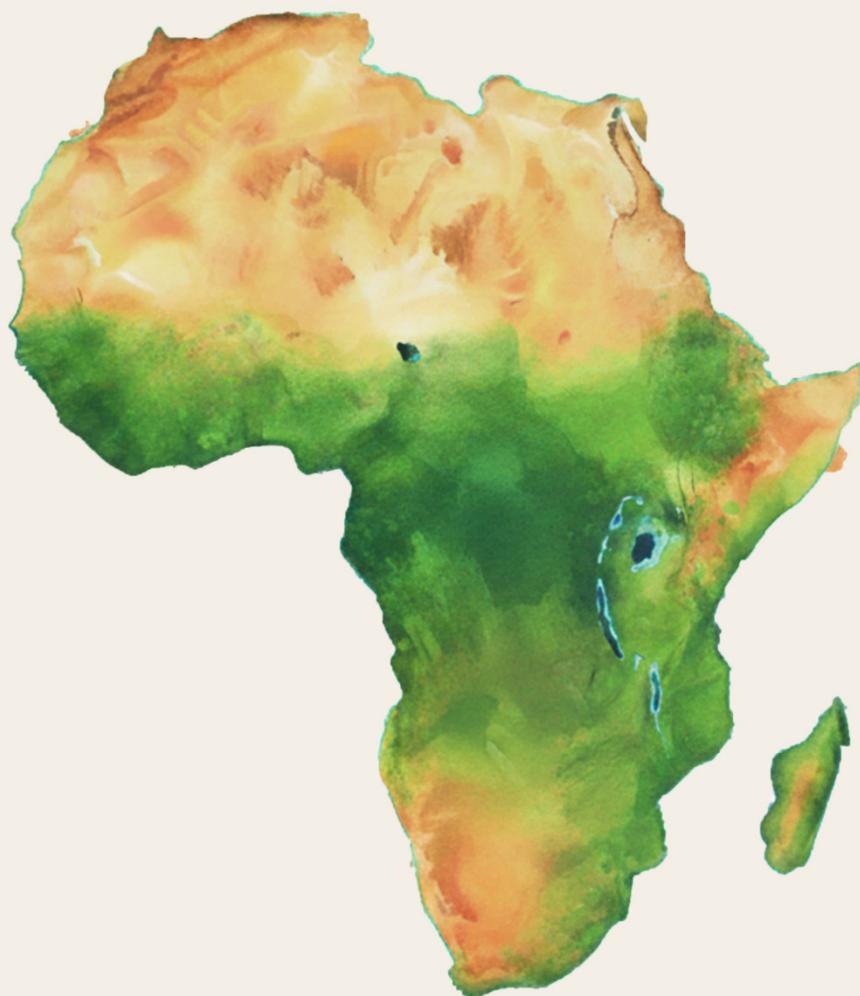


África en la enseñanza universitaria

Métodos y propuestas para aproximar al
estudiantado a la realidad africana



Irene Merino Calle
Jennifer Huidobro Martín
Carmen Martínez San Millán
(Directoras)

África en la enseñanza universitaria

IRENE MERINO CALLE
JENNIFER HUIDOBRO MARTÍN
CARMEN MARTÍNEZ SAN MILLÁN

(Directoras)

África en la enseñanza universitaria

**Métodos y propuestas para aproximar al
estudiantado a la realidad africana**



EDICIONES
Universidad
Valladolid

Obra colectiva llevada a cabo en el marco del PID Conociendo África, subvencionado por el Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid y adscrito al Observatorio de Estudios Africanos de la Universidad de Valladolid.



Este libro está sujeto a una licencia "Creative Commons Reconocimiento-No Comercial – Sin Obra derivada" (CC-by-nc-nd)

IRENE MERINO CALLE, JENNIFER HUIDOBRO MARTÍN, CARMEN MARTÍNEZ SAN MILLÁN, Valladolid, 2025

ISBN: 978-84-1320-375-1

Diseño: Ediciones Universidad de Valladolid

ÍNDICE

PRESENTACIÓN ÁFRICA EN EL AULA UNIVERSITARIA: POR UNA ENSEÑANZA VERDADERAMENTE GLOBAL Y DIVERSA, Carmen Martínez San Millán	9
REPENSAR LOS NACIONALISMOS DESDE LO “AFRO”: REFLEXIONES SOBRE LA NECESIDAD DE DESCOLONIZAR LOS RELATOS SOBRE LA NACIÓN, José Manuel Maroto Blanco	17
LA ÁFRICA FRANCÓFONA A TRAVÉS DE LA HISTORIA ECONÓMICA. UN ESTUDIO DE CASO, Manuel Talamante Pérez.....	33
DESCOLONIZAR LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL Y LAS RELACIONES INTERNACIONALES: UNA PROPUESTA PARA REPENSAR EL AULA DESDE EL SUR GLOBAL, Daniel Romera Mejías.....	47
DEL FUSIL AL ESTETOSCOPIO: SEIS DÉCADAS DE SOLIDARIDAD CUBANA EN ÁFRICA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA DESCENTRAR EL AULA, Itsasne Allende Sopelana	63
JUSTICIA RESTAURATIVA DESDE ÁFRICA: INCORPORANDO EL MATO OPUT EN EL GRADO EN CRIMINOLOGÍA, Diego González López.....	79
ÁFRICA EN EL CURRÍCULO DE CIENCIAS: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE CON METEORITOS AFRICANOS PARA NIVELES PREUNIVERSITARIOS Y SUPERIORES, Jennifer Huidobro Martín	91
PAISAJES DE PIEDRA Y MEMORIA: LAS PIRÁMIDES DE GUIZA Y EL RETO DE SU CONSERVACIÓN, Sara Puente Muñoz.....	109

PRESENTACIÓN

ÁFRICA EN EL AULA UNIVERSITARIA:

POR UNA ENSEÑANZA VERDADERAMENTE

GLOBAL Y DIVERSA

CARMEN MARTÍNEZ SAN MILLÁN

Universidad de Valladolid

cmartinez@uva.es

África es un continente extraordinario en extensión y sorprendentemente plural, conformado por 55 Estados¹ y habitado por más de 1.400 millones de personas. En él se entrelazan cerca de 3.000 comunidades étnicas, más de 2.000 lenguas y una multiplicidad de tradiciones religiosas, espirituales y filosóficas que dan cuenta de una diversidad difícil de abarcar en su totalidad. En su territorio conviven urbes cosmopolitas y dinámicas con comunidades rurales de fuerte arraigo local; conviven memorias de antiguas civilizaciones, reinos y redes comerciales con procesos contemporáneos de modernidad africana, innovación tecnológica y creatividad cultural. Sin embargo, desde la mirada eurocétrica, esta riqueza se suele desdibujar bajo la sombra de una homogeneización simplificadora que reduce al continente a un solo relato: el de la pobreza, el conflicto o la exotización. Frente a estas lecturas parciales, pensar África en el aula universitaria supone un ejercicio de apertura y de justicia epistemológica: reconocerla como un mosaico de realidades históricas y contemporáneas que nos interpela a enseñar desde la pluralidad, el diálogo y la inclusión, ampliando así los horizontes de una educación verdaderamente global.

Los estudios africanos constituyen un campo interdisciplinar dedicado al análisis de las realidades históricas, culturales, sociales, políticas y económicas del continente africano y de sus diásporas. Nacidos en gran medida en diálogo con la

¹ En esta obra tendremos en cuenta la lista oficial de la Unión Africana, en la que se incluye a la República Árabe Saharaui Democrática (Sahara Occidental), cuya soberanía sobre parte del territorio es disputada por Marruecos. Otras listas, como la de la Organización de las Naciones Unidas que contiene 54 Estados soberanos, pueden variar.

historia colonial y con la necesidad de comprender las independencias africanas en el siglo XX, han ido evolucionando hacia un espacio académico que integra la producción intelectual africana y cuestiona las miradas eurocéntricas. Se apoyan en disciplinas diversas —como la historia, la antropología, la ciencia política, el derecho, la literatura, la filosofía, los estudios de género o la economía—, pero buscan superar los enfoques fragmentarios para ofrecer una visión compleja y plural de África, reconociendo tanto sus especificidades locales como sus conexiones globales. En el contexto universitario, los estudios africanos no son solo una aproximación a “lo africano”, sino también una invitación a repensar los modos de producción del conocimiento y a situar a África como sujeto activo en el debate académico internacional.

Esta obra colectiva, fruto de las III Jornadas de Innovación Docente "África en la enseñanza universitaria: Métodos y propuestas para aproximar a los estudiantes a la realidad africana" organizadas por el Observatorio de Estudios Africanos de la Universidad de Valladolid, en el marco del Proyecto de Innovación Docente “Conociendo África”, busca manifestar la necesidad de incorporar con urgencia los estudios africanos de manera transversal en la docencia universitaria en España y en Europa.

Cuando en la universidad hablamos de innovación docente, a menudo pensamos en herramientas digitales, metodologías activas o nuevos formatos de evaluación. No negamos la importancia de todas estas cuestiones. No obstante, hay un aspecto que solemos dejar fuera de estas conversaciones, y que, sin embargo, es clave si de verdad queremos transformar nuestras aulas y la manera de pensar de nuestros alumnos y alumnas: me refiero a qué enseñamos, cómo lo enseñamos, a quiénes enseñamos, desde dónde enseñamos y a quiénes reconocemos como productores de conocimiento. Y aquí es donde entra África.

Tradicionalmente, la presencia de África en la universidad europea —y en particular en la española— y en la mayoría de nuestros currículos universitarios, en prácticamente todas las disciplinas, ha sido fragmentaria y tangencial. Con frecuencia se ha abordado desde marcos disciplinares estrechos, ya sea a través de la historia colonial, de los estudios de desarrollo o de aproximaciones antropológicas que, en muchos casos, reforzaban visiones paternalistas. El continente aparecía reducido a objeto de estudio, más que a sujeto de conocimiento, y raramente se reconocía la producción intelectual africana en sus propios términos. Esta manera de enseñar África respondía, en gran medida, a un legado eurocentrico que situaba al continente en los márgenes del saber académico, perpetuando estereotipos y silencios. Este eurocentrismo no siempre se manifiesta de forma explícita. Muchas veces está

naturalizado, internalizado. Está en los manuales, en los programas de estudio, en las referencias bibliográficas, en los ejemplos que ponemos en clase, en los autores que citamos, en los marcos teóricos que utilizamos. La tratamos como un continente al que se le “aplican” teorías europeas, pero rara vez nos detenemos a preguntarnos: ¿qué puede enseñarnos África sobre el mundo? ¿Qué formas de pensar, de vivir, de organizar la sociedad, de entender la historia, el arte o la ciencia se están produciendo en contextos africanos y no estamos escuchando? No se trata solo de lo que decimos, sino también —y sobre todo— de lo que omitimos. Y entre esas grandes ausencias está África.

La omisión de África no es solo una injusticia histórica. También empobrece nuestro conocimiento. Porque al excluir otras formas de ver y entender el mundo, limitamos nuestra capacidad crítica, nuestra creatividad académica y nuestra posibilidad de construir una universidad verdaderamente global.

Frente a este panorama, la innovación docente en estudios africanos invita a replantear los marcos epistemológicos y metodológicos, integrando la pluralidad de voces africanas, reconociendo sus aportaciones en campos tan diversos como la filosofía, la literatura, la economía, la ciencia política o el arte contemporáneo, y fomentando un aprendizaje crítico que cuestione las jerarquías heredadas del conocimiento.

Asimismo, la enseñanza universitaria de África exige una revisión crítica que atienda no solo a *qué enseñamos*, es decir, a los contenidos que transmitimos en el aula y a los marcos históricos desde los que los abordamos —como el paradigma de Westfalia en Derecho Internacional—, sino también a *cómo los enseñamos*, reconociendo los prejuicios, dogmas y categorías de pensamiento que heredamos de nuestra propia trayectoria vital y cultural. Del mismo modo, resulta necesario reflexionar sobre *a quiénes enseñamos*, en un contexto universitario crecientemente plural y multicultural, en el que conviven estudiantes de diferentes procedencias, ya sea a través de programas de movilidad como Erasmus o de la diversidad interna de nuestras sociedades. También debemos interrogarnos *desde dónde enseñamos*, conscientes de nuestra posición en un país occidental y desarrollado, con las asimetrías de poder y de recursos que ello implica. Finalmente, una enseñanza global e inclusiva de los estudios africanos requiere preguntarnos *a quiénes reconocemos como productores de conocimiento*, lo que supone revisar críticamente las bibliografías de referencia e incorporar voces africanas que, con demasiada frecuencia, siguen ausentes de los planes de estudio.

Yendo un poco más allá, al hablar de incorporar los estudios africanos de forma transversal no se trata únicamente de añadir una asignatura optativa sobre “Cultura

africana” o “Historia del África contemporánea”. Tampoco basta con invitar a un profesor visitante una vez al año. Lo que se propone en esta obra es más profundo: repensar nuestras disciplinas desde una lógica plural, descentralizada y abierta a otras epistemologías.

Ilustrando estas ideas con ejemplos concretos, en Filosofía, seguimos enseñando a Descartes, Kant o Hegel como los pilares del pensamiento. Sin embargo, no mencionamos que hubo un filósofo africano, Anton Wilhelm Amo, que en el siglo XVIII enseñó en universidades alemanas, escribiendo en latín sobre cuerpo, mente y libertad. En Relaciones Internacionales, seguimos explicando las dinámicas globales exclusivamente desde los modelos de poder europeo o estadounidense, sin incluir las perspectivas africanas sobre soberanía, regionalismo o cooperación Sur-Sur. ¿Por qué no analizamos más en profundidad el papel de organizaciones como la Unión Africana, o las estrategias africanas de no alineamiento durante la Guerra Fría, o su actual relación con potencias emergentes como China o India? África no es solo un “espacio de intervención internacional”: es también un actor estratégico capaz de redefinir el orden global. En Ciencias del Espacio, África está desarrollando programas espaciales ambiciosos, como la Agencia Espacial Africana, lanzada oficialmente por la Unión Africana, o iniciativas nacionales como la de Nigeria, Sudáfrica o Egipto, que ya lanzaron satélites al espacio. ¿Por qué no incluimos en clase estas trayectorias, sus objetivos geopolíticos, sus aportes al monitoreo climático del continente, o su potencial para desarrollar tecnologías propias? Además, incluir estas realidades ayuda a romper con la idea de que la exploración espacial es exclusiva de potencias tradicionales. En Medicina o en Antropología de la salud, ¿por qué no exploramos cómo se entiende el cuerpo, la enfermedad o la sanación en diferentes culturas africanas? ¿Qué podemos aprender de los sistemas de salud tradicionales, comunitarios, o de los conocimientos médicos que se han transmitido durante generaciones? En Derecho, ¿por qué no estudiamos cómo coexisten sistemas jurídicos formales e informales en muchos países africanos? ¿Cómo se resuelven los conflictos fuera del marco estatal, en estructuras sociales tradicionales, que siguen plenamente vigentes? En Economía, ¿por qué asumimos que el desarrollo debe seguir el mismo camino que siguió Europa, ignorando los modelos alternativos que están surgiendo en el continente africano, en términos de sostenibilidad, economía circular o redes comunitarias? Y en las Ciencias Sociales, en general, ¿por qué seguimos hablando de “subdesarrollo”, “tradición” o “modernización” con una mirada paternalista, sin revisar críticamente las raíces coloniales de esos conceptos?

