquí presentamos.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo ha aplicado una metodología de investigación cualitativa basada en el estudio de caso (Stake, 1998) y en la investigación basada en el diseño (Barab y Squire, 2004). El presente trabajo ha sido desarrollado desde la investigación basada en el diseño –conocida como Design Based Research (en adelante, DBR) o Educational Design-Research (Barab y Squire, 2004; McKenney y Reeves, 2018)– considerada un enfoque metodológico que aumenta la relevancia de las investigaciones especializadas, en términos de su utilidad, dirigida a la práctica que permita la resolución eficaz de los problemas educativos reales del profesorado y del alumnado en las aulas y la mejora de los procesos de enseñanza (Cruz et al., 2020; Romero-Ariza, 2014). Para ello, se ha procedido al diseño, a la implementación y a la evaluación de una investigación educativa a partir de la introducción de artefactos didácticos multimodales que permita entender cómo resulta ser el proceso de aprendizaje a través de un proceso de alfabetización crítica feminista (Triviño-Cabrera, 2022) y de este modo, llegar a la configuración, ampliación o validación de teorías para la mejora de la práctica educativa. Cuando hablamos de ‘alfabetización crítica feminista’ (en adelante, ACF), nos referimos a un doble proceso de deconstrucción de textos multimodales y de construcción propia de artefactos didácticos multimodales por parte del alumnado. Al construirse la nueva propuesta desde los principios de la ACF, conseguimos que el profesorado sitúe como prioridad curricular la visibilidad de las mujeres como sujetos históricos, teniendo en cuenta la perspectiva interseccional,

comprendida como “un instrumento de análisis para resolver problemas propios o de otras personas (...) al alcance de todos para avanzar hacia un futuro más justo” (Hill y Bilge, 2019, p. 14). Se trataba de incorporar una herramienta analítica que, trasladada a las aulas, persigue empoderar a las personas que se encuentren desempoderadas y entender que no existe un único eje desde el cuál comprender las experiencias humanas. En este sentido, es preciso tener en cuenta las reivindicaciones de pensadoras como Angela Davis (2021), Audre Lorde (1981), bell hooks (1981) o Rafia Zakaria (2022) sobre diversas discriminaciones y opresiones (por razón de género, clase, orientación sexual, diversidad funcional...) a las que las mujeres negras se enfrentan y que habían quedado ausentes en el debate feminista y en el movimiento negro. Por tanto, la aplicación de la ACF prioriza una investigación que tenga presente la enseñanza de las historias de las mujeres africanas y afrodescendientes.

A partir de ahí, se configuran tres fases de la investigación, siguiendo la metodología DBR (Plomp y Nieveen, 2013): investigación preliminar, desarrollo y evaluación final (Tabla 1).

TABLA 1. Fases de la investigación

Fases	Objetivos de Investigación	Descripción de los momentos Experiencia Formativa Multimodal	Artefactos Didácticos Multimodales	Modos
Fase I Investigación Preliminar Proceso hermenéutico. Currículum eurocéntrico	O1	1.1. Realización de un cuestionario de ideas previas. ¿Qué aprendimos sobre África?	- Pretest	Modo escrito
	O2	1.2. Lectura e interpretación de textos multimodales	- Narrativa individual escrita Videoclip <i>Apeshit</i> (2018) de The Carters (Beyoncé y Jay-Z) - Debate Vídeo Conferencia TED Chimamanda Ngozi Adichie: <i>El peligro de una única historia</i> - Debate Serie <i>El ala oeste de la Casa Blanca</i> - Reseña Capítulo de Libro: Enseñar África (Guerra y Nadal, 2014) - Debate Obra pictórica <i>La Creación de Adán</i> de Miguel Ángel Buonarroti Versus <i>La Creación de Dios</i> de Harmonia Rosales	Modos audiovisual, oral, gestual, escrito y visual
	O2	1.3. Análisis del currículum oficial	- Legislación Educativa	Modo escrito
	O2	1.4. Planteamiento del currículum desde los problemas sociales relevantes	- Artículos de investigación sobre Problemas Sociales Relevantes	Modo escrito
Fase II Desarrollo. Proceso deconstructivo. Hacia un currículum plural	O2	2.1. Propuesta de currículum plural	- Búsqueda de fuentes bibliográficas. - Libro de Texto <i>Enseñar África. Una mirada en positiva</i> (Nadal y Guerra, 2016)	Modo escrito
	O2	2.2. Creación de un artefacto didáctico	- Vídeo Educativo sobre África	Modos escrito, visual,

				audiovisual, sonoro, gestual y oral
Fase III Evaluación. Reflexión metacognitiva de ambos procesos	O3	3.1. Cuestionario de evaluación. ¿Qué enseñamos sobre África?	- Postest	Modos escrito y visual
	O3	3.2. Narrativas abiertas individuales de la asignatura	- Portafolio virtual	Modos escrito y visual

Fuente: elaboración propia

Se seleccionó a la muestra por conveniencia, formada por N=38 estudiantes (15 alumnas y 17 alumnos), con edades comprendidas entre los 22 y 23 años que cursaban la asignatura obligatoria *El Currículo de Historia, Historia del Arte, Geografía y Filosofía* del máster de profesorado en educación obligatoria y bachillerato de la especialidad de Ciencias Sociales.

