

## Planteamientos previos a la elaboración de una didáctica en arte negroafricano Preliminary approach to the elaboration of didactics in Black-African art

Alfonso Revilla Carrasco

Universidad de Zaragoza (alfonsor@unizar.es)<sup>i</sup>

---

### Resumen

El artículo plantea las dificultades que implica el desarrollo de una didáctica en arte negroafricano, en el marco de la educación plástica y las enseñanzas artísticas, desde la revisión de posiciones históricas y etnocéntricas. A partir de estos planteamientos se analizan los procesos de deslegitimación y desestimación de las manifestaciones artísticas negroafricanas, manteniéndolas al margen de nuestros sistemas de enseñanza. La parte final del artículo desarrolla las carencias de los estudios africanos realizados en España y el desarrollo de los mismos en Europa y los Estados Unidos. El estudio, metodológicamente, plantea un enfoque cualitativo, utilizando sistemas de investigación histórica, descriptiva y teórica. Concluimos afirmando que la elaboración de una didáctica en arte negroafricano requiere recuperar el objeto a nivel conceptual, y en sus posiciones de contexto.

**Palabras Clave:** Arte, negroafricano, didáctica, etnocentrismo, contexto.

---

### Abstract

This article contemplates the difficulties implied in the development of didactics of Black-African art in the framework of visual arts education through a revision of historic and ethnocentric positions. The aspects which will be analysed from this approach are the processes of undermining and dismissal of Black-African artistic manifestations which have kept them on the margins of our education systems. The final part of the article develops the limitations of African studies in Spain and their development in Europe and the U.S. Regarding the methodology, the study takes on a qualitative approach, using systems of historical, descriptive and theoretical research. We conclude by stating that in order to elaborate a didactics on Black-African art it is necessary to reclaim the object at a conceptual level and in its original context.

**Key words:** Art, black african, didactics, ethnocentrism, context.

---

### 1. Introducción

¿Cómo enseñar en Educación Plástica y las enseñanzas artísticas la obra negroafricana que ha sido objeto de manipulación, distorsión,

proyección y transfusión de categorías occidentales a lo largo de la historia?

¿Cómo explicar una obra ajena a nuestros planteamientos plásticos y artísticos, que ni tan

siquiera encaja en los límites del concepto de arte?

¿Cómo plantear una didáctica del objeto negroafricano cuando en muchos casos, incluido en ámbitos académicos, tenemos que comenzar por defender la posición de la obra en sí misma en cuanto valoración artística?

¿Cómo plantear una didáctica del objeto negroafricano cuando los prejuicios están altamente imbuidos de corrientes de pensamiento neocolonial, cuando no coloniales?

¿Cómo plantear una didáctica sobre arte negroafricano cuando el marco de análisis del objeto está altamente influenciado por condicionantes externos al propio objeto, esto es, política, desarrollo o economía?

Estas son cuestiones requeridas cuando el objeto de estudio corresponde a culturas diferentes a la nuestra y con escasos puntos en común; más aún en este caso en que la relación entre ambas ha sido conflictiva y basada en parámetros desiguales. La historia de la relación del África negra con occidente ha tenido consecuencias dramáticas ya desde el siglo XV, que se han ido manteniendo en diferentes manifestaciones hasta nuestros días.

El sostenimiento del sistema colonial y el posterior sistema neocolonial, han necesitado a lo largo de la historia una justificación que permita a occidente un intervencionismo basado en un complejo sistema intelectual. Dentro de este sistema, la educación es uno de sus pilares

fundamentales, que junto con la economía y el concepto de desarrollo occidental, hacen insostenible un marco global establecido en términos de justicia.

Uno de los instrumentos que ha utilizado el sistema educativo desde el ámbito plástico, ha sido la negación del logro de las manifestaciones artísticas negroafricanas, bien a partir de la denigración, bien a partir de la desestimación. Cuando la evidencia de sus logros ha sido inevitable, la manipulación ha llegado a instalarse en la conciencia de nuestra sociedad, hasta conseguir que culturas evidentemente africanas como la egipcia se identifique como mediterránea, desvinculándola de las específicamente africanas.

