

Acercamiento al arte negroafricano desde una didáctica inclusiva

Approach to blackAfrican art from an inclusive didactics

**Alfonso Revilla
Carrasco¹**

Universidad de
Zaragoza

alfonsor@unizar.es

**María Crespo
Hernández**

Universidad de
Zaragoza

mariacrespoh93@gmail.com

**Javier Carilla
Pros**

Universidad de
Zaragoza

javipros19@gmail.com

**Paula Bailón
Gormedino**

Universidad de
Zaragoza

Paulamunebrega@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 30 de abril de 2021

Fecha de aceptación: 6 de junio de 2021

Resumen

La inclusión requiere de una posición de los diferentes logros de cada cultura como referentes universales en los mismos términos que los propios, esto es, valorados en función de la aportación realizada. A pesar de ello, en los ámbitos educativos subyace una actitud etnocentrista que deslegitima el logro artístico de las culturas negroafricanas situándolas dentro de la esfera de lo primitivo o curioso. No obstante, los logros artísticos negroafricanos son claramente significativos tanto estéticamente como conceptualmente, lo que nos permite reivindicar una didáctica específica en arte negroafricano distanciada de las premisas etnocéntricas así como de los procesos de deslegitimación y desestimación coloniales. Estos planteamientos han derivado en una discriminación formal y conceptual del objeto negroafricano, que hemos de rectificar incluyendo propuestas de integración no asimilacionista del arte negroafricano en las enseñanzas artísticas.

Palabras clave: Inclusión, arte negroafricano, educación visual y plástica, etnocentrismo, África.

Abstract

Inclusion requires a position of different achievements of each culture as universal references in the same terms as their own, that is, valued based on the contribution made by each group. Despite this, there is an underlying ethnocentric attitude in educational settings that delegitimizes the artistic achievement of Negro-African cultures, placing them within the sphere of the primitive or curious. However, Negro-African artistic achievements are clearly significant both aesthetically and conceptually, which allows us to claim a specific didactics in Negro-African art distanced from ethnocentric premises as well as from colonial delegitimization and dismissal processes. These approaches have led to a formal and conceptual discrimination of the Black African object, which we must rectify by including proposals for the non-assimilationist integration of Black African art in artistic teachings.

Keywords: Inclusion, black African art, visual and plastic education, ethnocentrism, Africa.

¹ Correspondencia: Departamento de Expresión Musical Plástica y Corporal. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza. Valentín Cardenera, 4. 22003 Huesca, España.

Educación intercultural a través de la educación artística

La normativa y legislación educativa considera prioritario el desarrollo de competencias interculturales necesarias para educar personas más tolerantes, capaces de dar respuestas adecuadas a la interacción con personas de otras lenguas y culturas, frente a visiones etnocéntricas implantadas en el sistema educativo que conllevan a la desestimación de los logros artísticos africanos.

Las migraciones derivadas de la globalización han generado tensiones entre la homogenización y la aceptación de la diversidad. Los procesos homogenizadores han derivado en los ámbitos educativos en planteamientos monoculturales, que deben ser sustituidos por un dialogo intercultural que ayude a reconfigurar los prejuicios y permita interacciones efectivas en sociedades plurales y globalizadas.

Para ello es necesario desarrollar un sistema inclusivo e integrador que pueda dar respuesta a los conflictos migratorios. De esta manera uno de los objetivos de los sistemas educativos debería ser integrar los logros de las diferentes culturas, desde la tolerancia y la diversidad para evitar las muestras de racismo tanto explícito como implícito.

La educación a través del arte nos permite este acercamiento fuera de los estereotipos heredados de la época colonial, abriendo al alumnado a una mentalidad cosmopolita y tolerante, que acepte la diversidad como oportunidad de crecimiento alejada de una construcción exotizada y negativista de África. Una didáctica en arte negroafricano permite el desarrollo de competencias interculturales que posibilitan al alumnado convivir en sociedades plurales en constante cambio.