De la Historia que aprendí a las historias de África que enseñaré se presentó ante el alumnado como un trabajo por proyectos centrado en la deconstrucción del currículum eurocéntrico y en la construcción de un currículum plural sobre África transmitido a través de vídeos educativos elaborados por el propio alumnado en grupos de 5/6 estudiantes. La idea inicial era que los vídeos producidos fueran difundidos a los centros escolares donde el alumnado del máster desarrollaba sus prácticas como docentes en formación inicial. Para ello, se configuró un proyecto con un enfoque pedagógico multimodal mediante el que profesorado y alumnado se erigen como diseñadores del currículum (Kress, 2000, 2010) y ese proceso de construcción de diseño implica, atendiendo a los intereses de ambos, el empleo de varios modos para la enseñanza-aprendizaje del mundo que les rodea. Entendiéndose “modo” como “the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication” (Kress, 2003, p. 45). Consideramos que, si procedíamos a dar una nueva visión de los contenidos curriculares de Ciencias Sociales, también afectaría a los modos empleados. Si el currículum eurocéntrico se había enseñado fundamentalmente por el escriturocentrismo, la nueva propuesta de currículum plural debía pasar por el uso de diferentes modos, adaptándose a la realidad del alumnado que vive en una continua estetización del mundo, en una especie de “sociedad estética hipermoderna” (Lipovetsky y Serroy, 2015). El conocimiento de lo social debe ser abordado desde diferentes modos, representaciones culturales que transmiten diferentes significados según el modo usado y el medio en el que éste es difundido; y que son claves en la transmisión de estereotipos y prejuicios.

Planteamos una experiencia formativa multimodal cuyos modos seleccionados cumplieran cuatro aspectos fundamentales: la visibilidad de la otredad, el enfoque interdisciplinar, el desarrollo de la conciencia histórica y espacial y la incorporación de la cultura mediática (Triviño-Cabrera, 2019). A partir de aquí, el diseño de investigación basada en la creación de un artefacto didáctico fue desarrollada en tres fases fundamentales: proceso hermenéutico del currículum eurocéntrico, proceso deconstructivo de currículum plural y reflexión metacognitiva del proyecto.

La primera fase se corresponde con un proceso hermenéutico del currículum eurocéntrico basado en una serie de planteamientos teorizados por Gadamer (1975). En primer lugar, se reconoce el currículum eurocéntrico como “experiencia de familiaridad” mediante la que nos detenemos a reflexionar sobre cómo hemos aprendido los contenidos curriculares sobre África (Actividad 1.1.). En segundo lugar, se procede a desprenderse de los prejuicios adquiridos a través del diálogo y la reflexión crítica constante con otros textos (Actividad 1.2.). Para ello, los artefactos multimodales utilizados (Figuras 1, 2, 3 y 4) fueron fundamentales para el proceso de deconstrucción/construcción:

FIGURA 1. La Creación de Adán



Fuente: Miguel Ángel Buonarroti (1511)

FIGURA 2. La Creación de Dios



Fuente: Harmonia Rosales (2017)

FIGURA 3. La Coronación de Napoleón



Fuente: Jacques-Louis David (1808). Museo del Louvre.

FIGURA 4. Apeshit



Fuente: Beyoncé y Jay Z (2018). Youtube.