África es diferente. Diferente hasta constituirse con una peculiaridad que exige de un proceso de comprensión lento y amplio. Las propuestas negroafricanas son el resultado de un desarrollo legítimo, de unas opciones, que han llevado a algunas sociedades a conclusiones totalmente opuestas en la forma y manera de concebir el mundo, el hombre, la sociedad y las relaciones entre las diferentes realidades.

En cuanto a forma, sus manifestaciones, que nosotros consideraríamos artísticas, se afirman plástica y estéticamente como mucho más que simples objetos curiosos y primitivos. Aun así, fueron y son privadas de su espacio dentro del marco occidental, salvo como influencia sobre nuestros artistas o como objeto de simple

mercado del arte. Asimilamos los objetos y los transformamos adaptándolos a nuestros propios términos, desestimando gran parte de su potencial y privándolos de su contenido esencial. La falta de contexto del objeto africano no se debe a los problemas generados en el proceso de introducción en occidente, sino más bien en la falta de aceptación del propio marco del objeto subsahariano en sí mismo. “América, Asia, Oceanía y África son recolocadas en el lugar donde menos estorban desde el punto de vista de la Historia del Arte unilineal. Este planteamiento es el que aparece, en el mejor de los casos, en los planes de estudio de algunas de nuestras universidades” (Almazán, Pano y Barles, 2012: 195).

El conocimiento indirecto en el que se basa el pensamiento occidental, transforma la realidad en representación; nos distancia de lo real dificultando un acercamiento directo. Esta diferencia en el modo de conocimiento y de acercamiento a la realidad, es uno de los problemas a la hora de elaborar una didáctica el objeto negroafricano, que se encuentra altamente vinculado con la realidad.

Al igual que conferimos una credibilidad hacia ciertas fuentes, también y de la misma forma otorgamos credibilidad a ciertos objetos. En el caso de los objetos la credibilidad tiene una gran base de creibilidad; los objetos se nos hacen creíbles en virtud de su autenticidad, basada en gran parte en la sinceridad con la que un obrador o la sociedad en la que actúa, nos ofrece un trabajo de valor. El valor, fuertemente

devaluado en nuestra sociedad, se reposiciona para permitirnos una comprensión más plena y completa de los diferentes aspectos que dan sentido al conocimiento plástico y visual.

“Cada objeto responde a un código cultural que debe ser interpretado de una manera visual, pero la admiración por la destreza y la conciencia de estar fabricados por manos humanas conduce a una identificación con los creadores, es decir, a un acercamiento entre los pueblos. Es como mirarse a los ojos” (Costa, 2004: 11).

Las propuestas artísticas se pueden plantear como logro de una sociedad o un grupo humano en la medida que son creíbles por sus miembros, en la medida que responden a sus creencias (en sentido amplio) y dan respuestas a sus inquietudes; en la medida que se ven reflejados y proyectados por las mismas. En parte este es el sentido del arte o de las propuestas calificadas como artísticas de una sociedad: la comprende, la identifica, la proyecta, amplía sus márgenes y fronteras, la permite su comprensión.

## **2. Metodología**

El estudio combina un enfoque cualitativo, utilizando sistemas de investigación histórica, descriptiva y teórica.

“La investigación en Educación Artística, se desenvuelve con una amplia variedad de enfoques, orientaciones y metodologías, porque el aprendizaje artístico es una actividad sumamente compleja en la que intervienen de

manera decisiva aspectos perceptivos, cognitivos, experienciales y contextuales, y porque en la interpretación de los fenómenos artísticos concurre una amplia variedad de disciplinas” (Marín, 2006, p.464).

La metodología del artículo es inductiva y holística, analizando los elementos que nos permitan comprender la posición del arte negroafricano. De esta manera describimos histórica y conceptualmente el discurso etnocéntrico asimilado en los procesos de deslegitimación.

Las valoraciones sobre el objeto negroafricano han requerido del enfoque artístico ya que este determina un tipo de conocimiento específico, basado en el pensamiento visual y creativo (Arnheim, 1976; Eisner, 1995; Gardner, 1982), con una intencionalidad estética y con una función de conocimiento básicamente imaginativa y creativa (Read, 1969; Lowenfeld, 1961).