El hecho de que el alumnado después de cursar la enseñanza obligatoria no tenga apenas referencias sobre los logros de las diferentes culturas negroafricanas, muestra la eficacia del curriculum oculto, esto es, los aprendizajes que incorpora el alumnado sin que figuren en el curriculum oficial, que sitúa a África en los contextos educativos fuera de la historia, en una nebulosa primitiva, vinculada a pobreza, violencia y dependencia estructural.

De esta manera es fácil encontrar en los libros de texto imágenes de África vinculadas al primitivismo donde una infancia desprotegida está sometida a guerras y enfrentamientos endémicos entre *tribus* que se presentan como si se encontraran viviendo en el origen de los tiempos (Alonso, 2000), y por supuesto algún tipo de talla sin ningún tipo de dato atributivo o información cultural o funcional. Esta versión simplificada de África hace que el alumnado tenga una visión negativa e incompleta del continente africano, fenómeno denominado "historia única" (Adichie, 2009), que hace que se vinculen fenómenos parciales al todo. La ignorancia del alumnado de las manifestaciones africanas es, en el contexto migratorio, inadmisibles ya que de facto nos aproximamos a África aceptando los planteamientos neocoloniales (Jiménez, 2013).

Hemos de tener en cuenta que en el ámbito de la educación artística es relevante el papel de la imagen en el contexto del currículum oculto, ya que “existen unas fuerzas invisibles, que parecen tener mayor importancia que las visibles y que utilizan el lenguaje visual como principal herramienta a la hora de transmitir contenidos en el aula” (Acaso, 2018, p.11). El conocimiento de las culturas africanas pasa por el filtro de la información visual sesgada e incompleta (info-genocidio), que recibimos a través del sistema educativo (Sendín, 2009; Maroto, 2017). El aumento del alumnado de origen africano en nuestras aulas requiere de la incorporación del arte negroafricano como parte de su rico bagaje cultural que integre de forma eficaz este alumnado para evitar que el desconocimiento de las culturas africanas, derive en prejuicios, que son el soporte de las múltiples formas de racismo.

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

Educación artística y transformación social

El paradigma postmoderno en educación engloba movimientos emergentes como el multiculturalista, que, partiendo de una pedagogía crítica, se presenta como instrumento de cambio social, al cuestionar las posiciones del poder y rescatar las minorías culturales como las diferentes artes tradicionales negroafricanas. Los enfoques multiculturales proponen un currículo basado en la multiplicidad de las expresiones y desarrollos artísticos de grupos y colectivos, rescatando las producciones artísticas de las minorías y las artes populares.

La transformación de nuestra visión de un África vaciada (Costa, 2005; Huera 1996; Gillon, 1989) pasa por la metamorfosis personal; por la conciencia de que necesitamos aprender a mirar con una mirada que nos permita vernos como constructores de una sociedad plural, para dar sentido a las palabras sobre las que se soporta la humanidad a través de la concientización, mediante la cual el alumnado, a partir de su experiencia cotidiana compartida, desarrolle una conciencia crítica (Freire, 1985) que permitirá trabajar por una sociedad más democrática y justa.

Frente a una *educación domesticadora* que deposita información etnocéntrica en mentes pasivas y acríticas del alumnado mediante una comunicación unidireccional dominante obviando los contextos interculturales, defendemos una educación crítica que se realiza de forma dialógica partiendo del conocimiento de los problemas migratorios de nuestra realidad. Para ello es necesario que el alumnado se concientice de que “el estudio no se mide por el número de palabras leídas” (Freire, 1971, p.83) si no por el valor y sentido de las palabras apoyadas en su capacidad para construir a

las personas y a las sociedades más tolerantes y dialogantes capaces de construir identidad propia a partir de los distinto (Han, 2017).

Estructuración de una didáctica en arte negro africano

Con el *descubrimiento* del arte africano por parte de los artistas de vanguardia comienza el proceso de apropiación formal de las culturas *primitivas* (Willett, 2000). El arte africano, desde la perspectiva occidental, no fue considerado como tal hasta la aparición de las críticas vanguardistas ejemplarizadas en el trabajo del crítico alemán Carl Einstein (Einstein, 2002). Los vanguardistas veían en los objetos primitivos los principios formales y conceptuales que buscaban, para salir del laberinto academicista, lo que no impidió mantener el arte africano fuera de las enseñanzas artísticas y de los museos de arte.