En tercer lugar, se fomenta la comprensión desde la reflexión propia, alejándose de una posición de superioridad, reconociendo la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia adquirida a través del currículum oficial (Actividad 1.3.). Por último, se vinculan los contenidos curriculares sobre África con nuestro presente mediante una fusión de horizontes pasado-presente. Para ello, se plantea la configuración del currículum desde el enfoque de los problemas sociales relevantes (Hess, 2004; Kerr y Huddleston, 2015; Legardez y Simonneaux, 2006; Triviño-Cabrera, 2018; Tutiaux-Guillon, 2011) mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje que nos permita ver el pasado más allá de nuestros patrones y se convierta en una oportunidad para pensar en nuestro papel decisivo para alcanzar la justicia social en el presente (Actividad 1.4.). La segunda fase se centra en el proceso deconstructivo concebido como creación del otro, esto es, de un currículum plural de África, procedente de las ausencias del currículum oficial oculto (Actividad 2.1.). Podríamos decir que el currículum oficial, en palabras de Derrida, “al producirse como él mismo, produce lo otro” (1977, p. 22). En esta fase, es clave el desarrollo de la creatividad para la realización del artefacto didáctico (Actividad 2.2.). Por último, en la fase de reflexión metacognitiva, se evalúa la experiencia formativa multimodal de forma individual (Actividad 3.1. y Actividad 3.2.) a través de cuestionarios que permiten contrastar las respuestas con las ideas previas del alumnado y se proponen narrativas abiertas sobre la asignatura en general, comprobando si el alumnado señala dicha experiencia en sus reflexiones globales con relación a otras actividades fuera de ésta.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Con el propósito de sintetizar y priorizar los aspectos más relevantes de la investigación, de acuerdo con los objetivos marcados, nos centraremos en tres momentos correspondientes a tres fases distintas de la investigación. En primer lugar, con relación al primer objetivo “Conocer si el alumnado del máster de profesorado presenta una perspectiva eurocéntrica de África, coincidente con la que se presenta en el currículum oficial”, nos hemos basado en los resultados del pretest (Fase I). Primeramente, se procedió a cumplimentar un cuestionario de ideas previas que tenía como objetivo conocer los conocimientos que el alumnado tenía sobre África. Los ítems fueron los siguientes:

- Escribe rápidamente la primera palabra en la que pienses cuando se menciona África.
- ¿En qué etapa educativa y en qué asignaturas recuerdas que se abordase África? ¿Qué contenidos sobre África se estudiaban? (educación secundaria obligatoria, bachillerato, licenciatura, máster, otras titulaciones...).

- Señala tres recursos visuales y/o audiovisuales sobre África; tres personajes sobre África; tres acontecimientos históricos sobre África; tres espacios geográficos de África; tres artistas procedentes de África; y corrientes filosóficas que se hayan planteado o estén planteándose en África.
- ¿Consideras importante incorporar África al currículum de Historia, Historia del Arte, Geografía y Filosofía? ¿Por qué?

La información recopilada a partir de las respuestas de este cuestionario corroboró dos datos importantes. Por un lado, el alumnado tiene un enorme desconocimiento sobre el continente africano y, por otra parte, su poco conocimiento está condicionado por el imaginario occidental. Destacamos el primer enunciado (Figura 5), consistente en plantear una única palabra, que nos permitió conocer en qué piensa el alumnado cuando escucha la palabra África; pudiéndose agrupar en cinco categorías: afropesimismo (pobreza, niños hambrientos, Tercer Mundo y hambre); primitivismo (leones, selva, desierto, sabana, Sáhara); geografía física de África (continente, grande, Marruecos y Tanzania); hegemonía occidental en África (colonización, esclavitud, negros y expolio); y visión estereotipada de África (bailes y el futbolista Mané). En cuanto a recursos visuales, personajes, espacios geográficos, artistas y corrientes filosóficas, hubo pocos estudiantes que contestaran. Fundamentalmente mencionaron a Nelson Mandela, Rey León y el Desierto del Sáhara. Ninguna referencia a artistas y a corrientes filosóficas.

FIGURA 5. Síntesis de los resultados del pretest



Fuente: elaboración propia a partir del programa Atlas.ti.

Podemos decir que posiblemente esta escasa información esté directamente relacionada con el conocimiento sobre África adquirido por el alumnado en su formación académica. La mayoría del alumnado sólo señala haber estudiado África en educación secundaria, concretamente las siguientes materias: localización de África en el mapa físico en Geografía y el período de colonización en Historia. En cuanto a la educación superior, únicamente el alumnado que ha cursado el grado en Historia del Arte señala el estudio del Arte Egipcio y la influencia del arte primitivo africano en Picasso. Estamos ante lo que Brusa y Cajani (2005) explican como ‘estereotipos culturales’ y cómo se ha intentado incorporar a África en la historia mundial “incluyendo simplemente unos trozos de su historia o anidando historias a la narración de las vicisitudes humanas, a las que estamos ya acostumbrados” (p. 5).

Estos resultados son coincidentes con otros estudios que se han realizado en nuestro país, como los de autores y autoras como Maroto (2017), Andreu-Mediero et al. (2021) o Guerra y Nadal (2016). Si bien estos trabajos no son equiparables con la investigación aquí presentada puesto que sus participantes son estudiantes de institutos de educación secundaria, las ideas previas basadas en

prejuicios negativos sobre África están presentes, al igual que, en estudiantes del máster de profesorado. De tal modo esto nos lleva a deducir que son varias las generaciones que siguen aprendiendo una visión negativa estereotipada del continente africano. Un dato preocupante que nos alerta sobre la necesidad de romper con este ciclo de forma urgente en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.