Junto con estas consideraciones tenemos en cuenta los enfoques artísticos propios de la metodología específica que requiere trabajar con objetos plásticos. Por un lado en virtud de la organización de los aprendizajes y contenidos de la educación artística en las artes visuales, y por otro en virtud de las ciencias que estudian analizan y explican las imágenes, los objetos y las obras de arte, siendo éstas: la historia del arte, la estética y la teoría del arte.

### 3. Resultados

Existen muchos vacíos historiográficos, como reconoce uno de los grandes estudiosos de la historia del arte africano; cito: “todavía no poseemos un dominio teórico amplio e interdisciplinario; y, lo que es más pertinente [...], parece remota aún nuestra plena autoridad sobre la historia” (Gillon, 1984: 21). Sin duda en el prefacio Gillon se atisban parte de los problemas que supone el desarrollar una historia del arte africano. Aunque seguramente Werner Gillon no se plantea que ni aún consiguiendo encontrar el material necesario que una todos los eslabones perdidos a la hora de reconstruir una historia del arte negroafricano, no hemos de olvidar que tratamos con objetos “extraños”, asentados fuera de las bases de nuestro conocimiento.

De cualquier manera “hay que prevenirse del racismo sutil, esto es, pensar que hay que ser africano para comprender esta escultura” (Kerchache, Paudrat y Stephan, 1998: 125). Esto no resta versosimilitud a que la parcialidad del conocimiento aplicado a conceptos próximos, se multiplica, cuando ponemos nuestros esfuerzos en el conocimiento de lo ajeno.

“Buscamos también algo que debiera ser innecesario, [...] devolverles su historicidad, reintroducirlas con todas sus características en el movimiento cambiante de los agrupamientos humanos” (Inieta, 1998: 32). Buscar lo

innecesario es siempre un mal planteamiento pero hemos de aceptar que

“prácticamente no tenemos nociones de ni tan siquiera la posibilidad de que África tenga una historia. No podríamos nombrar Imperios, Reyes, o acontecimientos que formen parte de su historia. Las razones de nuestra ignorancia son complejas y las consecuencias nefastas en cuanto que han ido conformando un pensamiento negativo en torno a las posibilidades de desarrollo, siempre configuradas bajo el etnocentrismo más radical, que condenan a gran parte del continente africano a un inmovilismo eterno, incapaz de generar ni aportar nada” (Ki Zebro, 1980: 24).

Cuando Einstein planteaba a comienzos del siglo XX la falta de reconocimiento del objeto africano como arte, no se podría imaginar la actualidad de este mismo planteamiento, a pesar de “que apenas en ninguna otra parte se ha configurado con tanta claridad problemas precisos de espacio, ni se ha formulado de manera tan propia un quehacer artístico como entre los negros” (Einstein, 2002, p.30). Por supuesto que la obra africana no necesita del reconocimiento occidental, ni tan siquiera se crea en este propio reconocimiento; no obstante el problema que radica en este planteamiento es la desestimación y deslegitimación, dentro de su especificidad, al que se ve sometido.

“Las artes africanas no tienen por fin el enseñarnos una determinada ideología, sino el enseñarnos a mirar de otra manera” (Kerchache, et al. 1999: 217). Necesitamos en la

aproximación al arte negroafricano otra forma de aprender a mirar que nos aleje del etnocentrismo que paraliza los límites de nuestro conocimiento. La vanguardia artística occidental necesitó, al menos para algunos de sus artistas, ciertos enfoques en los que ocupó un papel primordial el arte negroafricano, permitiendo “ensanchar los horizontes” artísticos del panorama occidental.

La ignorancia que tenemos de la historia, la cultura y la ciencia, del África negra es inadmisibile en el ámbito académico. Prácticamente hemos limitado el conocimiento del mundo africano a reservas de animales salvajes y dramas humanos (Alonso, 2000). La utilización y manipulación a la que han sido sometidos diferentes ámbitos de los estudios africanos a lo largo de la historia parecen hablarnos de un racismo nada sutil, y con signos evidentes de una intencionalidad perversa por intereses principalmente económicos y políticos.