Todo esto no solo es importante para quienes trabajan directamente con África. Es crucial para toda la comunidad académica, porque nos obliga a repensar nuestras

propias certezas, a cuestionar los límites de nuestros marcos analíticos y a reconocer la diversidad de saberes que existen en el mundo. Lo cual es, precisamente, uno de los fines de la Universidad².

Los autores y autoras de esta obra se reunieron el pasado 11 de julio de 2025 para compartir ideas, conscientes de la necesidad urgente de repensar la enseñanza universitaria en clave global e inclusiva. Pero, ¿por qué este cambio no ha ocurrido aún? ¿Por qué seguimos impartiendo contenidos desde perspectivas tan parciales y limitadas? Parte de la respuesta se encuentra en la comodidad del eurocentrismo: nos sitúa en una posición de autoridad, nos evita aprender lenguas africanas, explorar fuera de nuestras bibliotecas o cuestionar los cánones establecidos. Nos permite enseñar desde la familiaridad, sin tener que enfrentar la complejidad de la diversidad, sin tener que confrontar nuestra propia formación y sus límites. Pero también hay otra razón: el desconocimiento. Muchos docentes no han sido formados para pensar desde la pluralidad, para integrar perspectivas no europeas en sus clases, ni para reconocer la producción intelectual africana como una fuente de conocimiento válida y rigurosa. Esta combinación de comodidad y desconocimiento ha mantenido a África al margen de la universidad, reducida a un “objeto de estudio” en lugar de un sujeto activo del saber.

La buena noticia es que todo esto puede cambiar, y ese cambio está en nuestras manos. Por ello, hablar de innovación docente no puede limitarse a herramientas, técnicas o metodologías; debe ser también un compromiso ético, político y epistemológico. Innovar implica desaprender lo aprendido, cuestionar los pilares sobre los que construimos nuestro conocimiento y ampliar los horizontes de lo que consideramos válido. Integrar los estudios africanos en la universidad no es un gesto simbólico de inclusión ni una moda pasajera; es un paso necesario para construir una institución más justa, capaz de representar la complejidad del mundo contemporáneo y de formar profesionales críticos, empáticos y conscientes de su responsabilidad global. La innovación docente, en este sentido, no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que se convierte en un acto de justicia epistemológica, un modo de abrir la academia a voces, historias y saberes que históricamente han sido marginados.

² La palabra universidad proviene del latín *universitas*, que en su sentido más literal significa “totalidad” o “conjunto”. En la Edad Media comenzó a emplearse para designar a la comunidad de maestros y estudiantes reunidos en torno al saber, *la universitas magistrorum et scholarium*. No aludía tanto a los edificios o a una institución física, sino al cuerpo colectivo de quienes buscaban y compartían conocimiento. Así, la universidad nació como una idea de comunidad universal del saber, un espacio donde diferentes voces y disciplinas se entrelazan en una misma búsqueda de verdad.

Imaginemos, por un momento, una universidad donde los estudiantes, sin importar su disciplina y su procedencia, tengan acceso a una diversidad real de perspectivas. Una universidad donde África deje de ser el “otro” y se convierta en un actor central del diálogo académico; un espacio donde no se enseñe “sobre” África, sino que se aprenda desde África, reconociendo su pluralidad, su riqueza cultural, sus debates contemporáneos y su producción intelectual propia. Ese es el horizonte que esta obra aspira a explorar, un horizonte que comienza con una decisión pedagógica clara: mirar más allá de Europa, escuchar otras voces, cuestionar las certezas heredadas y abrir las puertas del conocimiento a todas las regiones del mundo, sin excepción.

En esta obra colectiva se da uno de los primeros pasos hacia ese objetivo, incorporando la innovación docente en los estudios africanos a través de capítulos diversos, interdisciplinares y transversales. Cada capítulo es un intento de repensar qué enseñamos, cómo lo enseñamos, a quiénes enseñamos, desde dónde lo hacemos y a quiénes reconocemos como productores de conocimiento.

En el primer capítulo, el profesor José Manuel Maroto Blanco propone repensar la enseñanza universitaria del nacionalismo europeo desde una perspectiva africana y descolonizadora. Analiza cómo las experiencias coloniales de países como Italia, Francia, Reino Unido, Portugal y España han moldeado sus relatos nacionales y siguen influyendo en la exclusión y la pertenencia actuales. Se revisa críticamente cómo estos enfoques se incorporan en los programas y materiales docentes tradicionales. Además, se presentan estrategias didácticas innovadoras para abordar la historia nacional y europea de manera crítica, plural y contextualizada. El objetivo de este capítulo es fomentar una enseñanza que descentre Europa y promueva una ciudadanía informada y capaz de cuestionar discursos hegemónicos.

En el segundo capítulo, en particular, el profesor Manuel Talamante Pérez muestra cómo la Historia Económica puede ofrecer al alumnado una comprensión profunda de África, superando las limitaciones de la enseñanza eurocéntrica. Se centra en la enseñanza de la “Historia socioeconómica del África francófona” en la Universidad de La Laguna, abordando los vacíos de conocimiento sobre economía y sociedad africanas. Se destaca la relevancia de incorporar África en los planes de estudio universitarios y los riesgos de su desaparición. Finalmente, se extraen conclusiones para mejorar la enseñanza y fortalecer la presencia africana en la formación académica.

En el tercer capítulo, el profesor Daniel Romera Mejías presenta una propuesta docente que descentra el enfoque eurocéntrico del Derecho Internacional y las Relaciones Internacionales, incorporando la perspectiva de África y Asia. Mediante

el análisis de casos reales de cooperación Sur-Sur, simulaciones diplomáticas y la revisión de guías docentes, se busca visibilizar las contribuciones normativas y políticas del Sur Global. La iniciativa fomenta competencias interculturales, pensamiento crítico y comprensión de la diversidad global, mostrando la agencia de actores históricamente marginados. Además, promueve un aprendizaje activo y experiencial que conecta teoría y práctica en contextos internacionales. La propuesta constituye un modelo pedagógico inclusivo y global, enriqueciendo la formación universitaria con enfoques alternativos y plurales.

En el cuarto capítulo, la profesora Itsasne Allende Sopelana analiza la solidaridad cubana en África como recurso didáctico para descentrar la enseñanza de las Relaciones Internacionales. Presenta la evolución histórica de la cooperación cubana —militar, sanitaria y educativa— y su impacto en el continente africano, incorporando debates sobre dependencia, *soft power* y cooperación Sur-Sur. La propuesta metodológica incluye prácticas activas que combinan análisis de misiones históricas y estudios de foros multilaterales, fomentando la investigación y la reflexión ética del alumnado. Se enfatiza la centralidad de la perspectiva africana y el cuestionamiento de marcos eurocentríficos. Finalmente, se busca generar conocimiento compartido y transferible, promoviendo un aula plural y participativa.

En el quinto capítulo, el profesor Diego González López aborda la justicia restaurativa desde África, centrándose en el Mato Oput, un ritual tradicional del pueblo acholi en el norte de Uganda. La práctica enfatiza la reparación del daño, el diálogo y la reconciliación comunitaria, priorizando la restauración del vínculo social sobre el castigo. Su estudio permite cuestionar los modelos penales occidentales y aprender de soluciones eficaces en contextos distintos. La incorporación de estos enfoques en el grado en Criminología amplía la comprensión intercultural, ética y social del conflicto. Así, se fomenta una formación crítica y global que valora la diversidad de respuestas a la justicia y la resolución de conflictos.

En el sexto capítulo, la profesora Jennifer Huidobro Martín explora la geoquímica espacial a través del estudio de meteoritos recolectados en el desierto del Sáhara. Se destacan las metodologías de análisis, incluyendo observaciones remotas, misiones in-situ y estudio de muestras en laboratorios terrestres. África adquiere protagonismo por la abundancia de meteoritos bien conservados y fácilmente localizables en sus desiertos. Su estudio permite abordar cuestiones científicas, éticas, económicas y culturales vinculadas a estos cuerpos celestes. Así, se promueve una enseñanza innovadora que integra la realidad africana con la ciencia espacial y la formación interdisciplinar.

Finalmente, en el séptimo capítulo, la profesora Sara Puente Muñoz analiza el patrimonio construido africano como herramienta para acercar al alumnado universitario a la realidad del continente. Se centra en las pirámides de Giza y los desafíos de su conservación, incluyendo degradación ambiental, biodeterioro y restauraciones inapropiadas. La arqueometría permite analizar materiales, procesos de deterioro y estrategias de conservación, vinculando la ciencia con la historia y la memoria cultural. Estudiar este patrimonio fomenta una comprensión crítica de la identidad africana y su legado histórico. Así, se promueve una formación interdisciplinar que integra ciencia, cultura y educación global.

Tras el estudio de todas las contribuciones presentadas en las Jornadas y sistematizadas en la presente obra colectiva, queda patente que integrar África en la enseñanza universitaria no es solo un acto de inclusión simbólica, sino una apuesta pedagógica, ética y epistemológica que amplía la comprensión de nuestra realidad global. Los capítulos que componen esta obra muestran cómo distintas disciplinas —desde la Historia Económica y el Derecho Internacional, hasta la Criminología, las Relaciones Internacionales, el Patrimonio Cultural y las Ciencias de la Tierra y del Espacio— pueden descentrar los enfoques tradicionales, visibilizando experiencias, saberes y prácticas africanas que históricamente han sido silenciadas o marginalizadas. Cada propuesta demuestra que África no debe permanecer en los márgenes del conocimiento, sino ocupar un lugar central en el diálogo académico: al estudiar conflictos olvidados, modelos de cooperación Sur-Sur, prácticas de justicia restaurativa, patrimonios milenarios o, incluso, meteoritos saharianos, los estudiantes aprenden a cuestionar los marcos eurocéntricos, desarrollar pensamiento crítico, competencias interculturales y habilidades interdisciplinarias. Este conjunto de experiencias evidencia que la innovación docente implica, simultáneamente, repensar los contenidos, las metodologías y los referentes de autoridad, promoviendo una universidad más plural, reflexiva y comprometida con la diversidad global. La invitación final de esta obra es clara: mirar más allá de nuestras fronteras académicas y culturales, abrir las aulas a perspectivas múltiples y reconocer que la riqueza del conocimiento surge de la intersección de voces y experiencias diversas, construyendo así una educación universitaria verdaderamente global e inclusiva.

REPENSAR LOS NACIONALISMOS DESDE LO “AFRO”: REFLEXIONES SOBRE LA NECESIDAD DE DESCOLONIZAR LOS RELATOS SOBRE LA NACIÓN

JOSÉ MANUEL MAROTO BLANCO

Universidad de Granada

jmmaroto@ugr.es

1. UNA HISTORIA “GLOBAL” Y NACIONALISTA CRUZADA POR LA “BLANQUITUD”

Las universidades europeas siguen siendo profundamente eurocéntricas. Hace más de diez años Boidin, Cohen y Grosfoguel (2012) presentaban una serie de trabajos que ponían en el centro el carácter colonial de la enseñanza universitaria en determinados países de Occidente, apostando por abrir unas fronteras epistemológicas que hicieran de esta institución un lugar desde el que tener una concepción justa del mundo. Para el caso español, y en el caso que me compete como historiador, aún a día de hoy en las aulas y en las determinadas asignaturas los programas de Historia siguen estando dominados por una lente eurocéntrica (Maroto, 2021). Sí, la llamada Historia Universal no deja de ser una historia de Europa, o de Occidente o, si queremos afinar más, una historia de hombres blancos, súbditos de determinadas formas de gobierno y bajo una perspectiva teleológica en donde el faro que nos ilumina es el “desarrollo”, el “progreso”. De hecho, desde la escuela hasta la universidad, pasando por el instituto, lo que aprendemos en la asignatura de historia está marcado por esta perspectiva. ¿Acaso no hablamos de Egipto o de Mesopotamia en tanto en cuanto están conectados con esta filosofía, señalando imperios –frente a formas más simples de organización social como, por ejemplo, las “tribus”–, el desarrollo de la agricultura o la invención de la escritura? ¿Acaso no aparece el continente americano a partir de la expansión de la propia nación española? Pareciera mentira que tengamos que recordar que el 12 de octubre se celebra, como fiesta nacional, el inicio de una aventura colonial llena de apropiación y violencia (Godoy, 2017). ¿Qué podríamos esperar

cuando el patrón de España es una tal Santiago Matamoros y hemos construido nuestra nación a partir de exclusiones al “otro”, sea este “negro”, “moro”, “indio”, “judío”, “musulmán”? 1492 es más que una fecha simbólica.

Cabe preguntarse sobre el papel del continente africano y de sus gentes en los relatos historiográficos que estudiamos. El continente apenas aparece o bien como escenario de esclavitud en ese llamado “comercio triangular”, como una tierra conquistada por Francia y Reino Unido, sin olvidar el Congo bajo dominio belga –una suerte de chivo expiatorio para las demás experiencias europeas de dominación–, o bien como un espacio que, bajo el seudónimo de “Tercer Mundo”, nos muestra la cara más penosa del género humano (Maroto, 2017). ¿Quién menciona la enorme duración del fenómeno esclavista en España, que duró desde inicios del siglo XVI hasta finales del XIX? ¿De qué nos libra la creencia de que el “mestizaje” fue una política basada en el amor y no en la sed de dominio imperial y patriarcal sobre unas poblaciones diversas de las cuales se discutía que tuvieran alma? ¿Dónde se menciona la colonización de Guinea Ecuatorial, tierra de explotación, ligada a la historia de la esclavitud, y que llegó a formar dos provincias españolas en los prolegómenos de la descolonización? ¿Se sigue contando la Historia como una marcha triunfal de Europa hacia la modernidad en el que todo lo que existe, existe porque un día Europa estuvo allí? ¿Acaso no estamos construyendo, consolidando y consumiendo un relato que nos identifica con una “raza” (la blanca), una nación (la española), un género (el masculino) y un sistema (el capitalista) que nos libra de cualquier responsabilidad histórica sobre el presente? (Maroto, 2025).

España arrastra, lo que Donato Ndongo, parafraseando a Memmi, consideraba el “complejo del colonizador”: la incapacidad de enfrentarse a su pasado colonial con toda la complejidad que ello acarrea. América sigue siendo vista desde el prisma de la conquista y Guinea Ecuatorial y el Sahara Occidental forman parte de un macabro silencio, de un olvido deliberado (en los centros educativos, en los museos –con todas las críticas de que podemos realizar a estos espacios– o directamente, en el imaginario colectivo). Este silencio abarca los territorios olvidados, las temáticas ausentes como las resistencias en América, tanto de indígenas como de población afro, véanse los palenques y sus cimarrones en la lucha por la libertad, y no es para nada casual, sino que tiene como objetivo:

Acabar, acallar, acaparar y borrar ha sido el *modus operandi* del colonialismo epistémico, que frente a cualquier movimiento contrahegemónico, disidente o contestatario responde con estrategias de subordinación moralizante y punitiva: invisibilización esta-

dística, invisibilización histórica. El silenciamiento, por tanto, se constituye como el mecanismo central del paradigma científico-técnico de la transmisión universitaria occidental, eurocéntrica, blancocéntrica y androcéntrica” (Martínez Betervide et al., 2020: 175).