Para dar respuesta al segundo objetivo de investigación, “Probar si el desarrollo de la experiencia formativa multimodal promueve que el alumnado del máster de profesorado diseñe un currículum basado en una mirada plural de África”, expondremos los resultados extraídos del momento de creación del artefacto didáctico de la Fase II. Tras el análisis del currículum oficial propusimos al alumnado observar el posible currículum oculto sobre el continente africano y proponer nuevos contenidos curriculares a partir del enfoque de los problemas sociales relevantes con el propósito de enseñar una mirada plural sobre África. Los participantes llevaron a cabo esta propuesta a través de la producción de sus propios vídeos educativos:

- “África para dummies”. Dirigido a estudiantes de la asignatura Fundamentos del Arte II, 2º Bachillerato. Este vídeo ahondaba en la ausencia del arte no occidental, salvo para mencionar la destrucción patrimonial llevada a cabo por el terrorismo islámico. Ante esto, se observaba cómo el desconocimiento de la cultura africana repercutía en la adopción de actitudes racistas. El vídeo educativo presenta un conocimiento real y consciente de la cultura africana y su aportación al ámbito artístico con una visión inclusiva.
- “África: Una visión desde la aporofobia”. Dirigido a estudiantes de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo, 1º Bachillerato. Se plantea la aporofobia (Cortina, 2017) como problema social relevante, relacionado con los movimientos migratorios. Para ello, se presenta un vídeo que ahonda en la visibilidad de la riqueza y diversidad africana; alejándonos de la visión homogénea del continente.
- “Agua se escribe en femenino”. Dirigido a estudiantes de la asignatura Ciencias Sociales, 3º Educación Secundaria Obligatoria. Se trata la relación entre el agua y la desigualdad y violencia de género; exponiendo la situación por la que atraviesan mujeres niñas para la búsqueda y el abastecimiento del agua. El objetivo principal del vídeo es reivindicar el papel de las niñas y de las mujeres africanas como sujetos protagonistas de la historia africana y el contexto en el que viven, dependiente de la sobreexplotación de recursos por parte de las potencias hegemónicas y multinacionales. Cabe destacar la importancia del enfoque interseccional para comprender la doble discriminación de las africanas, como mujeres y personas racializadas.
- “Descolonizando el saber. Otra perspectiva de África”. Dirigido a estudiantes de la asignatura Filosofía, 1º Bachillerato. Partiendo de la teoría de Foucault y la idea de racismo inconsciente, se tratan los mecanismos de poder y la transmisión de un único discurso sobre África. Asimismo, el vídeo educativo dará a conocer al filósofo argelino Frantz Fanon (1952) que dedicó gran parte de su vida a reflexionar sobre los mecanismos del racismo.
- “La Religión Yoruba”. Dirigido a estudiantes de la asignatura Ciencias Sociales, 1º Educación Secundaria Obligatoria. El vídeo educativo ahonda en la visibilidad de otras religiones ubicadas en el continente africano. De tal modo, se procede a enlazar conocimientos históricos y culturales a través del conocimiento de la religión Yoruba.
- “Deconstruyendo tópicos sobre el islam”. Dirigido a estudiantes de la asignatura Ciencias Sociales, 2º Educación Secundaria Obligatoria. En este vídeo se afronta la problemática actual sobre la visión negativa que tenemos del Islam en Occidente por la manipulación informativa y los discursos del odio a través de las redes sociales; mediante la aclaración de términos y hechos históricos, y el desarrollo de la alfabetización mediática.
- “This is Africa”. Dirigido a estudiantes de la asignatura Ciencias Sociales, 4º Educación Secundaria Obligatoria. El vídeo focaliza su atención en la descolonización y su impacto

en la escolarización de niños africanos y niñas africanas; así como se ofrece un panorama sobre la realidad educativa del continente africano.

Con respecto al tercer objetivo de investigación, “Comprobar si el alumnado del máster de profesorado adquiere conciencia crítica sobre la necesidad de deconstruir el currículum eurocéntrico y construir propuestas curriculares que enseñen el continente africano desde una mirada plural”, tras el desarrollo de la experiencia formativa, el alumnado cumplimentó un postest (Figura 6) y también pudo exponer sus reflexiones en el portafolio final de la asignatura. Contrastando las respuestas de la misma pregunta planteada tanto al inicio como al final de la experiencia formativa multimodal (“Escribe rápidamente la primera palabra en la que pienses cuando se menciona África”), corroboramos su impacto del proyecto en su concepción sobre África. El alumnado señaló una serie de palabras que agrupamos en seis categorías: plural (pluralidad, complejidad, multiculturalidad, riqueza cultural, diversidad, diferente, heterogeneidad...); progreso (oportunidades, riqueza, futuro, cambio); responsabilidad de la hegemonía occidental (aporofobia, descolonización); cultura (panteón, artistas, música); educación y aspectos éticos (mujeres y bondad).