En España los estudios africanos (Tomàs y Farré, 2009) se remontan a finales del XIX. Estos mantienen el enfoque básico de los procesos de *capitalización*, bajo las premisas de la industrialización y la colonización, siendo simples ecos de las potencias europeas, tanto por su escasa presencia colonial, como por su escaso poder económico y político.

Los estudios africanos se cimentaron en 1876, con la creación (Alfonso XII) de la Sociedad Geográfica Española y la Asociación Española para la Exploración y Civilización de África Central. En 1883 surge, con el beneplácito de

Joaquín Costa, la Sociedad Española de Africanistas y Colonialistas. Junto a estas instituciones, se realizaron diferentes exploraciones, como las llevadas a cabo por Manuel de Iradier entre 1854 y 1911, a lo largo del río Muni.

La conferencia de Berlín disfrazó el marco económico con la impronta *civilizadora*, que en el caso español, a diferencia del francés, tenía un claro carácter católico apostólico. El dictador Francisco Franco vio ensoñaciones de antiguas glorias españolas en las presencias coloniales, lo que conllevó una militarización, y anexa a ésta, la presencia de la Iglesia Católica. De aquí surge el Instituto de Estudios Africanos (IDEA) en 1945, dirigido por Díaz de Villegas; la muerte de éste y la independencia de Guinea llevaron al cierre del mismo en 1983. *Civilización, conversión y economía*, fueron empresas paralelas que consolidaron, entre otros, el comercio del cacao en España.

Diferentes traducciones prepararon el camino hacia un cambio de paradigma, importado de Europa y los Estados Unidos. Entre ellas destacaron: *Old Africa Rediscovered*, (*La historia empezó en África*) de Basil Davidson en 1963; *A short history of Africa*, de Roland Oliver y John Fage, en 1965; *L'Afrique noire est mal partie*, de René Dumont, en 1966; *Las instituciones políticas del África Negra*, de Hubert Deschamps de 1971; *El poder negro en África* de Jacques Maquet, en 1971; *Las independencias africanas*, de Yves Bénot, en 1973; entre otras. En 1974 Carlos González

Echegaray publicó *Historia del África Negra*. Todas esta literatura fue preparando los procesos independentistas.

A partir de los 80 comienza el último cambio de paradigma que tendía a la necesidad de dar respuestas propias. Así surgen Luis Beltrán, Urbano Martínez Carreras, Ferrán Iniesta, Lluís Mallart o Antonio Santamaría, entre otros.

Entre los autores que publican sobre arte negroafricano se encuentran: Estela Ocampo, José Luis Cortés, Carmen Huera, M. Ángel Elvira, Margarita Bru y David Almazan.

De entre ellos surgen iniciativas de Grupos de Investigación en diferentes universidades españolas, así como Institutos y Asociaciones dedicadas al estudio y difusión de diferentes ámbitos de la cultura africana a través de publicaciones monográficas o periódicas, así como Congresos entre los que destacan los *Congresos Íberos de Estudios Africanos*.

Producto del esfuerzo de muchos de estos grupos e Instituciones se han realizado en España algunas exposiciones de mérito como: *Forma y valor* (Conde Duque, 2008), *Escultura africana en terracota y piedra* (Valladolid, Colección permanente de la Fundación Alberto Jiménez-Arellano Alonso), *Objetos-Signos de África* (Zaragoza, 2000), *África* (Madrid, Museo Nacional de Antropología), *Culturas del Mundo* (Barcelona, 2006), *Afriques* (Barcelona, 2009, Museo etnológico de Barcelona), *Misión Dakar-Djibout, y el fantasma de África* (Valencia, 2009,

Museo de Valencia de la Ilustración y la Modernidad), *La invención del siglo XX; Carl Einstein y las vanguardias* (Madrid, 2009, Centro de Arte Reina Sofía), *Arte Tribal; Colección Sergi Sánchez* (Valladolid, 2000), *África, la figura imaginada* (Zaragoza, 2005; Palma, 2004), *El mundo de las creencias* (Teruel, 1999; obras del Museo Nacional de Antropología), *Dinastía y Divinidad; arte Ife en la antigua Nigeria* (Santander, 2009), *Nubia* (Barcelona, 2003) o *África: Magia y Poder* (Barcelona, 1998), por citar algunas.