De esta manera planteamos organizar la didáctica del arte negro africano en función de cinco enfoques de acercamiento al mismo. El primer enfoque, corresponde a un primer acercamiento general al arte africano, ya que debido al desconocimiento de las diferentes culturas representativas del África negra se hace pertinente mostrar una tendencia general aceptando que no hay una homogeneidad estricta, pero sí ciertas similitudes, que más allá de afirmaciones vinculadas con la estética, la crítica o la historia del arte, son simulaciones de tendencias que pretenden aproximar, más que generalizar.



Figura 1. Este primer planteamiento se desarrolló en la exposición *Arte tribal africano* inaugurada en el Palacio Congreso de Jaca (Huesca), el 1 de junio de 2013. Fuente: original de los y las autoras.

El segundo enfoque, se puede abordar desde una didáctica específica de las aportaciones de las diferentes culturas negroafricanas. Este es un enfoque común dentro de los planteamientos expositivos, que permite una mayor profundización en las propuestas artísticas de cada una de las culturas, que en la mayoría de los casos se debería proponer no en términos cerrados sino en función, tanto de un marco tanto histórico, como de influencias constantes con el entorno.

El tercer enfoque abordado presenta el arte negroafricano no en función de grupos culturales, sino por tipologías, como el presentado en Centro Cultural de Matadero de Huesca del 6 al 23 de abril de 2017. En este caso plantea la relación de forma y función a partir de una de las manifestaciones más peculiares del arte negroafricano; las monedas tradicionales. En las monedas tradicionales negroafricanas advertimos un fuerte vínculo entre forma y valor en un objeto eminentemente fun-

cional como es la moneda metálica tradicional, donde la función está vinculada a la forma no en términos de diseño objetual, sino artístico (Meyer, 2001). Igualmente, la exposición *El triunfo de la forma; escultura de la figura humana en el arte negroafricano*, que se realizó en el Palacio de Villahermosa de Ibercaja de Huesca, planteó el tema de la figura humana, lo que nos permite establecer diferentes tipos de relaciones formales-culturales, al mismo tiempo que centrarnos en los conceptos específicos de la representación de la figura humana desde posiciones didácticas (Soria, 2016).



Figura 2. Portada de catálogo de la exposición *El triunfo de la forma; escultura de la figura humana en el arte negroafricano*, que ha tenido lugar del 14 al 31 de octubre, en la sala de exposiciones Condes de Guara del Palacio de Villahermosa de la Obra Social de Ibercaja de Huesca.

Fuente: Portada de catálogo de la exposición *El triunfo de la forma* (Revilla, 2013).



Figura 3. Diseño expositivo de la exposición *Hierro, fuego y forma*, sobre monedas tradicionales negroafricanas en el matadero de Huesca del 6 al 23 de abril de 2017. Fuente: original de los y las autoras.

La función “artisvista” de arte ha sido planteada de forma extensa a partir de conceptos y obras occidentales (Bubriski y Semaan, 2009; Beyerbach y Davis, 2011), pero la literatura sobre conceptos y artistas negroafricanos contemporáneos es tan reciente como su propia realidad como grupo combinatorio; esto nos lleva a nuestra cuarta itinerancia; el arte contemporáneo negroafricano. Una parte significativa de artistas contemporáneos africanos han vinculado su trabajo a su propia realidad y la de sus países de origen, conllevando una fuerte carga de compromiso que vincula su obra con una función social de reflexión y denuncia. Desde este cuarto apartado presentamos una propuesta didáctica de trabajo sobre arte contemporáneo africano, a partir de su propia lectura de la

historia y los problemas socio-políticos derivados de la misma con el trabajo de los artistas Mon-sengwo Kejwamfi, la pintura Ndebele, Bodys Isek Kingelez, Cyrus Kabiru y Romuald Hazoumé.