Además, el eurocentrismo no solo distorsiona, maltrata y niega memorias del pasado, sino que juega un papel fundamental en cómo entendemos el presente. Al enseñarse la esclavitud, la colonización o el racismo en general como algo lejano y sin conexión con la nación, se consideran las discriminaciones al “otro” racializado como actos sin raíz histórica, coyunturales y no estructurales de este sistema, como si se trataran de “patologías individuales” y no de problemas sociales que, además, se le imputan a una extrema derecha que permite que el sistema en el que vivimos salga indemne de un posible debate que casi nunca se da (Maroto, 2022). ¿Cómo es posible que todavía a día de hoy seamos capaces, a nivel institucional, de tranquilizar nuestra conciencia, con frases como “aquí no hay racismo, eso ocurre en Estados Unidos”, “la esclavitud es la historia de los otros”, “nosotros nos mezclamos con las indígenas y las africanas, cómo íbamos a ser racistas”, “nuestra colonización fue más humana”? Este “mito de la inocencia” no es exclusivo de España, aunque aún resuene los ecos del *Spain is different* y esa supuesta “excepcionalidad española”. Es por ello que la revisión de la enseñanza de la Historia debe hacerse en todos los países, considerándola como un acto político, de reparación, como un intento de desmontar y deconstruir un relato de poder y privilegio, y por una comprensión del mundo mucho más global que el provincialismo occidental que coloniza nuestras mentes. Decía José Antonio Marina que le preocupaba la facilidad con que los docentes podemos ser “colaboracionistas inconscientes” de algo que criticamos y por lo que nos quejamos… Cabe reflexionar sobre ello.

Es posible que no seamos conscientes de que pensar el currículum de las materias de historia en los contextos educativos, implica pensar y repensar el propio concepto de democracia. En un contexto en el que conceptos antes citados como “musulmán”, “inmigrante”, refugiado”, “negro”, “indio”, etc., aparecen como inscripciones simbólicas sobre las que se apoya una razón imperial para expresar un odio racial –que pueda funcionar desde la exclusión o la indiferencia en muchos casos– provocando una amnesia histórica. Se trata de un odio racial que actúa como marco –o como prisión epistémica– en el que determinadas personas quedan atrapadas en una cárcel de significado, con estereotipos y estigmas, relacionada con sus historias de pertenencia al “Tercer Mundo”. Se trata de un espacio en el que el “amo blanco” sigue definiendo al “otro”, construyendo categorías que fijan o condicionan sobremanera, su lugar en el mundo, su valor social, político o moral (Bidaseca, 2022: 38).

¿Acaso no ayudan a reproducir jerarquías estos currículums escolares que hacen del “otro” un invisible, un actor pasivo, un decorado del escenario de la blanquitud? ¿No estamos construyendo unas geografías imaginarias, epistemológicas e incluso ontológicas, parafraseando a Edward Said, en las que se levantan fronteras simbólicas imposibles de franquear por muchas personas de este mundo? Y aquí cabe preguntarse si no estamos hoy, citando a un Paulo Freire (1978), medio siglo después, reproduciendo un currículum al “gusto de la metrópoli”, apoyado en un proyecto de desafricanización mientras procesos económicos y de trabajo ligados a la “überización” y demás formas de explotación y desposesión, nos acercan, precisamente, a ese devenir “negro” (*le devenir-nègre du monde*) del mundo del que nos avisó Achille Mbembe (2016).

Hay varios aspectos fundamentales a la hora de criticar la formación de identidad en las aulas, sean universitarias o de enseñanzas primaria o secundaria, en las que participa la materia de Historia. En primer lugar, y como ya anticipamos unos párrafos atrás, tenemos la cuestión nacional adaptada al clásico marco del Estado-nación. En el caso español, hay un currículum común para todo el alumnado del Estado y otra parte diferencial que lo añade cada Comunidad Autónoma. En este nivel, el debate sobre las identidades no tiene un objetivo anticolonial o antirracista, sino que, de poner en lucha algo, son discursos y memorias de distintos nacionalismos o regionalismos (español, catalán, vasco, gallego, andaluz, canario, castellano, etc.) “blancos”. La ausencia de un discurso crítico con la historia colonial y el racismo nos lleva a Homi Bhabha (2010) para entender que aquí la nación o naciones se construyen: 1) como historia heroica (o victimista) y centrada en sí misma; 2) como historia que se narra desde dentro y en donde los estereotipos opositoriales para la construcción nacional nacen desde los propios productores del relato; 3) es la narración de la nación la que intenta imponer fronteras culturales, y por ende de exclusión, para que funcionen como umbrales de contención del significado. Aquí juega un papel fundamental el “otro”. Y es que hasta ahora se sigue hablando de una historia desde dentro y por y para los de dentro. Sin embargo, ese “otro”, o “los pueblos de la periferia regresan para reescribir la historia y la ficción de la metrópoli” (Bhabha, 2010: 16). Y esto pone en cuestión con más fuerza el relato histórico que se impone.

Por otro lado, hay una construcción “nacional” en el sentido en el que Benedict Anderson consideraba como esas “comunidades imaginadas” que transcinden el tradicional concepto de nación (grupos culturalmente homogéneo en el que, por ejemplo, la lengua juega un papel vertebrador) para llegar a un concepto de comunidad imaginada de carácter “racial”. Es así como se construye una Europa que se erige como modelo civilizatorio, modelo capitalista y humanístico al mismo tiempo, hija

de Grecia, Roma y Jerusalén (aspecto religioso que, desde una perspectiva laica, no deja de establecer una frontera simbólica con esos “otros” que representan los distintos vecinos musulmanes). En este sentido son muy importantes los aportes de Hans Kundnani (2023). Este autor, partiendo de la idea de que la Unión Europea se presentó ante el mundo y sus ciudadanos como un proyecto moralmente superior, símbolo de paz, prosperidad y cosmopolitismo, trata de deconstruirlo desarrollando el concepto de *Eurowhiteness* o “euroblanquitud”: una forma de identidad colectiva que combina la blanquitud racial con una supuesta superioridad cultural europea. Esta idea trata de hacer una lectura de Europa/Unión Europea más allá de su concepción económica o política, sino como una comunidad que se autopercibe con homogeneidad étnico-cultural y como civilizada. Ello permite que las narrativas europeas hayan pasado de aspirar a integraciones cada vez más grandes, hacia una suerte de autodefensa civilizatoria frente a los “otros”.

Kundnani habla de un *civilisational turn* o “giro civilizatorio” que se da en la Unión Europea a partir de lo que se denominó como la “crisis de los refugiados” de 2015. Aunque para el caso español, podríamos retrotraernos a numerosos eventos que, haciendo uso de la migración, han servido para consolidar la idea de una España-Europa-Blanca frente a Otro-Salvaje-Bárbaro-Africano y de cómo se ha construido mediáticamente la migración como problema. Estos eventos sirven para reinterpretarnos en clave identitaria y Europa deja de ser un espacio de apertura, sino una fortaleza moral que debe protegerse del “salvaje”, al que se apela con las etiquetas imperialmente construidas. Detrás del discurso de los derechos humanos y el cosmopolitismo se esconde una política de fronteras que racializa la pertenencia y que reproduce las lógicas del antiguo imperialismo, pero ahora bajo el barniz del neoliberalismo y la “seguridad europea”. Por un lado, tenemos la Europa fortaleza que ha hecho del Mediterráneo un cementerio, y trata de externalizar las fronteras para que, mientras Europa patrocina, sean otros países los que hagan el trabajo sucio. ¡Qué fácil hacerlo cuando estos “otros” siguen siendo nadie! Gente sin historia, al que no les reconocemos nada, incluso su humanidad, que cotiza de acuerdo con los intereses económicos y a su papel como mano de obra.

La tesis de Kundnani desmonta una de las grandes ficciones contemporáneas, y la idea de que la UE encarna un cosmopolitismo ejemplar y posnacional. Por el contrario, el proyecto europeo se erige como proyecto de identidad excluyente, sostenido sobre un relato histórico eurocéntrico que convierte a Europa en el centro natural del mundo y en el juez moral de la humanidad. En ese sentido, Europa no ha superado su pasado imperial; simplemente lo ha reformulado en clave liberal y tecnocrática. Es aquí interesante recordar a Gurinder Bhambra (2002), cuando afirmaba que no

había que entender Europa como punto culminante de la modernidad sino como un proyecto incompleto de descolonización. Y es que esa modernidad europea de la que se hace gala no podría pensarse sin su reverso: una historia de conquista y colonización impregnada en represión y violencia hacia resto del mundo. Hay que entenderlos como partes de un mismo proceso histórico. De ahí que haya sido tan importante construir África y a los africanos como ausencia o ausencias de, y en “reservorio de miserias” (Sarr, 2018). Es por ello que aún nos arrogamos la convicción de que tenemos el derecho y el deber de definir la civilización, lo cual no deja de ser una idea imperial... ¿Seguimos siendo hipócritamente imperiales a la hora de narrar nuestro mundo y su historia? ¿Estamos desarrollando un nacionalismo a escala continental, blanco, neoliberal, en el que la biopolítica y la necropolítica forman una parte sustancial de las filosofías que nos impregnan?

Para intentar deconstruir este nacionalismo europeo/occidental/blanco, se presenta el concepto de *Mediterraneo Nero* (Mediterráneo negro). En él se plantea que, al margen de las interpretaciones que hacen de él una cuna de civilizaciones, hay que mostrar su cara oculta. Una cara llena de dominación y exclusión, un espacio de terror y violencia, una máquina de creación de estereotipos, una frontera epistemológica y política, una frontera imperial, que divide lo humano de lo subhumano, Europa de África (Lombardi-Diop, 2022: 20). Esta dimensión racial se refleja en los discursos políticos contemporáneos, dominados por términos como “invasión” o “reemplazo étnico” –frecuentes en campañas electorales de la extrema derecha europea– y que ponen de manifiesto cómo la cuestión racial y el Mediterráneo siguen siendo centrales en la construcción de la identidad nacional y continental. Tales discursos no son fenómenos aislados, sino parte de una red global de retóricas ultraderechistas que reactivan miedos coloniales y jerarquías raciales (Lombardi-Diop, 2022). Las vallas de Ceuta y Melilla, la ruta migratoria a Canarias, que hace de las islas otro límite de esa Europa blanca pese a tener el Océano Atlántico bañando sus contornos; o la externalización de fronteras, nos permiten entender el Mediterráneo desde una concepción política y geográfica más amplia. Aquí el concepto de Mediterráneo Negro aparece como categoría crítica que permite reflexionar sobre la persistencia de esta violencia colonial.

El papel que juega la enseñanza en la formación de identidad nacional y continental es fundamental. No podemos obviar que la “escuela”, la educación, en general, es, por un lado, uno de los aparatos ideológicos del Estado y, por otro, una de las patas más importantes a la hora de consolidar, lo que el filósofo Michel Foucault denominó como “regímenes de verdad”. Y para construir estos relatos que aparecen como verdaderos, “naturalmente” ciertos, no solo debemos entenderlos en función

del “olvido” en la construcción de la memoria. Es fundamental atender a los mecanismos discursivos mediante los cuales las críticas a estas violencias imperiales son diluidas dentro del sistema. Hay que concebir el campo educativo como un espacio de lucha y entender que lo afrocéntrico como modelo pedagógico nos puede permitir luchar contra un currículo monocultural, romper con esa proyección lineal del tiempo –esa visión teleológica con el rostro de un capitalista blanco–, romper con el complejo del colonizador que aún habita en *nosotrxs* y entender que la experiencia y el pensamiento africano y afrodescendiente puede abarcar toda la experiencia humana. Para ello es necesario sacar todo esto desde el “no lugar” en el que se halla, de su subordinación epistémica a una idea de Europa que aún rebosa de esa razón imperial (Martínez Betervide, et al., 2020: 172-173).

Hay pues un problema importante a la hora de enfrentarnos a estos dos discursos nacionales (a escala Estado y a escala continental: nación blanquitud). Por un lado, porque se presentan como realidades ahistóricas e incuestionables, negando que la nación está en continua construcción. El problema de que la nación además es hoy una fuente de legitimación política y social, en un contexto de proliferación virtual de discursos revisionistas ultraconservadores. Estos discursos nacionalistas a través de los relatos históricos favorecen una evolución positiva del grupo de pertenencia, el desarrollo de lazos y vínculos afectivos y del sentimiento de pertenencia a dicho grupo y la existencia de unos valores comunes (Limón, 2008: 93-95). Como aseguraba la reciente Permio Ensayo de Anagrama, Lola López Mondéjar (2024: 48), estamos en un momento en el que hay una evidente atrofia narrativa, lo que es especialmente duro cuando “narrar es dotarnos de sentido”. Dotar de sentido en una realidad de globalización cultural, en el que las migraciones y los colectivos que guardan relación con esta realidad tienen un papel fundamental. En un contexto en el que los algoritmos de las grandes tecnológicas condicionan nuestra manera de socializarnos, con una clara orientación ultraconservadora (Perrier, 2025), en donde los algoritmos también condicionan qué luchas aparecen en las pantallas de los móviles y cuáles no, el historiador/a tiene aquí una función importantísima en esta batalla cultural.

2. UNA LECTURA CRÍTICA A LA MIRADA DE LA “NACIÓN” EN EUROPA, AMÉRICA Y ÁFRICA

Uno de los principales problemas que encontramos al estudiar los nacionalismos a través de los currículos escolares, los programas de secundaria y, en consecuencia, en muchas asignaturas de Historia Contemporánea en la universidad —que suelen reproducir los modelos de las etapas educativas previas y disponen de escaso tiempo para desarrollar el contenido de manera crítica— es la manera en que se presenta

este fenómeno. Habitualmente, el nacionalismo se enseña como un proceso histórico circunscrito a las unificaciones de Alemania e Italia, entendido como el “camino natural” de dos naciones sin Estado que logran, a través de un proceso inevitable, alcanzar la ansiada nación moderna, presentada como el culmen de las formas modernas de organización social. Esto convierte al nacionalismo, más que como un proceso histórico, político y cultural dinámico, que constantemente están en disputa y re significación, en un hecho cerrado. Y reduce el análisis a dos experiencias exclusivamente europeas.

Esto olvida el papel estructural de la explotación y la violencia colonial en la construcción de los grandes hitos de la modernidad. Así, por ejemplo, la Revolución Francesa y la explotación de Haití (que luego se convertirá en el escenario de la primera independencia “negra”, y segunda de todo el continente americano solo por detrás de la de Estados Unidos) podrían entenderse como las dos caras de una misma moneda. O la Revolución Industrial, que no podría entenderse sin la conquista, colonización y esclavización de personas africanas en El Caribe y el dominio y la servidumbre en otras zonas del planeta como la India. Aquí juega un papel fundamental la idea de que la historia colonial e imperial se presente como una nota un compartimento estanco sin ninguna relación con las distintas historias nacionales de Europa, como si no tuviera nada que ver con procesos europeos. Sin embargo, la empresa colonial no fue un apéndice de la historia europea, sino uno de sus cimientos más profundos y constitutivos de las realidades nacionales.