La carencia de una historiografía artística negro africana sólida en España nos lleva a enfocarla desde los trabajos europeos y estadounidenses (Willet, 2000). Los primeros trabajos de estudios africanos se desarrollaron a nivel de hipótesis basados en intuiciones y selección de datos, más que en métodos claramente objetivos e imparciales. Estos primeros e infructuosos intentos mantuvieron un interés en vincular el origen del arte desde la representación de formas naturales y su evolución hacia la geometría aplicada en la decoración. Entre ellos destacan los trabajos de: Gottfried Semper, Schmidt, Hjalmar Stolpe, A. C. Haddon y Henry Balfour, siendo estos tres últimos los representantes de la teoría de la degeneración, que mantuvo que la representación literal naturalista se reflejaba en formas geométricas.

Fue Boas con su trabajo “Primitive Art”, publicado en 1927, que estableció una diferencia entre figuración y simbolismo (un avance con respecto a Worringer que desestimó el arte primitivo figurativo por considerarlo, posterior a

la abstracción). A ambas les confirió en sus dimensiones de forma y contenido, la necesidad de ser comprendidas en conjunto lo que se ha venido a conocer como “difusión”, y que lleva a considerar que un mismo objeto sea únicamente comprensible en un contexto concreto que le dota de un significado, que puede ser totalmente diferente en otro contexto.

La similitud entre ciertos objetos, tal y como plantea Sayce en “Primitive Arts and Crafts”, lo atribuye a que técnicas similares de tejido conllevan formas abstractas similares, de manera que estos “tecnoformas”, a pesar de su similitud no pueden extraerse conclusiones comparativas entre diferentes culturas.

Hasta ahora tenemos hipótesis en general vagas y poco prácticas. Anterior a Einstein hemos de mencionar el trabajo de Margaret Trowell que en 1960 publicó “African Designs”, con una clara vocación de recopilar material que pueda servir de objeto de estudio.

El trabajo de Negerplastik de Carl Einstein sea quizá uno de los más influyentes, a pesar de los defectos formales del estudio, tanto por su defensa de la fuerza estética del arte africano y la validación exclusiva de la misma como marco de aproximación al objeto negroafricano. Frente a la postura de Einstein nos encontramos con Leo Frobenius que valora en enfoque antropológico como necesario para dar significado a la forma del objeto. La combinación de ambas propuestas con diferentes matices, es, en la actualidad, la práctica común en el acercamiento al arte negroafricano.

En Occidente se ha escrito mucho sobre la influencia del arte negroafricano en artistas occidentales, probablemente más con intención de reafirmar las propias tesis que para establecer el marco de una influencia más allá de una aproximación formal. En cualquier caso tanto los trabajos de Michel Leiris (1968), como de Jean Laude (1968), son extensos en este campo.

El contenido en referencia al contexto evoluciono en los planteamientos de Vatter, *Escultura religiosa de los pueblos primitivos* (1926), al conferir a la religión un papel explicativo del objeto. Curiosamente fue el primero en rechazar la idea tan extendida aún en la actualidad del anonimato del artista.

Un salto sustancial aparece en la obra de Von Sydow que en su trabajo *Manual de escultura africana, escultura africana occidental* (1930), realiza una aproximación al arte negroafricano desde varios puntos de vista diferentes, e incluye el trabajo sobre obras de Museo. Su segunda aportación queda recogida en *Escultura africana* (1954), donde insiste en el valor del trabajo de campo.

El trabajo en Museo era ya común, como muestran las obras de C. Kjersmeier, E. M. Olbrechts y P. S. Wingert, mientras que el trabajo de campo comenzó a ser una condición indispensable como atestiguan los trabajos de Melville Herskovits y E. M. Olbrechts y sus alumnos: A. Maesen, P. J. L. Vandenhoute, D. Biebuyck, Germaine Dieterlen, Solange de

Ganay, J. P. Lebeuf y Denise Paulme. El trabajo de campo fue parte del método empleado por la mayoría de los investigadores entre ellos: E. H. Lem, Hans Himmelhebern o E. Fischer. Requieren una mención especial los trabajos de William Fagg y Kenneth Murray. Cada vez más se tiene hacia una rectificación de conceptos, en este sentido destacamos los trabajos de Adrián Gerbrands, Michel Leiris y Jacqueline Delange.