FIGURA 6. Síntesis de los resultados del postest



Fuente: elaboración propia a partir del programa Atlas.ti

Ante la pregunta sobre los motivos por los que habría que incorporar África en el currículum de Ciencias Sociales, el alumnado mayoritariamente señaló lo siguiente: 1) se establece como prioritaria la inclusión de la perspectiva africana y la enseñanza de su pluralidad; 2) se requiere, por parte del profesorado, de una responsabilidad educativa que conduzca a ofrecer contenidos curriculares sobre África lejos del afropesimismo; y, por último, 3) se convierte en una oportunidad para que el alumnado de procedencia africana sienta que la escuela es un espacio inclusivo. El alumnado en su totalidad consideró importante incorporar un mayor número de contenidos curriculares sobre África en sus respectivas materias fundamentalmente por desconocimiento, seguido de otros argumentos como: desmontar una visión eurocéntrica-occidental de África y la necesidad de adoptar una perspectiva global; conocer la conexión e influencia de África con el continente europeo; concienciar en una mayor sensibilidad hacia la población africana para combatir prejuicios raciales; y, con menos frecuencia, comprender la responsabilidad de Occidente en las problemáticas del continente africano.

Finalmente, la valoración global de la experiencia formativa *De la Historia que aprendí a las historias de África que enseñaré*, reflejada en los portafolios (Fase III), en una escala del 0 al 10; el 57% del alumnado la calificó de 9 a 10; y un 38%, entre 8 y 8,5, siendo 7 la calificación más baja,

con un 5%. La totalidad del alumnado destacó que sus respectivos vídeos educativos serían un buen recurso educativo para enseñar las historias africanas.

Consideramos que, teniendo en cuenta los resultados del pretest y del postest, así como la implicación del alumnado en la formulación de propuestas curriculares alternativas al currículum eurocéntrico; sí podríamos afirmar que las preguntas de investigación de las que partíamos (1. ¿Cómo desarrollar conciencia crítica del profesorado en formación inicial sobre la enseñanza del currículum eurocéntrico? 2. ¿Cómo lograr que estudiantes del máster de profesorado en educación secundaria y bachillerato deconstruyan el currículum eurocéntrico y construyan propuestas curriculares plurales sobre el continente africano?), pueden ser respondidas con la incorporación de una experiencia formativa multimodal como la que hemos presentado en este trabajo. Proponer al alumnado un proceso doble de deconstrucción y construcción, como diseñador curricular, es clave para no solamente lograr que estudiantes, futuras/os docentes, se planteen la necesidad de enseñar más allá de la habitual visión eurocéntrica de las disciplinas escolares; sino para que el alumnado llegue a desarrollar conciencia crítica sobre la relevancia de visibilizar África, visibilizar su pluralidad y visibilizar nuestro legado cultural afrodescendiente. Podemos afirmar que la investigación basada en la creación de un artefacto, en este caso, un vídeo educativo, resultó ser clave. Por tanto, la figura de un profesorado-prosumer (Bruns, 2008) –esto es, consumidor/a y productor/a–, logra que el alumnado se esfuerce por hacer una búsqueda documental sobre conocimientos del continente africano que el propio estudiante desconoce; y sirve para que estudiantes de educación secundaria puedan acercarse a las diferentes materias de Ciencias Sociales y de Humanidades en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Asimismo, pensamos que ha sido fundamental la aplicación de un enfoque pedagógico multimodal. Deconstruir el currículum oculto desde diferentes textos multimodales motivó y ayudó al alumnado a pensar críticamente sobre los discursos hegemónicos que se sitúan en el trasfondo del currículum oficial y sobre cómo responder desde discursos decoloniales.

Como manifestó un estudiante participante: “Me ha servido para conocer “la otra cara” del continente africano, lejos de sus clichés negativos, pero también una forma más crítica, emancipadora, empoderadora, de enseñar una materia, con una metodología o recursos innovadores, donde es posible trabajar con compañeros[as] de diferentes disciplinas para enriquecer la visión de este continente”.

4. CONCLUSIONES

Como apuntábamos al inicio de este trabajo, nuestra investigación parte del convencimiento de cómo el profesorado es clave para hacer frente, desde las aulas, a los discursos de odio dirigidos hacia la población racializada y afrodescendiente. La investigación no se propone directamente abordar los discursos de odio en la formación inicial docente; más bien hacer frente a una de las causas por las que estas manifestaciones podrían fácilmente fortalecerse, expandiendo prejuicios racistas e incluso acoso escolar.