De hecho, el colonialismo no solo transformó territorios lejanos: dio forma a las propias identidades nacionales europeas. En la construcción del ciudadano moderno, “libre”, racional, trabajador y civilizado, se utilizó al sujeto colonizado como la oposición. Un ser leído como irracional, ocioso y bárbaro, a los que se quiso imponer el trabajo con diferentes códigos “legales”. La idea de ciudadanía europea se edificó, en buena medida, por oposición a lo que Europa declaró “no europeo”. De este modo, las categorías de raza, nación y civilización se entrelazaron con las de progreso, modernidad y desarrollo, consolidando una jerarquía global de valor humano. Las mujeres de las colonias también fueron representadas como el modelo opuesto de la feminidad que se quería imponer en las metrópolis. Recordamos a Stuart Hall (2013) cuando planteaba que Europa no sólo conquistó el mundo, sino que se constituyó a sí misma mediante este proceso de dominación, que no solo fue una empresa de expansión geográfica y control militar, cultural, político y económico, sino un elemento fundamental para la propia definición de Europa. ¿Acaso no estamos blanqueando la violencia fundacional de Europa que aún domina el mundo? ¿Qué papel ocupamos como docentes cuando reproducimos estos discursos?

En los programas escolares, reproducidos en la Universidad, estudian el proceso del nacionalismo como una realidad acabada, como una suerte de destino natural. Los dos ejemplos paradigmáticos en las aulas son los de Alemania e Italia. Cabe preguntarse qué perdemos en nuestra comprensión cuando se estudian estos dos procesos de unificación nacional bajo la mirada eurocéntrica y colonial. Por un lado, dejamos de lado las experiencias de opresión y resistencia que forma parte de la constitución de las naciones y de su devenir. Así, por ejemplo, en Alemania, que es un caso revelador, pues fue el perpetrador del considerado como el primer genocidio del siglo XX, perpetrado cuando los pueblos *herero* y *nama* en la actual Namibia, donde el gobernador civil no era ni más ni menos que el padre de Hermann Güring, una figura central del nazismo.

Es relevante este caso porque las prácticas de identificación de personas, el saqueo, la violación, el confinamiento en campos de concentración y el exterminio son un campo de ensayo de las formas de exterminio que se desarrollarían contra los judíos (*Shoá*), los gitanos (*Samudaripen*), los disidentes sexuales y los opositores políticos durante el nazismo. Eugen Fisher fue en Namibia una figura central del racismo científico en las colonias alemanas de África, y años más tarde, durante el nazismo, fue el director del Instituto de Antropología, Herencia Humana y Eugenesia de Berlín, un pilar científico para entender el nacimiento de las leyes raciales de Núremberg (1935) en el que colectivos como el de los afro y los judíos estaban fuera del concepto de ciudadano nacional/racial; o el *Rhineland bastards*, el programa secreto para esterilizar a las mujeres afroalemanas en nombre de la salud racial del pueblo alemán. Fischer, allá por 1913 llegó a publicar una serie de estudios antropológicos-biológicos sobre el mestizaje alemán en África, cuyos hijos, los *Rehoboth bastards*, fueron objeto de estudio para argumentar en pro del racismo. Como señaló Aimé Césaire en su *Discurso sobre el colonialismo* (2015[1950]) la ceguera y la hipocresía europea plantea que los genocidios solo ocurrieron en Europa, cuando esas prácticas de deshumanización, exterminio y jerarquía social eran parte estructural del dominio colonial. ¿Fue África un laboratorio de experimentación para los proyectos nacionalistas europeos? ¿Acaso la I Guerra Mundial y la “Paz” de Versalles (1919) no fueron interpretadas como una humillación al pueblo alemán, también por el papel negado a Alemania como potencia colonial en África?

El caso del nacionalismo italiano, también planteado en los currículums escolares tampoco podría entenderse sin mirar hacia África. Fue precisamente en el colonialismo en donde se reflejaron sus ansias raciales, su nostalgia imperial y su deseo de acercarse a un ideal moderno/racial en un contexto de ascenso de los fascismos

en Europa y dominio en Italia del fascismo. Mussolini utilizó a un “otro” para inventar o reinventar al italiano, y el “negro/africano” fue su estereotipo oposicional. Ello le permitió construir el mito de la *romanità* (buscando esa continuidad entre el Imperio Romano y la Italia fascista). El famoso *fare gli italiani* (hacer italianos) pasaba por situarlos, como blancos, en la parte alta de la jerarquía racial.

Giuliani y Lombardi-Diop (2013) han mostrado con lucidez cómo este proceso de nacionalización tenía su espejo interno. En la época liberal italiana que surge de la “unificación” que también podría entenderse como “conquista” y bajo el concepto de “colonialismo interno”, el Sur de Italia y las zonas rurales fueron concebidos como los “otros” domésticos, espacios de atraso, cuerpos degenerados dentro del cuerpo nacional. Allí debía llevarse la misión civilizadora –*educare all’italianità*– con el mismo impulso paternalista con que se justificaba la conquista de Etiopía o Libia. Las teorías antimeridionales y el darwinismo social sirvieron de cemento ideológico para blanquear la identidad italiana, presentándola como homogénea, europea, civilizada.

El fascismo, al intentar reconciliar estas fracturas internas, hizo del colonialismo su laboratorio de italianidad. África se convirtió en un campo de ensayo: una empresa popular, una epopeya viril donde hombres y mujeres podían sentirse parte del imperio. En los primeros años, incluso el mestizaje fue celebrado como prueba de la potencia masculina italiana. Pero la euforia duró poco. En 1936-1937, con la *svolta ariana*, el régimen prohibió las uniones mixtas y consagró el imperio como una extensión de la raza. La blanquitud pasó a ser una obligación patriótica. Italia debía purificarse de cualquier mezcla; su identidad se definía, finalmente, por la exclusión.

Y después vino la amnesia. El mito de los *Italiani, brava gente* –esa idea tan reconfortante de que los italianos habrían colonizado con humanidad, casi con ternura– sirvió para limpiar la conciencia. Se olvidaron los campos de concentración en Libia, el uso de armas químicas en Etiopía, la represión y la segregación racial. Todo fue borrado en nombre de una inocencia nacional cuidadosamente construida (Del Boca, 2020). Pero la verdad es que el nacionalismo italiano nació de esa violencia, de ese contacto colonial que fue, al mismo tiempo, saqueo, explotación y un laboratorio de italianidad. Italia se fue construyendo la nación en África tanto como en Roma o en Turín.

Como tampoco podríamos entender los nacionalismos en América sin la exclusión deliberada del afro. Basta echar un vistazo a las leyes migratorias de Estados Unidos, que han actuado como filtro racial; o las leyes Jim Crow, que han asegurado la fortaleza jurídica de la segregación y desigualdad racial. La película *Birth of a Nation* (1915) es ilustrativa de unos Estados Unidos de América que se han definido

como blancos y no han dudado en usar la violencia como un acto fundacional de su nación. También en los países latinoamericanos las leyes de inmigración o las de ciudadanía, han potenciado el blanqueamiento demográfico de los países bajo argumentos que ligaban la blanquitud al progreso y lo “indio” y “negro” al retraso. Ni que hablar de aquel mito argentino de que la población desciende de los barcos, ligando la nacionalidad a la migración europea. En Brasil Gilberto Freyre hablaba de la “democracia racial” tapando las desigualdades estructurales del país. Hoy las principales víctimas de la violencia policial en las favelas de Río de Janeiro siguen siendo afrodescendientes, ocupando las posiciones más marginales y vulnerables de la nación. Como en Bolivia, por poner otro ejemplo, lo “afro” ha sido silenciado como si no existiera, la población afroboliviana, en Los Yungas, ligada directamente a la esclavitud que impuso el Imperio Español en el territorio para la explotación de las minas en Potosí.

En estos contextos hay que entender la ideología del mestizaje en América Latina como una narrativa que ha tratado de buscar una engañosa homogeneidad nacional que ocultara, al mismo tiempo, las desigualdades raciales. Para Peter Wade (2003) el mestizaje ha servido como una herramienta ideológica para consolidar el poder de las élites dominantes y encubrir las desigualdades raciales. Al borrar las diferencias raciales –o al tratar de hacerlo–, se les negaba legitimidad a las luchas de los grupos afrodescendientes e indígenas, lo cual tiene una consecuencia importante a la hora de construir ciudadanía. Las grandes estatuas de héroes siguen teniendo, salvo excepciones, el rostro de un hombre blanco. Nuevamente, leer el nacionalismo o los nacionalismos en América Latina desde una posición afrocéntrica, nos ayuda a poner el acento de las históricas y presentes desigualdades sociales y en deconstrucción estrategias discursivas de unas élites blancas que ejercen, en muchos casos, colonialismos internos.

El caso de los nacionalismos africanos es también interesante para observar cómo están dominados por una ideología eurocéntrica. De hecho, lejos de conformarse como proyectos de emancipación, han estado profundamente condicionado por las estructuras coloniales que pretendían superar. ¿Qué ocurre, entonces, con la idea de nación en un continente cuyas fronteras no fueron producto de su historia interna, sino de la cartografía violenta de las metrópolis europeas? Los países africanos fueron condenados a habitar límites trazados con regla y cartabón en los despachos de las grandes potencias imperialistas del siglo XIX y XX. Hablamos de líneas arbitrarias que separaron pueblos y unieron comunidades sin historia común.

Y la balcanización del continente en numerosos Estados fue una estrategia para garantizar que el control poscolonial fuera más sencilla, fragmentando cualquier posibilidad de unidad africana real (Maroto, 2026; Arconada, 2021).

A estas fronteras impuestas se sumó otra herencia no menos determinante: la lengua colonial. El francés, el inglés o el portugués fueron presentados como instrumentos de modernidad y cohesión nacional, pero en realidad se convirtieron en herramientas de reproducción de las jerarquías coloniales. Las élites africanas, formadas en la lengua del antiguo amo, hicieron de ella un capital cultural que les permitió perpetuarse en el poder, reproduciendo las brechas de clase, de género y de acceso al conocimiento. La lengua europea, convertida en símbolo de progreso, silenció las lenguas africanas y con ellas los modos propios de nombrar el mundo, de entender la comunidad y de pensar la política. En nombre de la “unidad nacional”, se impuso la homogeneización cultural del pueblo dominado. El nacionalismo africano nació atrapado en discursos ligados al “desarrollo”, “progreso” o “modernización” que, en vez de problematizar las estructuras de un capitalismo racista global, reforzaron la situación periférica de los países (Maroto y Djandué, 2026).

Son varios los ejemplos de cómo se ha construido un relato nacional encerrado en la prisión epistémica del eurocentrismo. Costa de Marfil, se erige como el “campeón del cacao”, contribuyendo a un nacionalismo orgullo de un éxito exportador que responde a las necesidades de consumición de metrópolis y cuya transformación y el valor agregado es beneficio de multinacionales extranjeras. Una identidad nacional que se construye desde la periferia del sistema. Un fenómeno similar puede observarse en Nigeria, en donde su riqueza petrolera, presentada como signo de modernidad y potencia regional, ha terminado por reforzar la dependencia económica de los intereses extranjeros y de las élites locales que controlan la renta. O el caso de Sudáfrica, con un nacionalismo posapartheid, sostenido en el discurso del “arco iris”, oculta la persistencia de estructuras raciales y económicas coloniales, donde la riqueza sigue concentrada en manos blancas y el inglés continúa siendo la lengua del poder y la legitimidad. Otro ejemplo paradigmático es el del “oro negro de la muerte”, especialmente visible en el Delta del Níger, en donde la contaminación, la pobreza y la violencia estatal, paramilitar y extranjera reproduce violencias de acuerdo a la razón imperial. Las nuevas naciones, en su nacimiento y en sus reformulaciones siguen con demasiada frecuencia atrapadas entre fronteras coloniales impuestas, lenguas de las antiguas metrópolis y discursos de desarrollo que perpetúan la dependencia bajo el disfraz de soberanía.

Ligado a los ejemplos económicos, es curioso que tampoco la mejora material y el Estado del Bienestar construido, por ejemplo, en Europa y fundamentales para

los discursos supremacistas occidentales, no tienen en cuenta que han sido posibles gracias a la explotación de raíz colonial. Tanto en discursos políticos como mediáticos a todos los niveles nos encontramos con una serie de mecanismos discursivos que tratan de neutralizar el “modo de vida imperial” del que se goza en el norte global, aquel que relaciona un nivel de consumo a una violencia estructural de este sistema capitalista y racista. El lenguaje moralizante y tranquilizador que no relaciona la explotación de personas, muchas de ellas menores de edad, y la violencia sexual y laboral en torno a la extracción de recursos necesarios para mantener el nivel de consumo, son invisibilizados. Una retórica justificadora que se mueve entre el maquillaje de unos conceptos y el ocultamiento de otros que nos muestran ante esa *omertà* que contribuye al silencio y al olvido y olvidan la relación con las relaciones coloniales pasadas y presentes (Maroto, 2025: 150).

3. REFLEXIONES FINALES

Repensar los nacionalismos desde lo “afro” exige, ante todo, reconocer que no somos imparciales. Toda mirada histórica está situada, responde a un lugar de enunciación y, en el caso de la enseñanza institucional de la historia, ese lugar ha sido, históricamente, eurocentrífico, colonial y racializado. Por ello, es necesario apostar por una metodología reflexiva sobre cómo narramos la “nación” y las “naciones” y los propios procesos del nacionalismo, encerrados en este provincialismo intelectual que provoca, parafraseando a Antonio Gramsci, una abulia intelectual. En este contexto, ser antirracistas implica deconstruir estos relatos de “inocencia occidental” que hoy siguen siendo utilizados como argumentos para promover la exclusión y la discriminación. Entender la historia como “presencia actual” implica reconocer esta parte oculta del pasado y su continuidad en la actualidad. Es importante que respondamos a esta pregunta, ¿qué implicaciones tiene formar generaciones enteras con una visión que excluye al que hemos construido con categorías racista e imperiales como el “otro”, tanto en sus opresiones y resistencias?

La enseñanza de la historia en escuelas, institutos y universidades ha consolidado una memoria amputada, que separa el relato nacional de sus raíces coloniales y esclavistas. En esa narrativa, Europa aparece como cuna del progreso, la modernidad y la razón, mientras sus proyectos de dominación –colonialismo, racismo, esclavismo– se disuelven en un pasado supuestamente “superado” o “lejano”. Sin embargo, no hay historia europea sin colonialismo, ni nación moderna sin jerarquías raciales. Integrar la historia colonial como parte constitutiva de la historia nacional

no significa culpabilizar a las naciones, sino asumir que el bienestar europeo se edificó sobre la explotación sistemática de otros pueblos: sobre sus cuerpos, sus recursos y sus saberes. Seguir edificando el discurso nacional (o de la blanquitud occidental) en oposiciones maniqueas, en la que el *negrx* se encuentra a una distancia insalvable del humano (como cuerpo potencialmente explotable y violado) (Mbembe, 2016) provoca que este “otro” pueda seguir siendo percibido en Europa como extraño, intruso, peligroso. El trabajo en la Universidad debe ayudar a discutir las dimensiones del privilegio blanco y su relación con estas estructuras de dominación práctica y discursiva.

Es necesario, al estudiar los nacionalismos y su imprescindible vertiente imperialista y racista, conectar la precarización del sur global (que se extiende en el norte), las migraciones poscoloniales o el extractivismo ambiental. Si no es así, aquellas personas que no sufren el racismo estructural también se encuentran encerradas en una prisión epistemológica y ontológica que las separa del resto del mundo, las incapacita para un cambio democrático y justo del mundo y las convierte en carne de cañón de los discursos racistas de las élites políticas. Repensar los nacionalismos desde lo “afro” es atacar las identidades nacionales, no solo en Europa sino también en otros continentes, en donde el saber eurocéntrico condiciona de sobremanera las identidades. No podemos entender los nacionalismos que propugnan las élites sin situarlos en una historia transnacional de poder, dominación y resistencia. Si no actuamos desde la Academia... ¿Estamos siendo colaboracionistas con un sistema colonial y racista? ¿Le estamos poniendo una alfombra roja a la extrema derecha?