Un último nombre para terminar, Alvin Wolfe que trabajando sobre las bases estructurales (sociales) del arte, alerta de la desaparición de las bases que generan conceptualmente los objetos artísticos.

#### 4. Discusión o análisis

El progresivo aumento de la diversidad cultural en nuestra sociedad debido a movimientos migratorios hace inevitable una corrección de nuestros planteamientos sociopolíticos, educativos, económicos, etcétera. Asistimos en los últimos años a diferentes acontecimientos políticos y sociales que generan conflictos con un claro tinte racista, de tipo implícito, sutil e intelectualizado, que sostiene y alimenta las manifestaciones del racismo explícito. Una de las manifestaciones del racismo implícito a nivel intelectual es la desestimación a nivel educativo de las propuestas de otras culturas presentadas carentes de planteamientos y desarrollos (tanto a nivel histórico como catalográfico).

Por supuesto es obvia la presencia de alumnos de diferentes culturas en nuestras aulas, como también lo es una concepción comprensiva y crítica de la escuela. Ambos paradigmas no parecen ser capaces de dar respuestas aceptables, al menos hasta que no se libere de sus planteamientos, un eurocentrismo exacerbado que está presente en los contenidos curriculares de las diferentes áreas.

Lamentablemente las opciones tomadas por occidente, que ha basado nuestro desarrollo en los pilares de la economía y la tecnología, han influido negativamente en el respeto hacia otras culturas, a las que occidente ha sometido a fin de mantener y elevar el concepto del estado de bienestar propio. Los valores de libertad e igualdad consignados en las democracias occidentales parecen haber sido aplicados únicamente entre unos iguales, y esto, ni tan siguiera.

El hecho de que porque otras culturas opten por otros tipos de desarrollo no podemos inferir que estas sean subdesarrolladas y mucho menos podemos reafirmar nuestro propio modelo utilizando como herramienta la desestimación y deslegitimación de ámbitos parciales de otras culturas.

Nuestra sociedad está compuesta por personas cada vez más diferentes; junto con los fenómenos migratorios nos encontramos con una mayor movilidad de los miembros del propio marco occidental. Dentro de los fenómenos migratorios que vive nuestro país en las últimas dos décadas, una parte significativa es

de origen negroafricano. A las aulas se han ido incorporando alumnos con culturas diferenciadas. Estos alumnos son sin duda diferentes, como hemos de aceptar otro tipo de diferencias en el seno de nuestra sociedad. El sistema educativo ha de incorporar a estos alumnos lo cual implica incorporar su bagaje cultural. Nuestro desconocimiento de las culturas subsaharianas mediatizado por la historia, los medios de comunicación, junto con otros intereses de tipo político o económico, ha derivado en prejuicios perniciosos, y en ningún sentido banales.

A lo largo de la educación obligatoria dentro de la asignatura de educación plástica no aparecen reflejados los conocimientos artísticos negroafricanos. Desde que Europa entra en contacto con el África negra ha existido una constante manipulación de datos, a fin de deslegitimizar los conocimientos artísticos, bien a través de la denigración, la desestimación o la trasferencia. "El arte africano tampoco era considerado como Arte, sino como una muestra de idolatría y pensamiento mágico de los atrasados negros" (Almazan, et.al. 2012: 229). El marco educativo ha sido fiel a esta línea, posicionándose preferentemente por la desestimación, utilizada sistemáticamente por el etnocentrismo. El comentario del catálogo de la Colección Wieckmann publicado en 1659 que recoge Willett de dos brazaletes encontrados en Adra puede servir de ejemplo: "[aparecen] —representando diversos sapos y animales asquerosos, como los nobles del rey de Adra

acostumbran a usar en sus brazos como ornamento especial y marca de distinción” (Willett, 2000: 87).

La palabra etnocentrismo aparece reflejada por primera vez por W.G. Summer en 1907, designando una actitud colectiva que se basa en la repudia de diferentes formas culturales que se encuentran alejadas (distancia física) de la propia. Aunque como concepto no se encuentre hasta comienzos del siglo XX, como actitud resulta familiar a la cultura occidental desde sus inicios; así tenemos el término “bárbaro”, utilizado por los grecolatinos, o “salvaje” usado desde el siglo XV; ambos manifiestan la repulsa de la diversidad cultural.