A menudo en la didáctica entre el arte tradicional negroafricano y el arte contemporáneo negroafricano se plantea una brecha que apenas encuentra relaciones vinculantes suficientemente sólidas. El arte contemporáneo africano reivindica una historia invisibilizada y los problemas socio-políticos derivados de la misma. Guerra, violencia, racismo, son temas recurrentes vinculados a África que nos posiciona como espectadores que necesitan desarrollar una mirada crítica con respecto a nuestra historia, y a los parámetros etnocéntricos de aproximación a la realidad, en búsqueda de manifestaciones artísticas que confronten una diálogo intercultural no asimilacionista.

África reivindica una lectura de la historia desde ámbitos diferenciales, que se manifiestan en objetos artísticos con una fuerte carga de compromiso social, desde la creencia que las diferentes manifestaciones artísticas que acuña una sociedad tiene vinculación directa con la responsabilidad que asumen los artistas ante la necesidad de que sus obras hagan comprensible un entorno complejo y globalizado.

El cuarto enfoque se ha concretado en la exposición didáctica *Gafas maravilla* basada en la interpretación de alumnado de Magisterio de la obra de Cyrus Kabiru, propone trabajar nuestra mirada como

“una especie de intermediación entre el sujeto que observa y el objeto observado, comprendiendo que ambos funcionan como una especie de hibridación donde ni el que observa es objetivo ni el observado es un objeto pasivo. Las gafas son al mismo tiempo físicas, pero también son conceptuales, afectivas e históricas. En las gafas se sitúan las expectativas del observador, donde proyecta sus miedos, sus temores, prejuicios o expectativas. Estas gafas que tenemos todos delante, aunque de forma invisible, son una manera de comprendernos a nosotros mismos y a la sociedad, de manera que, en parte, determinan nuestra propia identidad personal y social.” (Revilla, 2019, p. 10).



Figura 4. Exposición *Gafas maravilla*. Fuente: original de los y las autoras.

Esta exposición presenta un discurso conceptual sobre la mirada y una argumentación a la vez verbal y visual sobre las artes como estrategia educativa desde el trabajo de artistas contemporáneos negroafricanos.

Una exposición así se concibe como un experimento transformador, en el que tanto o más que el resultado lo importante es el proceso de participación y debate, no solo en torno a cuestiones meramente artísticas, sino también sociales, ideológicas o políticas. Visual Thinking Strategies (VTS) es la denominación académica que se ha acuñado para este tipo de exposición que considera como auténticos constructores de la experiencia a un grupo de personas, en este caso los alumnos de la asignatura Educación Plástica y Visual, cuya meta es implicar al público con la reflexión creativa, la actividad artística y el pensamiento crítico. Estas estrategias de pedagogía crítica están ganando presencia actualmente en los museos y centros expositivos, redundando en una mayor democratización de la cultura, bien sea a partir de comisariados colectivos u otras prácticas alternativas en las que el público ya no asume una actitud de mera contemplación y admiración del arte, sino que entra en una relación compleja con la poética y potencial significativo de las obras artísticas. Surgen así preguntas e ideas que abren nuevas perspectivas, en este caso por la confrontación con los valores y estéticas del África negra, que nos podrán plantear no pocos interrogantes (Lorente, 2019).

Un grupo significativo de artistas contemporáneos negroafricanos, plantean, usando material reciclado en sus obras, una crítica al sistema productivo que sustenta el capitalismo neoliberal, como forma de identidad de la cultura occidental, mostrando la violencia productiva que ejerce Occidente, así como la insostenibilidad del crecimiento ilimitado. Romual Hazoumé consciente de la insostenibilidad del sistema enuncia: “Devuelvo a Occidente lo que le pertenece, es decir, los restos de la sociedad de consumo que nos invaden diariamente” (Kries y Klein, 2015, p. 24). Los artistas negroafricanos que utilizan el reciclaje en sus obras, a parte del compromiso ambiental, muestran un distanciamiento frente a Occidente, criticando la banalidad del consumismo y reivindicando un decrecimiento más sostenible. Una última aproximación al arte negroafricano no puede eludir una didáctica en función de la influencia del arte africano en los artistas de vanguardia de comienzos del siglo XX, tanto una apropiación formal de la que es un referente en Picasso, como un acercamiento conceptual del que es representativo Tàpies.