BIBLIOGRAFÍA

- Arconada, Pablo (2021). “Una aproximación a los procesos de decolonización en África al sur del Sahara”. En Africaye. *Brijulas sobre África. Miradas para desaprender la región subsahariana*. Madrid: La Catarata, pp. 58-76.
- Bhabha, Homi K. (2010). “Introducción. La nación como fuerza simbólica”. En Homi K. Bhabha (dir.). *Narrar la nación. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Argentina: Siglo XXI Editores, pp. 11-20.
- Bhambra, Gurinder (2002). “A Decolonial Project for Europe”. *Journal of Common Market Studies*, 60(2), pp. 229-244.
- Bidaseca, Karina A. (2022). *La amnesia del imperio. Los muros del racismo, el apartheid y el ancho mar de las estrellas*. Argentina: Sb Editorial.

- Boidin, Capucine, Cohen, James, and Grosfoguel, Ramón (2012). “Introduction: From University to Pluriversity: A Decolonial Approach to the Present Crisis of Western Universities”. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 10(1), pp. 1-6.
- Camp, Tina. (2004). *Other Germans: Black Germans and the Politics of Race, Gender, and Memory in the Third Reich*. University of Michigan Press.
- Césaire, Aimé (2015 [1950]). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Del Boca, Angelo (2020). *Italiani, brava gente? Un mito duro a moriré*. BEAT.
- Freire, Paulo (1978). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Madrid: S. XXI Editores.
- Giuliani, Gaia y Lombardi-Diop, Cristina (2013). *Bianco e Nero. Storia dell’identità razziale degli italiani*. Firenze: Le Monnier Università.
- Godoy Vega, francisco (2017). “La violencia naturalizada de Santiago y el indio pícaro”. En Leticia Rojas Miranda y Francisco Godoy Vega (Eds.). *No existe sexo sin racialización*. Madrid: Fragma, pp. 90-95.
- Hall, Stuart (2013). Occidente y el resto: discurso y poder. En Ricardo Soto Sulca (Ed.). Discurso y poder en Stuart Hall. Perú: Huancayo, pp. 49-112. Disponible en: <http://ramwan.net/restrepo/diferencia/Hall-Occidente%20y%20el%20Resto.docx>
- Kundhani, Hans (2023). *Eurowhitess. Culture, Empire and Race in the European Project*. London: Hurst & Company.
- Limón Luque, Margarita (2008). “El fin de la Historia en la enseñanza obligatoria”. En Pablo Sánchez León y Jesús Izquierdo (Eds.). *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el Siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI Editores, pp. 87-111.
- López Mondéjar, Lola (2024). *Sin relato. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad*. Barcelona: Anagrama.
- Lombardi-Diop, Cristina (2022). “Después del ‘Mediterráneo’”. En The Black Mediterranean Collective. *Mediterráneo Negro. Cuerpos, fronteras y ciudadanía*. Pamplona: Katakarak, pp. 19-25.
- Maroto Blanco, José Manuel (2017a). “Prejuicios sobre África en los libros escolares de Educación Secundaria”, *Historia Actual Online*, 43, 2017, pp. 169-186.
- Maroto Blanco, José Manuel (2017b). “Identidades ‘blancas’ vs identidades ‘negras’: La construcción de discursos racistas en los libros de geografía e historia de educación secundaria. En Chiara Olivieri y Antonio Ortega Santos (Eds.). *Decolonizando identidades. Pertenencia y rechazo de/desde el sur global*. Granada: Instituto de Migraciones, pp. 77-90.
- Maroto Blanco, José Manuel (2021). *Representaciones sociales, prácticas represivas y discursos de resistencia de la población negrafricana en la España colonial y poscolonial (1953-2019)*. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/67837?locale-attribute=en>

- Maroto Blanco, José Manuel (2022). “Racismo e historia africana y afrodescendiente en la historiografía española: un estado de la cuestión”. *RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 10(1), pp, 63-77.
- Maroto Blanco, José Manuel (2025). “Omertà ante un modo de vida imperial. Reflexiones en torno a la historia de la salvaje cotidianeidad occidental”. En José Manuel Maroto Blanco, Sébastien Lefèvre (Coords.). *¿Y tú quién eres para hablar de lo afro?: Apuestas y desafíos de las investigaciones afrocéntricas*. Madrid: La Catarata, pp. 140-157.
- Maroto Blanco, José Manuel (2026). *Françafrique: una descolonización incabada*. Madrid: Sílex.
- Maroto Blanco, José Manuel y Djandué, Bi Drombé (2026). “Sankofa: de la deconstrucción colonial a la reconstrucción sociocultural a través de las lenguas en Costa de Marfil”. *Vegueta: Anuario de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, 26(1).
- Martínez Betervide, Lourdes, et al. (2020). “Espacios afrocentrados en el ámbito universitario: recorridos, hallazgos y reflexiones”. En Mónica Olaza (Coord.). *Desigualdades persistentes, identidades obstinadas. Los efectos de la racialidad en la población afrouruguaya*. Montevideo: Universidad de la República Uruguay, pp. 167-184.
- Mbembe, Achille (2016). *Crítica de la razón negra*. Buenos Aires: NED Ediciones.
- Perrier, Lenita (2025). “BWC/ Black-White-Coloniality y reconstrucción epistemológica”. En Maroto Blanco, José Manuel y Lefevre, Sébastien (Coords.). *¿Y tú quién eres para hablar de lo afro? Apuestas y desafíos de las investigaciones afrocéntricas*, Madrid: La Catarata, pp. 158-183.
- Sarr, Felwine (2018) *Afrotopía*. Madrid: La Catarata.
- Wade, Peter (2003). “Repensando el mestizaje”. *Revista colombiana de antropología*, 39, pp. 273-296. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0486-65252003000100009&script=sci_arttext

LA ÁFRICA FRANCÓFONA A TRAVÉS DE LA HISTORIA ECONÓMICA. UN ESTUDIO DE CASO

MANUEL TALAMANTE PÉREZ

Universidad de La Laguna (Tenerife)

mtalaman@ull.edu.es

En 1996, José Martínez Carreras ya exponía que la “Historia de África, en concreto y su actualidad, no han alcanzado todavía, en el momento presente, en la Universidad española, la importancia y el nivel del que son merecedores”.¹ En dicho aporte, desgranaba el estudio e investigación sobre África en España. Se estudiaba y enseñaba en 13 universidades españolas algunas de las materias relacionadas con la Historia de África, del Tercer Mundo o el mundo musulmán entre otras líneas relacionadas con el continente africano. Años después, Jordi Tomás y Albert Farré, investigadores del Centro de Estudios Africanos de Lisboa, realizaron un balance sobre los estudios africanos en España². Exponían las posibilidades de los estudios africanos, pero también la problemática que se encontraban en relación a la cooperación del desarrollo, en cierta medida por una competencia vista desde este ámbito en vez de ver lo que realmente podían hacer ambas conjuntamente en “el proceso común de aprender de las sociedades africanas” (Tomás y Farré, 2009: 80).

Es cierto que entre ambos artículos se insertaron investigaciones y proyectos que abordan dichos estudios sobre África, pero la realidad que nosotros vislumbramos en 2025 es que la docencia sobre las realidades africanas va decayendo (no por su relevancia), incluso desapareciendo de los contenidos docentes en la universidad española evitando en muchos casos dicha supresión, al unirlos con análisis o cursos

¹ Además, se refería también a los estudios sobre la “Historia de los países Afroasiáticos” (Martínez Carreras, 1996: 193).

² Se centraron en los estudios africanos desarrollados dentro del ámbito de las ciencias sociales y siguiendo el trabajo previo de Martínez Carreras (Tomás y Farré, 2009).

sobre el Desarrollo, Tercer Mundo, Globalización o Asia³. Esta situación choca en cierta medida con la relevancia que el estudio científico sobre el continente africano tiene en los centros de investigación de Estados Unidos, Asia o Europa. Esta realidad se observa en la aplicación de dichos estudios, que se quedan en su mayoría, lejos de la sociedad y de la enseñanza en las aulas, lo que permitiría conocer la impronta de dichos aportes para el conocimiento en general.

En cierta medida, esta contribución que tenemos entre manos, intentará paliar esta situación y mostrar una experiencia de innovación docente para tratar el desconocimiento de África a través de una perspectiva de historia económica en el aprendizaje de la parte de influencia francófona en África. Mediante la impartición de clases magistrales tradicionales se asentarán conocimientos previos para la posterior realización del trabajo final sobre el país de la región objeto de estudio.

1. EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA DE ÁFRICA

La importancia del estudio de África viene acontecida en parte al crecimiento económico y potencialidad del continente africano en los últimos años teniendo de referencia el *Informe sobre el desarrollo económico en África* de 2024 (Figura 1). Entre 2002 y 2023, África experimentó un fuerte crecimiento, en parte, estrechamente ligado a los auges en los precios de las materias primas. Estos datos denotan la realidad del continente, ya que “más de la mitad de los países africanos dependen del petróleo, el gas o los minerales para al menos el 60% de sus ingresos por exportaciones, lo que les hace vulnerables a la volatilidad de los mercados globales”⁴. Asimismo, dicho informe expone que “más del 50% de las importaciones y exportaciones africanas dependen de solo cinco economías, todas fuera del continente”, lo que certifica la impronta o la necesidad de África para con la realidad económica global.

³ Salvando las enseñanzas afianzadas en las Universidades de La Laguna, Las Palmas de Gran Canaria (DEA), Universidad de Valencia, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Valladolid, Universidad de Barcelona o la Complutense de Madrid.

⁴ UNCTAD: Informe sobre el desarrollo económico en ÁfricA 2024, p. 4. Disponible en: <https://unctad.org/es/publication/informe-sobre-el-desarrollo-economico-en-africa-2024>

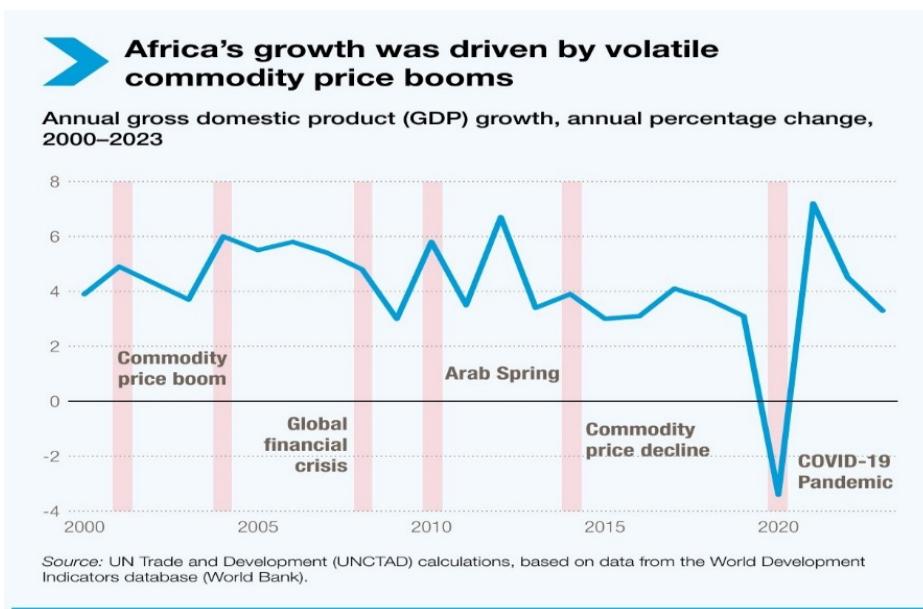


Figura 1. Fuente: Informe sobre el desarrollo económico en África 2024.

En 1964, la UNESCO comenzó a elaborar la *Historia General de África*, en cierta medida para responder al vacío existente sobre el conocimiento del continente africano, ya que “casi nunca se consideró al continente africano como una entidad histórica” (M’Bow, 1979: 5). Desde ese momento, y aprovechando la etapa emancipadora, surgieron trabajos que demostraban la importancia del estudio africano en todas sus vertientes. En 1979, Amadou-Mahtar M’Bow, decía:

Hoy día se reconoce generalmente que las civilizaciones del continente africano constituyen, en diversos grados y a través de la diversidad de lenguas y de culturas, las manifestaciones históricas de un conjunto de pueblos y de sociedades unidos por vínculos seculares. Hay, además, otro fenómeno que ha perjudicado considerablemente al estudio objetivo del pasado africano. Me refiero a la aparición, con la trata de negros y la colonización, de clichés raciales generadores de desprecio y de incomprendión y tan profundamente arraigados que corrompieron incluso los conceptos mismos de la historiografía. A partir del momento en que se recurrió a las nociones de "blancos" y de "negros" para designar genéricamente a los amos y a los pueblos sojuzgados, los africanos tuvieron que luchar contra una doble servidumbre económica y psicológica.⁵

⁵ Con esas palabras se presentaba en parte el resultado de las investigaciones realizadas en los 8 tomos de la *Historia General de África* desde 1964 a 1979.

Aprovechando este escaparate, Joseph Ki-Zerbo, aserveraba:

La Historia de África hay que reescribirla porque hasta ahora ha sido frecuentemente enmascarada, camuflada, desfigurada y mutilada. Por la "fuerza de las cosas", es decir por la ignorancia y el interés. Este continente que traumatizaron siglos de opresión ha visto cómo generaciones de viajeros, negreros, exploradores, misioneros, procónsules y estudiosos de toda laya petrificaban en su imagen el rictus de la miseria, la barbarie, la irresponsabilidad y el caos. (...) Todos los males que aquejan al África de hoy, como también todas las oportunidades que se le ofrecen, son el resultado de fuerzas innumerables propulsadas por la Historia⁶.

Tras esta obra faraónica, los trabajos se multiplicaron, pero nunca se abarcó el continente entero, por lógicas normales y se centró en el estudio micro y regional de cada nueva nación, así como por zonas de influencias de las naciones europeas. De igual forma, la realidad actual ha permitido que desde la Unesco, se comience a desarrollar la redacción de tres nuevos volúmenes que darán respuesta a las realidades actuales siendo trabajadas con el rigor que se merece dicha tarea⁷.

Para concluir, hemos de reseñar el cambio que desde la academia occidental se hace con respecto al conocimiento de África, ya que se “nos presenta como un enorme continente que no debemos seguir simulando oscuro, inexistente, pobre, vacío...” (Rocafort, 2002: 145). De hecho, entre 2000 y 2001, aparecen tres obras que responden a muchas cuestiones que rompen tabúes y traspasan fronteras⁸. Pero una interesante y trata las dificultades historiográficas en los programas actuales por los “persistentes estereotipos historiográficos y culturales enraizados” confrontándolos con la actualidad, es el aporte de Brusa y Cajani, muy interesante para un análisis comparado. Estas obras, desgranan trabajos sobre África desde diversos ámbitos y la relevancia del sujeto en cuestión.

1.1. África a través de la Historia Económica

Como hemos expuesto con anterioridad, los estudios sobre África han ido creciendo, lo que demuestra el interés sobre el objeto en cuestión. Además, los datos certifican

⁶ Joseph Ki-Zerbo, fue profesor de Historia de África en la Universidad de Uagadugú (Alto Volta) y miembro del Consejo Ejecutivo de la UNESCO.