La obviedad no implica la consciencia de que “Europa, o mejor dicho, una parte de la misma, no es lo único que existe en el mundo. Que Europa es rodeada por un inmenso y creciente número de culturas, sociedades, religiones y civilizaciones diferentes. Vivir en un planeta que cada vez está más interconectado significa tener en cuenta esto y adaptarnos a una situación global radicalmente nueva” (Kapusinski, 2005: 42).

El etnocentrismo es fruto de herramientas mentales básicas en las que “nuestro imaginario ha sido educado para pensar en pequeñas unidades: la familia, la tribu, la sociedad. En el siglo XIX se pensaba en términos de nación, de región o de continente. Pero no tenemos ni instrumentos ni experiencia para pensar a escala

global, para comprender lo que significa, para darnos cuenta de cómo las otras partes del planeta influyen en nosotros o cómo influimos nosotros en ellas” (Kapusinski, 2005: 43).

Este proceso de ampliación del imaginario se está fraguando en la exportación de los valores de culturas económicamente desarrolladas. El etnocentrismo universalizado, lleva consigo otros términos como *intolerancia*, aplicada cuando la adhesión a los propios valores es ciega y exclusiva, que en sus posiciones extremas se manifiesta en el etnocidio o genocidio basado en teorías racistas.

Las posiciones mantenidas en las relaciones donde se encuentran diferentes grupos sociales han sido: el racismo, la xenofobia, el asimilacionismo, la fusión cultural, el pluralismo cultural, el multiculturalismo y la interculturalidad. Cada posicionamiento tiene diferentes consecuencias. El racismo y la xenofobia son modelos de exclusión social basados en la idea de la superioridad racial que conllevan discriminación y segregación. El asimilacionismo y la fusión cultural eluden las posiciones extremistas de los anteriores pero mantiene la infravaloración, ya que implican suplantación y pérdida de la cultura original de la minoría. Pluralismo cultural y multiculturalismo mantiene de forma sutil las relaciones desiguales a favor de la cultura dominante. Malgesini y Giménez (2000) marca el inicio del pluralismo cultural en el periodo posterior a la II Guerra Mundial, que se desarrolla con el objetivo básico

de orientar procesos de reconstrucción de los países europeos. El cambio fue una necesidad ante el fracaso del asimilacionismo y la fusión cultural, la persistencia étnica y la afluencia migratoria. El pluralismo cultural mantiene la creencia en la posibilidad de una convivencia equilibrada a pesar de diferencias, étnicas, culturales, religiosas o lingüísticas, considerando que estas diferencias pueden ser positivas y han de ser conservadas. El último paso se ha dado en el reconocimiento como derecho y no sólo como aceptación positiva de la diferencia, punto clave en el que insiste el término multiculturalismo, utilizado ya por organismos internacionales como la ONU. El multiculturalismo debe estar acompañado de una nueva condición política de los pueblos o comunidades en minoría, debido a sus diferencias lingüísticas, étnicas y culturales, y reconocidos como sujetos de derecho público. Esto es, además de tener derechos culturales, poseen derechos políticos de interés nacional, colectivo y no individual, lo cual consigna una verdadera promoción y desarrollo en completo plano de equidad.

La interculturalidad según la descripción de Malgaseni y Giménez surge en el ámbito educativo, como propuesta de actuación ante la “necesidad de renovar radicalmente los currículos monoculturales, de no separar los grupos de la escuela, de no presentar como monolíticas las culturas, de llevar al terreno educativo el enriquecimiento que supone la presencia de bagajes culturales diferenciados y

en definitiva de intervenir educativamente sobre la interacción en la escuela y de preparar para la interacción en la sociedad” (Malgesini y Giménez, 2000: 254).