Nos referimos al desconocimiento del continente africano, así como la extensión de una visión eurocéntrica sobre la historia que nos han enseñado desde nuestro primer acercamiento al aprendizaje de las Ciencias Sociales. Decía Julia Cabrera, educadora e historiadora del arte afrodescendiente, que:

La educación racista está presente cuando enseñas que Colón descubrió América, cuando haces distinciones entre tus alumnxs, cuando los centros educativos establecen unos porcentajes según el contexto cultural, religión y origen de los chavales no para hacer hincapié en la diversidad para potenciarla como riqueza, sino para determinar colegios e institutos gueto y derivar allí a todos los menores no blancos, porque supuestamente allí van a trabajar mejor ciertos aspectos, cuando la realidad es que se les va a excluir y motivar para que abandonen los estudios desde la marginalidad, cuando los profesores y demás profesionales de la educación describen si un centro es “bueno” o “malo” a partir del origen y etnia de algunos alumnos, cuando hay silencio frente al

acoso, cuando la mayoría de chavales racializadxs han sufrido situaciones parecidas en las aulas, pese a tener historias totalmente diferentes... (Cabrera, 2021)

En ese sentido, conviene señalar el planteamiento de Connell (1998) basado en “invertir la hegemonía” en el currículum (p. 15); proponiendo un nuevo currículum crítico que tendría que privilegiar los intereses humanos de los menos favorecidos y que ahonde en el cambio antirracista y antisexista, utilizando las experiencias de minorías oprimidas, mujeres y clases trabajadoras como fundamentos primordiales del currículum básico para involucrar a los y a las estudiantes en la participación democrática. Tal y como indica Nieves Blanco (2008), se entiende que el currículum hace “referencia al contenido de la transmisión cultural, a la selección de la cultura que vamos a poner a disposición de las alumnas y de los alumnos” (p. 13). Esa selección cultural está directamente vinculada con lo que Adichie denomina “el peligro de la historia única” (2020, p. 7) y que, a través de los materiales curriculares, se presenta “como universal una cultura hegemónica patriarcal, clasista, blanca y eurocéntrica ... muy empobrecida, que no representa la realidad y que, por ello, no puede convertirse en un recurso para la discusión, el debate y la crítica de la propia cultura” (Blanco, 2008, p. 15). Además, la actuación escolar de los individuos de las minorías tendría un efecto positivo en el rendimiento escolar de los alumnos pertenecientes a minorías (McCarthy, 1994).

De la Historia que aprendí a las historias de África que enseñaré ha resultado ser una experiencia formativa multimodal que promueve que el alumnado del máster de profesorado diseñe un currículum basado en una mirada plural de África. Sin lugar a duda, el doble proceso de deconstrucción / construcción desde un enfoque multimodal ha sido clave para cumplir con el objetivo de investigación que nos propusimos. En este sentido, la elección de los textos multimodales ha constituido todo un acierto porque una de las mayores dificultades de la investigación era cómo deconstruir toda una cultura escolar etnocéntrica en apenas tres meses. De ahí que fuera fundamental seleccionar diferentes modos que, de forma sencilla e impactante, lograran que, en poco tiempo, el alumnado se percatara de cómo sus ideas previas se basaban en prejuicios y cómo, siendo docentes, tenían la responsabilidad social de desarrollar justicia curricular, desde la creación de sus propios artefactos didácticos. El hecho de transitar desde un proceso de deconstrucción crítica a su papel activo como diseñadoras y diseñadores curriculares sobre una mirada plural de África, propicio que el alumnado adquiriese conciencia crítica sobre la necesidad de deconstruir el currículum eurocéntrico y construir propuestas curriculares que enseñen el continente africano desde una mirada plural.

Los resultados superaron nuestras propias expectativas. Es más, podemos decir que, teniendo en cuenta la evaluación del proyecto *Enseñar África. Una mirada en positivo* (Guerra y Nadal, 2016), asumíamos que probablemente el desarrollo de la conciencia crítica no podría darse en la totalidad de sus participantes y que sería muy difícil derribar los estereotipos negativos sobre el continente africano. A este respecto, sus autores (Guerra y Nadal, 2016) manifestaron los siguientes resultados de su proyecto:

A pesar de la insistencia, desde la coordinación del proyecto, con los contenidos considerados relevantes y que tienen que ver con los estereotipos que posee el alumno del continente africano, como uniformidad frente a diversidad, tragedia opuesta a normalidad, primitivismo frente a modernidad, o de la pervivencia de visiones negativas, se ha podido constatar lo difícil que resulta este cambio en las concepciones. Los estereotipos están tan fuertemente arraigados en su imaginario que la modificación vendrá solamente a partir de sucesivas intervenciones educativas y desde las diferentes áreas del currículum. (p. 32)

Por tanto, esta investigación ha sido exitosa al incrementar el interés sobre la temática a medida que avanzaba la experiencia. Además, los artefactos didácticos creados abordaron aspectos desconocidos sobre una África plural. Para ello, el alumnado hizo un enorme esfuerzo por documentarse, buscar recientes fuentes bibliográficas y realizar una efectiva transposición didáctica.