⁷ La inmensidad de trabajos que abordan la historia del continente sería motivo de realizar una biografía con una extensión de monografía. Para conocer sobre la materia, véase: (Davidson, 2006), (Bertaux, 1972), (Ilfie, 2013), (Cortés López, 2006).

⁸ Chabal y Daloz, 2020; Chukwudi, 2001; Ferrán, 2000.

el incremento de los aportes realizados en el ámbito de la Historia Económica, además de aumentar en número y calidad. Incluso, se ha asentado la *Red de Historia Económica Africana (African Economic History Network o AEHN)* fundada en 2011 organizando conferencias o encuentros anuales en los que se reúnen académicos y académicas para debatir los avances en el objeto de estudio⁹.

La “nueva historia económica de África”, representa en cierta medida, el interés de la academia por el continente africano en la actualidad (Hopkins, 2009). Ante esta situación, la enseñanza de África se hace necesaria y de vital importancia. Por ello, relacionar el conocimiento de este continente con la Historia Económica nos ayudará a humanizar la disciplina y replantearnos la noción del “*homo economicus*” (Sen, 1977). Para comprender y poder responder a las realidades actuales, en los que las economías y las sociedades conviven en un mundo globalizado e interconectado, “es crucial que la ciudadanía comprenda los procesos históricos que han moldeado la Economía, entre ellos la evolución social de la población y sus implicaciones en el desarrollo económico” (Ruiz Álvarez, Gómez Martí y Caño Ortigosa, 2025: 175).

Interesante es el aporte realizado por Daniel Castillo, que ha elaborado una recopilación de investigaciones y trabajos realizados desde esta disciplina como fuente de apoyo para futuras pesquisas sobre el continente africano desde el enfoque de la Historia Económica (Tabla 1). Se ha centrado en su mayor parte en una bibliografía de “aproximación a los temas de estudio” de la HE de África (Castillo, 2019: 2). En dos trabajos, el profesor Castillo, recoge 105 referencias bibliográficas, además de exponer que “los estudios sobre la historia económica africana pueden considerarse por lo tanto como una oportunidad para el desarrollo de la carrera investigadora” (Castillo, 2019: 2). Una valoración que compartimos en su máxima, al igual que otros colegas, caso del profesor Joseba de la Torre. Joseba, expone que “la elección de África para este ensayo es de sumo interés ya que permite contrastar la teoría moderna del crecimiento económico con sus resultados efectivos en la perspectiva histórica de la que suelen carecer nuestros colegas de Economía” (De la Torre Campo, 2014).

En cierta medida, los trabajos desde la Historia Económica ayudarían a desenterrar estereotipos vacíos, ya que aún hay una elevada parte de la población de los países “desarrollados” que creen que “los africanos son pobres porque no poseen una buena ética del trabajo, creen en la brujería y la magia y se resisten a las nuevas tecnologías occidentales” (Peraza, 2012: 151). De hecho, según Acemoglu y Robinson

⁹ En 2022, la XV Reunión Anual se celebró en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y en Casa África bajo el título: *Encrucijadas en la historia económica africana*. Disponible en: <https://www.aehnetwork.org/>

(2012), todas las experiencias económicas y proyectos acontecidos en el continente africano durante el siglo XIX, no fracasaron por la realidad africana ni su “incapacidad”, sino por el colonialismo europeo y su injerencia en los nuevos gobiernos africanos nacidos del período emancipador tras la II Guerra Mundial. Esta línea es la que defienden muchos pensadores e historiadores/as africanos/as, como el caso de Walter Rodney. Rodney, asesinado en 1980, produjo trabajos sobre la historia de África desde varios enfoques. pero siendo historiador de formación, aportó una nueva perspectiva “marxista sobre el subdesarrollo del sur global”. Asimismo, sus aportes se convirtieron en referencia en ese período y hoy se toman como guías para comprender las “dinámicas de las relaciones contemporáneas de África con Occidente” (Rodney, 2025).

2016		2019	
Manuales básicos de consulta	7	Manuales básicos de consulta	7
Desarrollo económico e Instituciones	15	Desarrollo económico e Instituciones	35
Historia Empresarial	11	Historia Empresarial	13
Historia de puertos africanos y sistemas portuarios africanos	11	Infraestructuras de transporte y movilidad	18
Medios de transporte terrestres	4		
Esclavitud y tráfico de esclavos	12	Esclavitud y tráfico de esclavos	16
Fiscalidad	2	Fiscalidad	7
Otros temas (industria, demografía, etc.)	5	Otros temas (industria, demografía, etc.)	9

Tabla 1. Bibliografía básica de HE de África para TFG.

Elaboración propia. Fuente-. Castillo (2016, 2019).

Pero si queremos aplicar el enfoque de la Historia Económica al conocimiento de África, y más concretamente, al África francófona, no podíamos dejar de mencionar los aportes a dicha materia desde Francia. Una de las revistas que más han trabajado el continente africano ha sido *Annales. Histoire, Sciences Sociales* que sido foco de recepción de investigaciones de África desde todos los rincones del mundo¹⁰. En uno de sus especiales, varios investigadores se hacen eco de los trabajos de Morten Jerven¹¹, un historiador económico noruego, que ha cambiado algunas percepciones y los análisis de los

¹⁰ Les Annales. Disponible en: <https://Annales.ehess.fr/index.php>

¹¹ Jerven, apuntala que la literatura convencional sobre el crecimiento ha malinterpretado el desempeño del crecimiento del África subsahariana en la era postcolonial. De hecho, dicha producción literaria se centra en explicar un fracaso crónico del crecimiento, una cuestión que a su parecer nunca sucedió provocando que la generación de los primeros datos fuera errónea (Jerven, 2015:4).

datos macroeconómicos africanos. De hecho, esta línea es la que sigue Denis Cogneau, pero a su vez, defiende que, con los archivos existentes, con sus “límites cualitativos como cuantitativos, es posible realizar mejoras modestas para lograr análisis comparativos controlados” (Cogneau, 2016: 889). Asimismo, en ese especial de *Annales*, Labrousse y Samuel, analizan la obra de Jerven, con sus virtudes y defectos¹².

Como se observa, la impronta de la Historia Económica nos sirve para acercar el conocimiento y comprender mejor el presente de África es esencial, puesto que, en muchos casos, será la única vez que estudien estos contenidos en su carrera universitaria¹³. Además, creemos que este enfoque¹⁴ permite al alumnado adoptar una visión más multidimensional y multidisciplinar sobre el continente africano, por lo que, en vez de recortar sobre los contenidos de su enseñanza, se deberían ampliar a todos los campos posibles para una mejor comprensión de dicho espacio.

2. ÁFRICA EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Tras exponer la importancia de la investigación y la enseñanza de África, así como la impronta de la Historia Económica para dichas pesquisas, nos centraremos en analizar la relevancia de África en la Universidad de La Laguna. Para empezar, hemos de decir que en septiembre de este año, la ULL se ha adherido a la iniciativa “*Bridge to Africa*”, impulsada por la ULPGC y que gira “en torno a movilidad de investigadores y estudiantes, proyectos conjuntos en salud pública, energía, economía azul y digitalización, y transferencia de conocimiento con impacto social en ambos lados del Atlántico”¹⁵.

¹² Samuel expone que, en parte, este problema viene por el uso excesivo de la econometría : “En dénonçant les vicissitudes d’un usage immodéré de l’économétrie, qui conduit à l’élaboration de récits artificiels et contestables, il a su interroger la communauté des économistes du développement » (Samuel, 2016 : 897). Por su parte, Labrousse, expone : « Lacunaire et problématique, le chiffre est pourtant omniprésent comme outil de preuve et de gouvernement. Des fictions quantifiées prennent alors forme au sein d’une chaîne statistique complexe, allant des producteurs aux économistes usagers du chiffre et médiée par les organisations internationales » (Labrousse, 2016 : 846).

¹³ En el trabajo de Arribas (2016) se aborda esta línea del poco conocimiento de temas concretos a lo largo de la vida universitaria.

¹⁴ No podemos olvidar otros aportes desde la Historia, o desde la Historia Contemporánea en España. En este caso, Ledesma Arconada y Cuadrado Bolaños realizan una revisión de las investigaciones sobre este tema en las últimas décadas (Ledesma y Cuadrado, 2022).

¹⁵ La Gaceta de Gran Canaria: La ULPGC impulsa 'Bridge to Africa' para conformar un hub académico canario-africano, de 5 de septiembre de 2025. Disponible en: <https://lagacetadegrancanaria.com/contenido/6229/la-ulpgc-impulsa-bridge-to-africa-para-conformar-un-hub-academico-canario-africa>

Esta idea se enmarca dentro de las iniciativas que en la Universidad de La Laguna se hacen en relación a África. Para empezar, hemos de hacerlo haciendo mención al *Centro de Estudios Africanos* (CEA). Dicho centro, fundado a principios de los noventa del siglo pasado, busca dar a conocer:

mediante la investigación y la divulgación, el continente africano en todas sus facetas (sociales, económicas, medioambientales, culturales y científicas), a la vez que actuar de puente entre Canarias y los pueblos de África, promoviendo la solidaridad, el encuentro cultural, la cooperación, la mitigación de las desigualdades socioeconómicas y la lucha contra cambio climático¹⁶.

En el CEA, se desarrolla investigación sobre el continente africano desde un enfoque transdisciplinar, con lo que la impronta de la misma es esencial. De igual forma, una de las acciones más relevantes del centro es la celebración del Día de África, dónde se pretende transmitir una imagen realista de lo que se vive en el continente a través de “testimonios, debates y diálogos con el alumnado de origen africano que estudia en el centro académico, así como con migrantes que han llegado al archipiélago y otros miembros de la comunidad universitaria”¹⁷.

Además, se imparten materias específicas y concretas de África en los programas de estudio de la ULL, en el Grado de Historia, Grado en Estudios Ingleses y el de Estudios Francófonos Aplicados (EFA), siendo en dichos estudios dónde nos centraremos a continuación. A pesar de la importancia expuesta en estas líneas sobre la relevancia del conocimiento y la enseñanza de África en la ULL, la realidad es otra. Para empezar, la asignatura Historia de África, del Grado de Historia es una materia optativa que se imparte en 4º¹⁸. Lo que deja a las claras el interés para la misma. Asimismo, en Estudios Ingleses, se imparte una asignatura en 3º que aborda las Canarias y los estudios atlánticos ingleses entre África, Europa y América¹⁹. Por

¹⁶ Centro de estudios africanos de la Universidad de la Laguna. Disponible en: <https://www.ull.es/centros/centro-estudios-africanos/>

¹⁷ Centro de estudios africanos de la Universidad de la Laguna: Celebración Día de África 2024, de 23 de mayo de 024. Disponible en: <https://www.ull.es/portal/agenda/evento/celebracion-dia-de-africa-2024/#~:text=Navegaci%C3%B3n%20del%20Evento&text=El%20Centro%20de%20Estudios%20Africanos,tr%C3%A1nsito%20de%20su%20proyecto%20migratorio.>

¹⁸ Guía docente de la asignatura “Historia de África”, de la Universidad de La Laguna, curso 2025-2026. Disponible en: https://www.ull.es/apps/guias/guias/view_guide/42468/

¹⁹ Guía docente de la asignatura “Canarias y los estudios atlánticos ingleses: África-Europa-América”, de la Universidad de La Laguna, curso 2025-2026. Disponible en: https://www.ull.es/apps/guias/guias/view_guide/42260/

contra, en el Grado de EFA, se imparten estudios de árabe o de francofonía²⁰, así como la materia que nos centra.

2.1. Historia Socioeconómica del África francófona. Una forma de conocer la historia económica africana

Bajo el nombre *Historia socio-económica del África francófona*, se ha desarrollado un programa centrado en la realidad socioeconómica de África y, en particular, en el escenario del África francófona desde la antiguedad a la actualidad. Teniendo claro, que se estudia el territorio que aglutina esa realidad geográfica, entendiendo la diversidad y realidad del espacio analizado desde el enfoque de la Historia Económica.

A partir del aprendizaje de la historia socioeconómica del África francófona, la tarea fundamental del estudiante será elaborar una monografía sobre alguno de los países que conforman dicha región, salvo los que se muestran con más detalle por parte del profesorado a lo largo de las clases, que serían Marruecos, Senegal y Mauritania, por la complejidad e impronta de los mismos en el contexto mundial. Dicha investigación deberá ser presentada por el alumnado el último día de docencia, siendo evaluada por el profesorado encargado de la misma. Se trata de una asignatura de 6 créditos ECTS y optativa, lo que en cierta medida, hace que el número de estudiantes sea escaso por motivos obvios.

Alumnado	2022-2023	2023-2024	2024-2025	2025-2026
Total	6	7	3	3
Alumnos	4	3	0	0
Alumnas	2	4	3	3
Aprobados/as convocatoria enero	6	7	3	

Tabla 2. Alumnado matriculado en la asignatura. Elaboración propia.

De igual forma, la asignatura aquí tratada intenta mediante la consecución de competencias, ya sean específicas como generales, la adopción de conocimiento de la historia y cultura de la Francofonía (CE4); Conocimiento de la realidad socioeconómica del mundo francófono (CE5); conocimiento de las claves teórico-

²⁰ Plan de estudios del Grado en Estudios Francófonos Aplicados de la Universidad de La Laguna, curso 2025-2026. Disponible en: https://www.ull.es/apps/guias/guias/view_degree/Grado%20en%20Estudios%20Franc%C3%B3fonos%20Aplicados/

prácticas de los principales hechos históricos (CE10); Conocimiento general de los fundamentos de las relaciones internacionales (CE13); Conocimiento general de las relaciones económico-comerciales (CE14) o Conocimiento general de las políticas de cooperación para el desarrollo (CE15). Asimismo, pretende obtener la capacidad de analizar, interpretar y comentar textos de diversa índole (socioculturales, económico-comerciales, protocolarios, diplomáticos, artísticos, literarios, etc.) tanto en francés como en español (CE18) o la Capacidad de realizar informes y materiales de diversa índole (socioculturales, económico-comerciales, protocolarios, diplomáticos, artísticos, literarios, etc.) tanto en francés como en español (CE19) entre algunas de las competencias.

Para cumplir con los criterios exigidos para superar la asignatura, los contenidos a validar y reconocer son los expuestos en su Guía Docente (Figura 2). En el comienzo del curso, se hará un cuestionario básico entre el alumnado mediante una ficha que deberán responder al final de curso, para así, poder comprobar la adopción de las competencias del curso. Se parte de una percepción adquirida sobre los conocimientos de África entre el alumnado, pero la percepción cambia, ya que comprueban la impronta del conocimiento del continente africano para el devenir de su futuro, máxime cuándo nos encontramos en las Islas Canarias.

Contenidos teóricos y prácticos de la asignatura

Lección 1: Introducción

Lección 2: Prehistoria y Antigüedad

Lección 3: Las invasiones en la época medieval (Siglos V-XV)

Lección 4: Incipiente colonización europea (Siglos XV-XVIII)

Lección 5: El reparto de África (Siglos XVIII-XX)

Lección 6: El modelo colonial francés y belga

Lección 7: Descolonización y subdesarrollo

Lección 8: Situación actual: mundialización, empobrecimiento y emigración

Lección 9: Estudios de casos: Marruecos, Mauritania y Senegal

Lección 10: Relaciones económicas entre Canarias y el África francófona

Figura 2. Contenidos de la asignatura. Fuente: Guías Docentes ULL.