El trabajo de los artistas tradicionales negroafricanos a nivel compositivo, estructural, rítmico, volumétrico, fue decisivo para evaluar del arte de comienzo del siglo XX: Picasso (Las señoritas de Aviñón, 1907), Matisse (Retrato de su esposa de 1913; serie Jazz de 1947) Gargallo y el vacío escultórico (El profeta de 1933, con los volúmenes vacíos acotados por elementos curvados), Constantin Brancusi y la estilización esquemática (Musa durmiente de 1910) o Amadeo Modigliani y el esquema compositivo (en Busto rojo, de 1919 o Cabeza de 1912 con rostros hieráticos y estilizados muy verticales, en los cuales una larga nariz hace de eje de simetría de un rostro bello y equilibrado). Así como Marquet, Derain, Matisse y Vlaminck o los miembros de Der Blaue Reiter Die

Brücke, aprendieron de la aplicación del color de los artistas tradicionales negroafricanos fuera de las posiciones academicistas de finales del siglo XIX (Klever, 2005).



Figura 5. Este quinto planteamiento se abordó en la exposición *Aprendiendo del arte de África* inaugurada el 30 de abril en el Centro Joaquín Roncal de Zaragoza. Muestra de la exposición donde se planteaban las relaciones entre los artistas contemporáneos de vanguardia europeos del comienzo de siglo XX con las obras tradicionales negroafricanas. Fuente: original de los y las autoras.



Figura 6. Portada del catálogo de la exposición *Aprendiendo del arte de África* que se tituló *La influencia africana en el arte moderno* (Revilla, Almazán y Soto, 2014).

Fuente: Portada del catálogo de la exposición *Aprendiendo del arte de África*.

De esta manera abarcamos un amplio recorrido del arte negroafricano desde las manifestaciones artísticas tradicionales a los artistas contemporáneos, pasando por la influencia sobre artistas occidentales, que corresponden a alguno de los enfoques de aproximación didáctica al arte negroafricano en la actualidad. Ciertamente se puede reprochar en nuestro planteamiento que la aproximación funcional podría ocupar un apartado específico, entendemos que en todo objeto tradicional negroafricano no se pueden desvincular los conceptos de forma y función, en este sentido no creemos necesario establecer una categoría específica escindida del resto de las categorías didácticas.

La metodología de aproximación al arte negroafricano

Metodológicamente a nivel didáctico trabajamos el arte negroafricano con el modelo perceptual bajo la influencia del enfoque analítico a partir de la consideración de la educación artística como instrumento para el desarrollo de competencias interculturales (Barragán, 1994) a partir de la experimentación (Decroly, 2007; Dewey, 1949; Irwin, 2013).

La metodología perceptual la desarrollamos dentro de los planteamientos de renovación pedagógica de la escuela activa, basándonos en experiencias de acción, donde desarrollamos el aprendizaje desde la manipulación de la obra de arte. Esta manipulación del objeto negroafricano lo sitúa como espacio de reflexión y acción en el que se unifica la teoría y la práctica (Trujillo, 2016; Coll, 1996),

donde la imagen es el objeto de análisis e interpretación (Barone y Eisner, 2006; Eisner y Barone, 2012). En nuestra propuesta, a partir de la participación activa, la experimentación y el aprendizaje funcional, se facilita la adquisición de competencias y la construcción de aprendizajes inclusivos.

Al mismo tiempo que el aprendizaje conceptual, debemos adquirir procedimientos y actitudes con respecto a la forma de mirar el arte negroafricano, no basados en una estrategia instruccional (Lowenfeld, 1961; Marín, 2006; Read, 1954), sino desde un planteamiento crítico de la mirada etnocéntrica, más allá de los prejuicios que subyacen de los medios de comunicación de masas, así como del propio sistema educativo. De esta manera se han puesto en práctica los diferentes enfoques mencionados en las propuestas didácticas expositivas recogidas en el apartado anterior.