A todo esto, hay que destacar que el alumnado, hasta llegar a esta experiencia formativa multimodal en el máster de profesorado, apenas o nunca habían conocido esas otras historias africanas y afrodescendientes ni en su educación obligatoria ni en sus respectivas titulaciones universitarias. De tal modo, quisiéramos que esta experiencia pueda facilitar y animar a más docentes investigadoras e investigadores para su implementación en las aulas universitarias que forman a futuras y futuros docentes.

Por tanto, la formación del profesorado, tanto inicial como continua es un elemento clave para prevenir y detectar actitudes racistas y xenófobas en los centros escolares en España. Es más, nos posicionamos dentro de una formación docente que aborde prioritariamente una “educación antirracista” porque:

Todas las personas la necesitamos. Y la necesitamos porque el sistema ya trae consigo el racismo de fábrica. Se nos educa en ese racismo, por acción y por omisión. Y todo eso sucede a edades muy tempranas. Tan tempranas que no somos capaces de identificar que lo que aprendemos está sesgado y deja fuera las historias, las aportaciones y los saberes de otras latitudes. A ello es a lo que nos referimos cuando hablamos de la postura eurocéntrica de la valoración del conocimiento. Y también cuando desde posiciones antirracistas y decoloniales se critica y se cuestiona la blanquitud de la academia como institución. Por eso la forma de equilibrar la balanza y añadir cada vez más justicia social a este sistema desequilibrado pasa por educarse. (Bela-Lobedde, 2023, p, 19)

Además, se acompaña de una mirada interseccional, en el sentido de comprender y empatizar con diferentes contextos y circunstancias por las que las personas pueden ser oprimidas o gozar de privilegios. En este sentido, es fundamental una educación antirracista que contemple categorías como género, raza, clase social, orientación sexual, edad o diversidad funcional.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los libros de la catarata.
- Adichie, C. (2009). *El peligro de la historia única*. Literatura Random House.
- Andreu-Mediero, B., Guerra, E., Ramos-Reyes, G. y Calero, A. (2021). Combatiendo el imaginario africano en el alumnado de secundaria: Enseñar África a través de "africanism", un proyecto de enseñanza social e intercultural. En E. Eyeang y J. M. Hernández Díaz (eds.) *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains* (pp. 245-256). Universidad de Salamanca.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- Barab, S. y Squire, K. (2004). Design-Based Research: putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Bela-Lobedde, D. (2023). *Ponte a punto para el antirracismo. Consejos útiles para iniciar la alianza antirracista*. Penguin.
- Beyoncé (16 de junio de 2018). *The Carters - Apeshit (Official Video)*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/kbMqWXnpXcA>
- Blanco, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Revista Investigación en la Escuela*, 65, 11-22. <https://doi.org/10.12795/IE.2008.i65.02>
- Bruns, A. (2008). The Future is User-led: The Path Towards Widespread Producers. *The Fibreculture Journal*, 11.
- Brusa, A. y Cajani, L. (2005). África y la historia mundial: las dificultades historiográficas y didácticas de una adecuada contextualización. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 19, 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces..2445>
- Buonarotti, M. Á. (1511). *La Creación de Adán* [Archivo Wikipedia]. Capilla Sixtina. Roma.

- Butler, J. (2021). *La fuerza de la no violencia. La ética en lo político*. Paidós.
- Cabrera, J. (2021). *El daño de la educación racista y sus consecuencias*. Afrofeminas. Nuestra sola existencia es resistencia. <https://afrofeminas.com/2021/04/08/el-dano-de-la-educacion-racista-y-sus-consecuencias/>
- Calvo-Buezas, T. (2003). Interculturalidad y educación. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, 31, 237-253.
- Carr, P. R. y Rivas, E. (2017). Blanquitud y racismo en la educación: algunas ideas para ayudar a construir escuelas para sociedades más democráticas. En M. Ledesma Narváez (coord.), *Justicia e Interculturalidad. Análisis y pensamiento plural en América y Europa* (pp. 143-167). Tribunal Constitucional del Perú.
- Casas, M. (2011). La imagen modela la imagen: África a través de los libros de texto de Secundaria. *El Guiniguada*, 20, 41-70.
- Castelblanque, J. M. (2008). *Lo que necesitamos conocer para querer a África*. Vida Nueva Digital. <https://www.vidanuevadigital.com/2008/07/04/lo-que-necesitamos-conocer-para-querer-a-africa/>
- CIDALIA (2020). *Inclusión, gestión de la diversidad y lucha contra el racismo y la xenofobia: Actuaciones de las Comunidades Autónomas y las Administraciones Locales*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia y la colaboración de la Federación Española de Municipios y Provincias.
- Comisión Europea contra el racismo y la intolerancia (2016). *Recomendación nº 15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorándum explicativo*. Consejo de Europa.
- Connell, R. W. (1988). Curriculum politics, hegemony and strategies of social change. *Curriculum and Teaching*, 3, 63-71.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia. El rechazo al pobre. Un desafío para la sociedad democrática*. Paidós.
- David, J. L. (1808). *La Coronación de Nápoles* (Archivo Wikipedia). Museo del Louvre. París.
- Davis, A. (1981/2022). *Mujeres, raza y clase*. Akal.
- Derrida, J. (1977). *Posiciones*. Pre-textos.
- Etxebarría, F. y Elosegui, M. C. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista española de educación comparada*, 16, 235-263.
- Fanon, F. (1952/2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Fernández, M., Valbuena, C. y Caro, R. (2015). *Evolución del racismo, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia en España. (Informe-Encuesta 2015)*. Ministerio de Empleo y Seguridad social y OBERAXE (Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia).
- Gadamer, H. G. (1975/2007). *Verdad y Método I*. Ediciones Sígueme.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey.
- Gobierno de Canarias. Consejería de Educación y Universidades (2015). Proyecto de innovación: enseñar África. Una mirada en positivo. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofesgrantarajal/2023/11/02/ensenar-africa-una-mirada-en-positivo-2/> [6 de agosto de 2024]
- Guerra, E. y Nadal, I. (2016). Enseñar África: un proceso de cambio en la mirada del continente. En C. R. García-Ruiz, A. Arroyo-Doreste y B. Andreu-Mediero (coords.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (14-34). AUPDCS.
- Herrada, R. I. (2008). Preparando a los futuros maestros contra el racismo: una experiencia formativa en la Universidad de Almería. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 11-18.
- Hess D. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257-261. <https://10.0.3.249/S1049096504004196>