De igual forma, los criterios de evaluación de la materia serán la adquisición de conocimientos como la capacidad analítica y sintética de los contenidos adquiridos durante el curso. Se valorará de igual forma, la atención prestada por el alumnado durante el curso para la preparación del trabajo-proyecto. Dando como resultado del aprendizaje, se obtendrán un conocimiento más cercano de la realidad socioeconómica del mundo francófono, así como un conocimiento general de la evolución de la economía y de la sociedad de los países del África francófona, así como reconocer las relaciones y vínculos de las relaciones económicas entre Canarias y el África francófona. En suma, poder responder con garantías a preguntas básicas y elementales sobre la realidad que se vive en el archipiélago canario, así como en el continente africano.

3. CONCLUSIONES

Las conclusiones del análisis de una asignatura como la que hemos tratado en este trabajo son muy gratificantes, ya que en cierta medida, al ser una asignatura que se aborda con un alumnado menor al habitual, se pueden desarrollar y aplicar los conocimientos con más detalle, así como con un debate constructivo sobre la materia impartida. El poder ver las caras de sorpresa del alumnado al recibir la maestría de muchos de los contenidos, en mayoría desconocidos para ellos, certifica la impronta de esta materia y de todas las relacionadas con el continente africano dentro de los programas educativos españoles, cosa que a día de hoy no ocurre. En suma, la experiencia del profesorado durante estos casi cuatro cursos, es muy positiva. De igual forma, la calidad de los trabajos realizados es elevada, así como en el progreso educativo del alumnado que recibe la materia a tenor de los resultados de las encuestas de evaluación docente realizadas.

Se observa el interés del alumnado en aprender y conocer sobre la materia, de hecho, las pesquisas presentadas e investigadas por ellos, les dan la oportunidad de crecer intelectualmente sobre un sujeto totalmente desconocido hasta el momento. Los resultados evaluativos del alumnado así lo certifican, ya que reciben unas evaluaciones positivas y altas, a tenor de los aportes realizados, demostrando el interés del alumnado. Además, el realizar estos trabajos, e impartir esta asignatura permiten estar en constante aprendizaje continuo, ya que la realidad africana, así como sus relaciones socioeconómicas actuales van cambiando constantemente, con lo que el análisis de la Historia Económica a esta materia, ayuda a comprender mejor los procesos socioeconómicos en el largo plazo; además de aportarles un valor

añadido en su formación académica, el de poder identificar los desafíos y problemáticas actuales habiendo comprendido los hitos pasados.

BIBLIOGRAFÍA

- Acemoglu, Daron y Robinson, James (2012). *¿Por qué fracasan los países? Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Grupo Planeta, Ediciones Deusto.
- Arconada Ledesma, Pablo y Cuadrado Bolaños, Jara (2023). “La Historia de África en España. ¿Hacia nuevos campos de investigación?”, *Hispania Nova*, extraordinario, pp. 47-67.
- Arribas Herguedas, Fernando (2016). “La Historia Económica como herramienta fundamental para comprender el presente: una propuesta de contenidos”. Catalán Martínez, Elena y otros. *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica*, Difundre, Universidad de Cantabria.
- Bertaux, Pierre (1972). *África. Desde la prehistoria hasta los Estados actuales*. Siglo XXI.
- Brusa, Antonio y Cajani, Luigi (2005). “África y la historia mundial: las dificultades historiográficas y didácticas de una adecuada contextualización”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 19, 3-18, pp. 3-18.
- Castillo Hidalgo, Daniel (2016). “Historia Económica de África. Bibliografía básica para Trabajos Fin de Grado”. *PHE-AEHE*, nº30.
- Castillo Hidalgo, Daniel (2019). “Historia Económica de África. Bibliografía básica para Trabajos Fin de Grado”. *PHE-AEHE*, nº 47.
- Chabal, Patrick y Daloz, Jean Pascal (2001). *África camina. El desorden como instrumento político*, Bellaterra, Barcelona.
- Cogneau, Denis (2016). “*Histoire économique de l'Afrique : renaissance ou trompe-l'œil ?*”. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 71e année(4), 879-896.
- Cortés López, José Luis (2006). *Pueblos y culturas de África (Etnohistoria, mito y sociedad)*. Mundo Negro.
- Chukwudi, Emmanuel (2001). *Pensamiento africano. Ética y política*, Bellaterra, Barcelona.
- Davidson, Basil (2006). *Historia de África*. Folio, Barcelona.
- De la Torre Campo, Joseba (2014). “África on-line: en busca de los problemas históricos del subdesarrollo”. Sesión *Cursos-aulas virtuales: posibilidades y limitaciones*, en *XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica AEHE*, Santiago de Compostela.
- Ferrán, Iniesta (2000). *Estudios de historia africana*, Bellaterra, Barcelona.
- Hopkins, A. G. (2009). “The New Economic History of Africa”. *The Journal of African History*, Vol. 50, nº 2, pp. 155-177.
- Iliffe, John (2013). *Historia de un continente*. África. Akal, Madrid.
- Jerven, Morten (2013). *Poor Numbers: How We Are Misled by African Development Statistics and What to Do about It*. Cornell University Press.
- Jerven, Morten (2015). *Africa: Why Economist Get It Wrong*. African Arguments.

- Labrousse, Agnes (2016). “Chaînes statistiques et économie politique du chiffre”. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 71e année (4), 845-878.
- M'Bow, Amadou-Mahtar (1979). “La Historia General de África”. *El Correo de la UNESCO*, año XXXII, agosto-septiembre, pp. 5-7. Unesco.
- Naciones Unidas (2024). *Informe sobre el Desarrollo económico en África Liberar el potencial comercial de África. Impulsar los mercados regionales y reducir los riesgos*. Disponible en : https://unctad.org/system/files/official-document/aldcafrica2024-overview_es.pdf
- Peraza Darias, Rodrigo (2012). ¿Por qué fracasan los países? *Reseña*, en *Cuadernos del CEN-DES*, vol. 34, nº 34, enero-abril, pp. 145-160.
- Rocafort, Víctor Alonso (2002). “Estudios de historia africana”. *Foro interno: anuário de teoria política*. Nº 2, pp. 145-149.
- Rodney, Walter (2025). *Cómo Europa subdesarrolló a África*. Editorial Capitán Swing, Madrid.
- Ruiz Álvarez, Raúl; Gómez Martín, María y Caño Ortigosa, José Luis (2025). “Repensando la enseñanza de la Historia Económica: MEMEs, creatividad y aprendizaje activo”. *UNES, Universidad de Granada*, nº 20, pp. 172-201.
- Samuel, Boris (2016). “Étudier l'Afrique des grands noms”. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 71e année (4), 897-922.
- Sen, A. K. (1977). “Rational Fools: A Critique of the Behavioral Foundations of Economic Theory”. *Philosophy & Public Affairs*, 6(4), pp. 317-344.
- UNESCO (1964): *Historia General de África*, Tecno-Unesco, 8 vols.

DESCOLONIZAR LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL Y LAS RELACIONES INTERNACIONALES: UNA PROPUESTA PARA REPENSAR EL AULA DESDE EL SUR GLOBAL

DANIEL ROMERA MEJÍAS

Universidad de Sevilla

dromera@us.es

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo propone una innovación docente en la enseñanza del Derecho Internacional Público y las Relaciones Internacionales, orientada a descentrar el canon jurídico tradicionalmente eurocéntrico. Se parte de la premisa de que el aula universitaria debe funcionar como un espacio plural y crítico, donde las tradiciones jurídicas africanas y asiáticas no sean tratadas como objetos de estudio periféricos, sino como fuentes legítimas de producción normativa y epistemológica.

Esta propuesta se inscribe en el marco de la crítica decolonial al conocimiento jurídico, que ha puesto de relieve cómo el Derecho Internacional se configuró históricamente al servicio del proyecto imperial europeo (Anghie, 2005; Chimni, 2009; Mutua, 2000). Desde los planteamientos de Quijano (2000), Mignolo (2010) y Santos (2010), se entiende que la descolonización del saber implica reconocer la pluralidad epistémica del mundo y promover una “ecología de saberes” capaz de integrar las voces del Sur Global. En esta línea, autores como Acharya (2011), Fagbayibo (2021) o Mbembe (2003) subrayan que África y Asia no son simples receptores del derecho internacional, sino actores activos en su reconstrucción contemporánea.

Metodológicamente, el capítulo combina el análisis crítico de fuentes jurídicas reales, la aplicación de dinámicas participativas (simulaciones diplomáticas y juegos de rol) y la revisión de guías docentes con perspectiva global. A partir de esta base,

se estructura en tres partes: primero, el papel del Sur Global en la producción de conocimiento jurídico; segundo, el estudio de casos de cooperación Sur-Sur, como el FOCAC y la Iniciativa de la Franja y la Ruta; y tercero, la exposición de innovaciones docentes orientadas a una pedagogía crítica y global. Las conclusiones reflexionan sobre los riesgos de reproducir estereotipos y sobre la necesidad de construir un aprendizaje verdaderamente plural y emancipador.

En última instancia, la relevancia de esta propuesta radica en su potencial para transformar tanto los contenidos como las metodologías del Derecho Internacional. Repensar qué se enseña y cómo se enseña equivale a cuestionar las jerarquías históricas que han definido quién produce el derecho y desde dónde se lo interpreta. La incorporación de perspectivas africanas y asiáticas en la docencia universitaria no solo amplía el campo del conocimiento jurídico, sino que también impulsa una práctica educativa coherente con los principios de justicia cognitiva y responsabilidad global que hoy exige la formación universitaria.

2. ÁFRICA Y ASIA: NUEVAS MIRADAS AL DERECHO INTERNACIONAL

La reflexión sobre África y Asia como espacios de producción jurídica y política constituye el núcleo teórico de esta propuesta. Tradicionalmente, el Derecho Internacional ha sido narrado desde una perspectiva eurocéntrica que coloca a los Estados occidentales como creadores del orden normativo global, relegando al Sur Global a un papel de mera recepción o aplicación de las normas. Sin embargo, la historia reciente demuestra que los países africanos y asiáticos no solo participan activamente en la gobernanza internacional, sino que también formulan principios, prácticas y discursos que amplían y cuestionan los fundamentos del derecho contemporáneo. Analizar estas contribuciones desde una óptica académica y pedagógica permite comprender cómo las experiencias de cooperación Sur-Sur, la relectura crítica de categorías jurídicas clásicas y la construcción de marcos conceptuales propios están configurando una nueva cartografía del Derecho Internacional. Este bloque se organiza en tres apartados: el primero aborda el papel del Sur Global como productor de conocimiento jurídico; el segundo examina ejemplos concretos de cooperación entre África y Asia; y el tercero aborda la reinterpretación de nociones centrales del derecho desde perspectivas no occidentales.

2.1. El Sur Global como productor de conocimiento jurídico

El Derecho Internacional contemporáneo se ha construido históricamente desde un canon profundamente eurocentrico, en el cual Europa y, posteriormente, Norteamérica han ocupado un lugar central en la producción normativa, la interpretación jurídica y la consolidación institucional. Este predominio ha contribuido a invisibilizar y marginar las contribuciones del Sur Global, especialmente de África y Asia, relegadas con frecuencia a un papel de receptoras pasivas de normas, más que como agentes activos en su creación. No obstante, múltiples investigaciones han demostrado que estas regiones no solo han participado activamente en el desarrollo del Derecho Internacional, sino que han ofrecido interpretaciones y prácticas jurídicas innovadoras que cuestionan y amplían el marco epistemológico tradicional (Anghie, 2005; Mutua, 2000).

La concepción del Sur Global como productor de conocimiento jurídico no es un mero ejercicio de reconocimiento simbólico, sino un esfuerzo analítico y político que busca replantear la genealogía del Derecho Internacional. En este sentido, la teoría crítica del derecho y los estudios decoloniales han mostrado cómo la construcción del derecho internacional moderno estuvo atravesada por relaciones de poder coloniales, que establecieron jerarquías entre los pueblos y sus sistemas normativos (Mignolo, 2010; Quijano, 2000). Desde África y Asia, sin embargo, emergieron resistencias normativas y propuestas alternativas, ya sea a través de los movimientos de independencia del siglo XX, de la conformación del Movimiento de Países No Alineados o de la articulación de la Nueva Orden Económica Internacional (Nmehielle, 2021). Estas experiencias ponen de manifiesto que el Sur Global no fue un espacio vacío a la espera de normas externas, sino un terreno fértil de producción normativa con racionalidades propias.

Los estudios recientes sobre el rol del Sur Global en el Derecho Internacional han enfatizado que los Estados africanos y asiáticos han contribuido de manera significativa a la reinterpretación de principios fundamentales como la soberanía, la no injerencia y la autodeterminación (Acharya, 2011; Nganje & Ayodele, 2021). Estas nociones, lejos de reproducir acríticamente el canon occidental, fueron resignificadas a partir de las experiencias históricas de colonización, dominación económica y luchas de liberación. En este sentido, se puede hablar de una producción de conocimiento jurídico situada, enraizada en contextos específicos, que aporta a la universalidad del Derecho Internacional desde perspectivas plurales.

Particularmente relevante ha sido el papel de Asia en la articulación de modelos de cooperación interestatal que trascienden la lógica bipolar de la Guerra Fría y que

han impulsado el regionalismo como una forma alternativa de orden jurídico internacional. El modelo de la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN) ha introducido prácticas diplomáticas como la “no confrontación” y el “consenso flexible”, que no solo han configurado la política regional, sino que también han servido de referente para repensar el Derecho Internacional desde parámetros distintos a los europeos (Acharya, 2011). Estas dinámicas ponen en evidencia la capacidad del Sur Global de generar instituciones jurídicas con lógicas propias, que responden a sus trayectorias históricas y culturales.

En África, la Unión Africana y antes la Organización de la Unidad Africana (OUA) han sido espacios fundamentales de producción normativa. Si bien a menudo se han interpretado únicamente como foros de coordinación política, diversos autores han mostrado cómo estos organismos han contribuido a moldear conceptos de soberanía y de intervención humanitaria distintos a los hegemónicos. En particular, el principio de “no indiferencia” desarrollado en la Unión Africana supone un aporte jurídico innovador que responde a los desafíos propios del continente, y que al mismo tiempo dialoga con el debate internacional sobre la “responsabilidad de proteger” (Amao, 2022; Murithi, 2009; Nash, 2020). Estos aportes evidencian que África no solo ha sido objeto de aplicación del derecho, sino sujeto de creación jurídica con impacto en el orden global.

Desde una perspectiva epistemológica, autores como Santos (2010) han propuesto la idea de una “ecología de saberes” como alternativa a la monocultura del conocimiento jurídico occidental¹. Bajo esta premisa, el conocimiento producido en África y Asia no se sitúa en un nivel inferior ni subordinado, sino que constituye un aporte indispensable para democratizar el derecho internacional y hacerlo verdaderamente global. Esto implica reconocer que el Derecho Internacional es un campo en disputa, donde confluyen múltiples racionalidades jurídicas, y que su legitimidad depende de la inclusión de todas ellas en igualdad de condiciones.