Didáctica específica en arte negroafricano

Como objetivo de toda didáctica introductoria en arte negroafricano ha de considerar parámetros inclusivos, desde un acercamiento que permita apreciar sus características y cualidades específicas, valorando el arte negroafricano como parte de una cultura visual donde el objeto no se ha distanciado de la realidad.

La didáctica en arte negroafricano pretende que el alumnado desarrolle la percepción visual a partir de las líneas estructurales de las tallas, que la identifica como propias de la cultura de producción, en términos de función y estilo para desarrollar la capacidad perceptiva, centrando la atención en la continuidad entre objeto y realidad que define la identidad de estilo de cada una de las culturas y el significado del que emana.

Otro foco de la educación artística en arte negroafricano requiere el alumnado experimente la aproximación formal desde la discriminación de las características conceptuales más relevantes de las tallas negroafricanas, referidas tanto a tamaño, la proporción, el material o la textura, como a fertilidad, legitimidad, ritos de paso, adivinación, etc. Para ello es eficaz el trabajo con la memoria visual donde el alumnado realiza un esfuerzo de abstracción que requiere la recreación mental de la imagen. Este proceso perceptivo (Arnheim, 1976), nos lleva a las preguntas que plantean las razones que justifican las formas, así como a las razones por las que las diferentes sociedades generan dichos objetos.

Es relevante el uso de relatos ya que estos mejoran la comprensión (Eisner, 1997) en la medida que presenta a través de la investigación artística-narrativa la visualización de detalles y significados.

“Los relatos nos invitan a conocer el mundo y a saber qué lugar ocupamos en él [...] nos con-vocan a considerar lo que somos, cuáles son nuestras esperanzas, quienes somos y qué anhela-mos. Las historias tienen cierto poder cautivante” (Witherell, 1998, p. 73).

Conclusión

La estructuración de la didáctica del arte negroafricano como nos planteábamos al comienzo del artículo implica una cierta plasticidad al posicionarnos ante las miradas diferenciadas de la realidad. La realidad no es algo pasivo e inmutable como tampoco lo es la percepción que cada individuo tiene de la misma. Las manifestaciones artísticas negroafricanas escapan a la función cerrada que le atribuye la imagen de lo útil, para mezclar identidades de creación y adopción. La imagen adopta funciones sociales para permitirnos comprender como la hibridación amplía nuestras posibilidades de interpretar la realidad intercultural. De esta manera el arte negroafricano se sitúa entre conflictos cognitivos; entre la forma y la función, lo que aparenta y lo que es. La relevancia de propuestas inclusivas en arte negroafricano se basan en la potencialidad de las manifestaciones artísticas de generar un diálogo intercultural que posibilite un acercamiento al arte negroafricano para poder desvincular África de conceptos etnocéntricos.

Las demandas sociales requieren una formación polivalente, flexible, centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y a la gestión de problemas. En este sentido, la didáctica del objeto negroafricano se basa en una pedagogía crítica involucrada con el contexto migratorio y orientada hacia el desarrollo de competencias interculturales bajo perfiles profesionales inclusivos.

La didáctica del objeto negroafricano se asienta en el paradigma de la Educación Artística Postmoderna que engloba movimientos emergentes como el multiculturalista, donde la diversidad de manifestaciones artísticas, se visualizan como constructoras de una realidad, a menudo paralela y distanciada de los discursos dominantes.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Agencia Estatal de Investigación [PID2020-112964RB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033]; el Instituto de Desarrollo Profesional de la Universidad de Barcelona [REDICE20-2483]; y el Programa de Investigación, Innovación y Mejora de la Docencia y el Aprendizaje de la Universidad de Barcelona [2021PID-UB/001].