La educación intercultural tiene una dimensión sociopolítica que recoge perfectamente Zimmerman cuando la define como “conjunto de actividades y disposiciones destinadas a terminar con los aspectos y resultados negativos de las relaciones interculturales conflictivas” (Zimmerman, 1997: 117). A esta dimensión sociopolítica hemos de añadir la educativa que pretende crear una “pedagogía de la diversidad y una renovación del currículo escolar” (López, 1987: 58). Los objetivos básicos se centran en: el reconocimiento del Otro como interlocutor en igualdad, el conocimiento de culturas distintas a la propia, superar la desconfianza, temores, prejuicios, estereotipos, aspirar a un aprendizaje mutuo, procurar una comunicación efectiva.

Como proceso histórico hemos de entender que destruida una cultura a lo largo de siglos, ha de ser devuelta de nuevo; esto implica un proceso de una enorme complejidad. Este proceso lleva implícito un fenómeno previo por el cual hemos de colocarnos en un *analfabetismo cultural*. No olvidemos que el esclavismo sumió al África negra en un proceso de pérdida de identidad de los más longevos y profundos de la historia, lo cual ha hecho que gran parte de la historia del arte negroafricano haya sido elaborada en Universidades de Europa y Estados Unidos.

Todo este planteamiento se deteriora en caso de conflictos económicos, en cuyo caso se aplica el

principio básico de supervivencia de lo propio. Al igual que la trasposición biológica en lo que se refiera a la inclusión de formas de vida externa dentro de una biodiversidad, resulta altamente conflictiva, sucede lo mismo con cuestiones culturales. La diferencia anula la comprensión a la hora de establecer juicios de valor sobre otro tipo de manifestaciones en otra biodiversidad de la que se es ajeno.

## 5. Conclusiones

El trabajo con obras negroafricanas en el aula, dentro de las materias de Educación plástica y las enseñanzas artísticas ha de considerar, por un lado, los procesos de deslegitimación que se han desarrollado a lo largo de la historia, y por otro, las premisas etnocéntricas. Esta trayectoria ha hecho que apenas se realicen estudios consolidados en arte africano en España, utilizando como la referencia los estudios europeos y norteamericanos principalmente. Como consecuencia podemos observar los objetos negroafricanos en museos etnológicos, fuera de los museos de arte, con lo que se les aleja de una didáctica específicamente artística. Recuperar el objeto, tanto a nivel conceptual como en sus posiciones de contexto, nos permitirá definir las aportaciones plásticas, que el arte negroafricano puede ofrecer a las enseñanzas artísticas.

## 6. Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a coleccionistas e Instituciones que nos ha facilitado el acceso a sus colecciones de arte negroafricano; no es de recibo, debido a la extensión, hacer menciones personales.

## 7. Referencias bibliográficas

- Almazan, D., Pano, J.L., y Barlés, E. (2012). *Las artes fuera de Europa*. Zaragoza: Mira.
- Arnheim, R. (1976). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Costa, A. (comi.). (2004). *La figura imaginada*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Einstein, C. (2002). *La escultura negra y otros escritos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gardner, H. (1982). *Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación Cognitiva a la Creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gillon, W. (1989). *Breve historia del arte africano*. Madrid: Alianza Forma.
- Iniesta, F. (1998). *Kuma. Historia del África negra*. Barcelona: Bellaterra, Biblioteca de Estudios Africanos.
- Kapuscinski, R. (2005). *Ébano*. Barcelona: Anagrama.

Ki-zerbo, J. (1980) *Historia del África Negra II Del siglo XIX a la época colonial.* Madrid: Alianza.

Kerchache, J.; J.L., Paudrat y L., Stephan (1999). *Arte africano.* Madrid: Espasa Calpe.

Laude, J. (1968). *Las artes del África negra,* Barcelona: Nueva Colección Labor.

Leiris, M. (1967). *África negra: la creación plástica.* Madrid: Aguilar.

López, A. (1987). *Estética de la creatividad.* Barcelona: Publicaciones Univesitarias.

Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Buenos Aires: Kapelusz.

Malgesini, G., & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad.* Madrid: Catarata.

Marín, R. (2006). *Didáctica de la educación artística.* Madrid: Pearson Educación.

Read, H. E. (1954). *El significado del arte.* Buenos Aires: Losada.

Willett, F. (2000). *Arte africano.* Barcelona: Destino.

Zimmerman, K. (1997). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13(1), 113-127.