- Hill, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- hooks, b. (1981/2020). *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*. Consonni.
- hooks, b. (1984/2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Kerr D. y Huddleston, T. (2015). (Ed.). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers*. Council of Europe. European Union
- Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, 34, 337-340. <https://doi.org/10.2307/3587959>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Latour, A., Perger, N., Salaj, R., Tocchi, C. y Viejo, P. (2007). *We can! Taking Action against Hate Speech through Counter and Alternative Narratives*. Consejo de Europa.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (Eds.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*. ESF.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Anagrama.
- Lorde, A. (2022). *Hermana otra*. Horas y Horas.
- Maroto, J. M. (2017). Prejuicios sobre África en los libros escolares de Educación Secundaria. *Historia Actual Online*, 43(2), 169-186. <https://doi.org/10.36132/hao.vi43.1437>
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum*. Morata.
- McKenney, S. y Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Mesa, M. (1999). *La imagen del Sur: Racismo, clichés y estereotipos*. FUHEM y Centro de Investigación para la Paz.
- Nadal, I. y Guerra, E. (2014). *Enseñar África. Una mirada en positivo*. Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la ULPGC.
- Ocampo, C. I. y Cid, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 111-130. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.114321>
- Ordóñez del Pino, M. (2010). La enseñanza de la historia de África a través del cine africano. *VII Congreso Ibérico de Estudios Africanos*. Lisboa, Portugal.
- Parekh, B. (2006). Hate Speech. *Progressive Review*, 12(4), 213-223. <https://doi.org/10.1111/j.1070-3535.2005.00405.x>
- Plomp, T. y Nieveen, N. (2013). *Educational Design Research*. SLO.
- Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. «BOE» núm. 183, de 30 de julio de 2016.
- Romero-Ariza, M. (2014). Uniendo investigación, política y práctica educativas: DBR, desafíos y oportunidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 159-176. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.UIPP>
- Rosales, H. (2017). *La Creación de Dios*. [Archivo Wikiart].
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- The Carters (2018). Apeshit (Official Video). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=kbMqWXnpXcA>
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Triviño-Cabrera, L. (2018). Principios metodológicos de la multimodalidad para la formación del profesorado de ciencias sociales. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 71-86. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.71>

- Triviño-Cabrera, L. (2019). Utopia, historical thought and multimodality for the media empowerment of pre-service trainee history teachers. *Yearbook of the International Society for History Didactics*, 40, 129–140.
- Triviño-Cabrera, L. (2022). *Feminist Critical Literacy. From mainstream culture to didactic produsage*. Octaedro.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la historia i la geografia escolars? En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciènces socials* (pp. 25-39). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vallance, E. (1973). Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. *Curriculum Theory Network*. 4(1): 5–22. <https://doi.org/10.2307/1179123>
- Zakaria, R. (2022). *Contra el feminismo blanco*. Antonio Machado.
- Zúñiga, R. (Coord.) (2022). *Informe de investigación: racismo estructural en libros de texto*. SOS Racismo Madrid.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Triviño-Cabrera, L. (2024). *De la historia única que aprendí a las historias de África que enseñaré: una experiencia formativa multimodal para profesorado en educación secundaria*. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 47, 23-40. DOI: 10.7203/DCES.47.29327