Referencias

- Acaso, M (2018). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Catarata.
- Adichie, C. N. (2009). ChimamandaAdichie; El peligro de la historia única [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/up-next?language=es

- Arnheim, R. (1976). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Aslantaş, S. (2019). The effect of intercultural education on the ethnocentrism levels of prospective teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 319–326.
- Barone, T., y Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. En J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Complementary methods for research in education* (pp. 95-110). Washington: American Educational Research Association.
- Barragán, R. (1994). Desarrollo profesional del profesor de Educación Artística en un contexto de reforma educativa. En VV.AA., *Aspectos didácticos de Dibujo*. Zaragoza: I.C.E. Universidad de Zaragoza.
- Beyersbach, B., y Davis, D. (Eds.) (2011). *Activist art in social justice pedagogy: Engaging students in glocal issues through the arts*. New York: Peter Lang.
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (Eds.) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 15-85). Madrid: Editorial Popular.
- Bubriski, A., y Semaan, I. (2009). Activist learning vs. service learning in a women's studies classroom. *Human Architecture*, 7(3), 91–98. <https://bit.ly/2jR7qWw>
- Coll, C. (1996). Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En C. Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (pp. 189-206). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Costa, A. (2005). El expolio de los bienes culturales africanos. *Anales del Museo Nacional de Antropología*, 11, 49–88.
- Decroly, O. (2007). *La función globalizadora de la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Einstein, C. (2002). *La escultura negra y otros escritos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Eisner, E., y Barone, T. (2012). *Arts based research*. London: Sage.
- Eisner, E. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4–10.
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gillon, W. (1989). *Breve historia del arte africano*. Madrid: Alianza Forma.

- Han, B.C. (2017). *Expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Huera, C. (1996). *Cómo reconocer el arte negroafricano*. Barcelona: Edunsa.
- Irwin, R. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198–215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Jiménez, R. (2013). Conocer la alteridad. Depth of Field: una aproximación colectiva a África In-dex. *Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 3(2), 133–149.
- Klever, U. (2005). Cuando Occidente “descubre” el arte africano. *Escena*, 28(57), 7–18.
- Kries, M. y Klein, A. (2015). *Making África*. Bilbao: FMGB Guggenheim Bilbao Museoa y Vitra Design Museum GmbH.
- Lorente, J.P. (2019), Una muestra pedagógica de Visual Thinking Strategies. *Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, 49. <http://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=1576&idrevisa=56>
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marín, R. (2006). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson Educación.
- Maroto, J. M. (2017). Prejuicios sobre África en los libros escolares de Educación Secundaria. *Historia Actual Online*, 43(2), 169–186.
- Meyer, L. (2001). *África negra; máscaras, esculturas, joyas*. Italia: Lisma.
- Read, H. E. (1954). *El significado del arte*. Buenos Aires: Losada.
- Revilla, A; Almazán D. y Soto J. (2014). *La influencia africana en el arte moderno*. Huesca: Pirineo Obra Social CAI. ISBN: 978-84-96972-56-8.
- Revilla, A. (2013). *Arte tribal del África Occidental*. Huesca: Fundación CAI Servicio Cultural.
- Sendín, C. (2009). La desinformación sobre lo africano como “info-genocidio”. Caso de estudio: Ruanda, 1994. En Castel, A. y Sendín Gutiérrez, C. (Eds.), *Imaginar África. Los estereotipos occidentales sobre África y los africanos* (pp. 43-45). Madrid: La Catarata.
- Soria, F. (2016). Tensiones, paradojas, debates terminológicos y algunas posibilidades transformadoras en el marco del giro educativo en los proyectos artísticos y el comisariado. *Artnodes*, 17, 24–33. <https://doi.org/10.7238/a.v0i17.2974>
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Willett, F. (2000). *Arte africano*. Barcelona: Destino.

Witherell, C. (1998). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. En McEwan, H. y Egan, K. (coord.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Para citar este artículo: Revilla Carrasco, A., Crespo Hernández, M., Carilla Pros, J., y Bailón Gormedino, P. (2021). Acercamiento al arte negroafricano desde una didáctica inclusiva. *Observar*, 15, 45–57.