¹ La obra de Boaventura de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, constituye un texto fundamental para comprender las bases epistemológicas de la crítica decolonial contemporánea. En ella, Santos desarrolla el concepto de “ecología de saberes” como un marco para reconocer la coexistencia de múltiples formas de conocimiento y para cuestionar la hegemonía epistémica del pensamiento occidental moderno. Su propuesta plantea que ningún saber es completo por sí mismo y que solo mediante el diálogo entre conocimientos (científicos, populares, indígenas, jurídicos o espirituales) es posible construir un conocimiento verdaderamente emancipador.

2.2. Casos de cooperación Sur-Sur: FOCAC, BRI y foros multilaterales

El estudio de la cooperación Sur-Sur entre China y África constituye un terreno fértil para comprender cómo actores tradicionalmente situados en la periferia del derecho internacional generan nuevas dinámicas normativas y geopolíticas. Lejos de reducirse a un fenómeno económico o diplomático, estas interacciones poseen un alcance conceptual que incide directamente en el modo en que categorías jurídicas fundamentales se ponen en práctica en escenarios multilaterales. En este sentido, los dos principales marcos institucionales de la cooperación, el FOCAC y la BRI, ofrecen un laboratorio privilegiado para observar cómo se articulan intereses políticos, económicos y jurídicos que reconfiguran los parámetros tradicionales del orden internacional.

El FOCAC, establecido en el año 2000, ha sido interpretado como el principal mecanismo institucionalizado para la consolidación de la relación entre China y los países africanos. Este foro ha permitido la creación de un marco de compromisos periódicos y planes de acción conjuntos que van más allá de la simple asistencia para el desarrollo, situando a las partes como socios estratégicos en múltiples dimensiones. Dicho foro ha servido para avanzar tanto en procesos de localización, a través de la implicación directa de actores africanos en el diseño de programas, como de internacionalización, mediante la coordinación con organismos multilaterales y donantes no tradicionales (Zhou, 2022). En este marco, la cooperación no se entiende de manera unilateral, sino como una plataforma donde se negocian objetivos compartidos de desarrollo, estabilidad política y articulación de una agenda internacional más representativa de los intereses del Sur Global.

Por su parte, la BRI, lanzada en 2013, ha reforzado el alcance global de la política exterior china e incorporado a África como un espacio esencial de sus corredores estratégicos. Este proyecto, que combina inversiones en infraestructura, corredores energéticos y proyectos de conectividad, se presenta oficialmente como una iniciativa de beneficio mutuo y de creación de un destino común para la humanidad (Callahan, 2016). Sin embargo, algunos autores han señalado que su verdadera finalidad es consolidar la capacidad de China para proponer un modelo alternativo de desarrollo frente al canon occidental, evidenciando una confianza sistémica en el “socialismo con características chinas” como referencia para los países en vías de desarrollo (Lau, 2020)².

² Por supuesto, también han emergido voces críticas sobre la verdadera intencionalidad del proyecto chino. Para ampliar esta información, véase Romera Mejías, D. (2025), “El papel del Lawfare en la Iniciativa de la Franja y la Ruta: Estrategias jurídicas de China para consolidar su poder geopolítico y económico” en Fernández, G. y Arenas, N. (dir.), *Lawfare internacional: Uso y abuso del Derecho Internacional*, Editorial Tirant Lo Blanch.

En este contexto, la complementariedad entre FOCAC y BRI resulta particularmente relevante. King (2020) alude a cómo las promesas realizadas en el marco de la BRI, especialmente en materia de educación y desarrollo de recursos humanos, han llegado incluso a superar los compromisos previos adquiridos en las conferencias de FOCAC, lo que indica un proceso de convergencia entre agendas nacionales y regionales africanas y los intereses estratégicos de China. En el plano jurídico, esto implica que el Sur Global no se limita a aceptar pasivamente proyectos de desarrollo, sino que participa en la construcción de instrumentos normativos y acuerdos bilaterales y multilaterales que regulan materias como la inversión extranjera, la resolución de controversias o la cooperación tributaria (Zezhong & Yue, 2023). Los efectos de estas dinámicas pueden apreciarse también en el terreno de las disputas comerciales y en los mecanismos arbitrales diseñados para resolverlas. La proliferación de acuerdos de inversión, sumada a la intensificación del comercio bilateral, ha requerido la creación de fórmulas jurídicas innovadoras que, aunque inspiradas en modelos existentes en el derecho internacional económico, introducen prácticas adaptadas a las especificidades de los contextos africanos y asiáticos (Zhu, 2017).

Más allá del bilateralismo, tanto FOCAC como la BRI tienen una dimensión multilateral que merece ser destacada. La participación de China y África en foros como la Asamblea General de la ONU, el G77+China o la Agenda 2063 de la Unión Africana ha contribuido a reforzar un discurso colectivo que cuestiona la centralidad occidental en la gobernanza global. El alineamiento entre la BRI y la Agenda 2063, por ejemplo, muestra cómo se pueden articular sinergias entre iniciativas nacionales chinas y estrategias continentales africanas, con implicaciones directas en la promoción de un derecho internacional más inclusivo y sensible a las necesidades del Sur (Tembe, 2021). Estos espacios multilaterales ofrecen ejemplos concretos de cómo el Sur Global se consolida como agente normativo en la escena internacional, reescribiendo los términos de la interacción jurídica y diplomática y creando nuevas posibilidades para una gobernanza global más equitativa.

2.3. Relectura crítica de categorías jurídicas clásicas

La emergencia del Sur Global como actor jurídico ha impulsado un proceso de relectura de las categorías clásicas del Derecho Internacional, especialmente aquellas que históricamente se configuraron desde una matriz eurocéntrica: la soberanía, el desarrollo, la no injerencia y la autodeterminación. Estas nociones, que durante siglos han servido como pilares del orden jurídico internacional, no son conceptos neutrales ni universales; por el contrario, su contenido y aplicación han respondido a contextos

históricos concretos vinculados al colonialismo, la expansión imperial y la consolidación del Estado-nación moderno. Las experiencias africanas y asiáticas en materia de cooperación, integración y resistencia han permitido reabrir estos conceptos, dotándolos de nuevas significaciones y cuestionando su pretensión de universalidad (Anghie, 2005; Chimni, 2009).

En primer lugar, la noción de soberanía constituye quizás el ejemplo más evidente del proceso de reinterpretación. Durante la época colonial, el derecho internacional restringía la titularidad de la soberanía a los Estados europeos, excluyendo a los pueblos colonizados y situándolos en una posición de dependencia jurídica. La descolonización de mediados del siglo XX introdujo una transformación profunda: los Estados africanos y asiáticos reclamaron no solo la soberanía formal, sino también la soberanía sustantiva, entendida como capacidad real de autodeterminar sus estructuras políticas, económicas y culturales (Mazrui, 1987). Desde esta perspectiva, la soberanía deja de concebirse únicamente como independencia frente a la injerencia externa, para convertirse en un derecho colectivo a la autonomía política y epistémica. Esta resignificación tiene implicaciones directas en debates actuales sobre la condicionalidad de la ayuda, las políticas del Fondo Monetario Internacional y la arquitectura financiera global, que muchos Estados del Sur Global consideran formas contemporáneas de limitación soberana (Bull & Banik, 2025; Okafor, 2007).

Una segunda categoría en revisión es la del desarrollo. En su formulación clásica, el desarrollo fue presentado como un proceso lineal de modernización económica y social, basado en parámetros occidentales de industrialización, urbanización y consumo. Sin embargo, la crítica poscolonial ha subrayado que esta concepción reproduce jerarquías epistémicas y económicas que perpetúan la subordinación del Sur Global (Escobar, 1995; Esteva, 2019). Desde África y Asia se ha planteado una relectura que vincula el desarrollo con la noción de justicia global, la redistribución equitativa de recursos y el respeto por los modelos locales de organización social. Las agendas africanas, como la Agenda 2063 de la Unión Africana, y las asiáticas, como el enfoque del “desarrollo armonioso” promovido por China, ofrecen alternativas conceptuales que buscan articular prosperidad económica con soberanía cultural y sostenibilidad ambiental (Coleman & Tieku, 2018; Santos, 2010).

La tercera categoría sometida a revisión crítica es la de no injerencia. Tradicionalmente concebida como principio rector de la coexistencia pacífica entre Estados soberanos, la no injerencia ha sido reinterpretada en el contexto africano como una norma dinámica que busca equilibrar la soberanía nacional con la responsabilidad colectiva ante crisis humanitarias o violaciones graves de derechos

humanos. En particular, el tránsito de la Organización para la Unidad Africana (OUA) a la Unión Africana (UA) significó una relectura sustancial del principio, al introducir el concepto de “no indiferencia”, que legitima la intervención en casos de genocidio o crímenes masivos, siempre bajo una perspectiva regional y no impuesta desde potencias externas (Fagbayibo, 2021; Murithi, 2009). Este desarrollo muestra cómo África ha aportado una visión normativa propia sobre la gobernanza y la protección de derechos, contribuyendo a la evolución del derecho internacional en materia de responsabilidad de proteger (R2P) desde una óptica no paternalista.

Finalmente, la autodeterminación de los pueblos, quizás la noción más cargada de simbolismo emancipador, ha experimentado una expansión conceptual en el pensamiento del Sur Global. Inicialmente limitada a la independencia de las colonias, la autodeterminación ha sido reinterpretada como un derecho permanente a definir los modos de vida, los sistemas jurídicos y las trayectorias de desarrollo propios, incluso dentro de marcos estatales ya constituidos (Santos, 2010). En contextos africanos, este principio se vincula con la defensa de la soberanía económica frente a las imposiciones externas; en Asia, con la preservación de modelos políticos y culturales diversos, desde la democracia comunal hasta los sistemas híbridos de gobernanza (Acharya, 2011; Loong et al., 2025). De este modo, la autodeterminación no se agota en la independencia política, sino que se proyecta hacia la afirmación de epistemologías y racionalidades jurídicas plurales.

3. INNOVACIONES DOCENTES: HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y GLOBAL

El giro epistemológico que propone este trabajo solo puede materializarse si encuentra su correlato en la práctica docente. Descentralizar el canon jurídico implica no solo modificar los contenidos de la enseñanza del Derecho Internacional, sino también transformar las metodologías a través de las cuales ese conocimiento se construye y transmite. En este sentido, las innovaciones pedagógicas aquí planteadas buscan articular una enseñanza crítica, participativa y global, en la que el estudiantado asuma un papel activo en la interpretación y producción del saber jurídico. A partir de la combinación de análisis de casos reales, simulaciones diplomáticas y la reformulación de las guías docentes, se pretende generar un aprendizaje situado que conecte la teoría con la práctica y que permita al aula universitaria convertirse en un espacio de diálogo intercultural y de justicia cognitiva.

3.1. Análisis de casos y documentos reales

En primer lugar, la enseñanza del Derecho Internacional a través del análisis de casos y documentos reales representa una estrategia pedagógica esencial para transformar las dinámicas tradicionales de transmisión del conocimiento jurídico. En el contexto de una educación orientada a la descolonización epistemológica y al reconocimiento del Sur Global como productor de normatividad, esta metodología permite vincular teoría y práctica, situando al estudiantado frente a materiales auténticos que reflejan la diversidad de racionalidades jurídicas existentes en el mundo contemporáneo. Frente al predominio histórico de los casos provenientes de tribunales occidentales y de doctrinas de raíz europea, el estudio de documentos originados en contextos africanos y asiáticos abre la posibilidad de repensar la universalidad del derecho internacional desde un enfoque plural y situado.

Desde la perspectiva didáctica, el análisis de materiales auténticos tiene una doble función para este autor. Por un lado, actúa como herramienta para la adquisición de competencias jurídicas y argumentativas; por otro, constituye un dispositivo crítico que permite interrogar los presupuestos epistemológicos del propio canon jurídico. La utilización de casos del Sur Global podría potencialmente facilitar el desarrollo de una conciencia histórica y política en el alumnado, al tiempo que fomenta la comprensión de las estructuras de poder que determinan la producción normativa global.

En este sentido, la selección de documentos cobra especial relevancia. Se propone priorizar fuentes primarias como tratados bilaterales o multilaterales entre países del Sur, discursos diplomáticos pronunciados en foros como el FOCAC o la Unión Africana, resoluciones conjuntas emanadas de organizaciones regionales africanas o asiáticas y decisiones arbitrales que involucren a actores de ambas regiones. Este tipo de materiales ofrece una aproximación directa a la práctica estatal y a la diversidad de estrategias jurídicas desarrolladas fuera del eje euroatlántico. Además, su análisis permite a los estudiantes observar cómo nociones centrales del derecho internacional, como las mencionadas en el anterior apartado, adquieren matices distintos cuando son interpretadas desde las experiencias poscoloniales.

Por supuesto, la metodología basada en el análisis de casos debe acompañarse de herramientas de lectura crítica y contextualización cultural. En lugar de limitarse a una descripción técnica del contenido normativo, el objetivo es fomentar la interpretación situada de los textos. Esto implica cuestionar quién produce el derecho, con qué fines y bajo qué estructuras de legitimidad. Al confrontar documentos procedentes del Sur con la doctrina dominante, el aula se convierte en una suerte de

espacio de negociación epistemológica, donde el conocimiento jurídico deja de ser presentado como neutro o universal y pasa a ser entendido como resultado de relaciones históricas y políticas concretas³.

Finalmente, el uso de dichos casos y documentos reales se vincula con una concepción del aprendizaje basada en la experiencia. Esta dimensión práctica no busca únicamente desarrollar habilidades técnicas, sino también construir un pensamiento autónomo, capaz de reconocer la pluralidad de los contextos internacionales. Así, el aula universitaria se convierte en un espacio de reflexión activa, donde el derecho internacional se analiza no solo como un sistema normativo, sino como un campo de disputa política y cultural. En última instancia, este enfoque refuerza el carácter emancipador de la educación jurídica, en consonancia con las pedagogías críticas y decoloniales que reivindican la necesidad de aprender “desde el Sur” para reconfigurar los modos de enseñar y entender el derecho (Santos, 2010).

3.2. Simulaciones diplomáticas y juegos de rol

Por otro lado, las simulaciones diplomáticas y los juegos de rol constituyen herramientas pedagógicas de gran potencial para transformar la enseñanza de multitud de ámbitos y especialmente el de las Relaciones Internacionales en un espacio dinámico, crítico y verdaderamente global. En lugar de reproducir la lógica expositiva tradicional, centrada en la transmisión unidireccional del conocimiento (profesorado hacia alumnado), estas dinámicas invitan al estudiantado a ocupar un lugar activo en el proceso de aprendizaje, convirtiéndose en sujetos que negocian, argumentan y construyen sentido jurídico y político desde la práctica.

El objetivo principal de esta metodología no es únicamente familiarizar a los estudiantes con los mecanismos de la diplomacia o con el funcionamiento de las instituciones internacionales, sino permitirles experimentar de primera mano la complejidad de las relaciones internacionales contemporáneas, en las que las normas jurídicas se entrelazan con intereses políticos, económicos y culturales. Al asumir el papel de representantes de países, principalmente africanos y asiáticos, los participantes se ven obligados a pensar y actuar desde racionalidades distintas a las que suelen dominar el canon académico europeo, desarrollando así competencias

³ Además, en lugar de limitarse al comentario de jurisprudencia, el alumnado puede trabajar con fuentes diplomáticas, informes de organismos internacionales o documentos de política exterior, aplicando técnicas de análisis comparado. Esto los expone a materiales de distinta naturaleza, no solo jurídica sino también política e incluso cultural, lo que podría llegar a ampliar la comprensión de los procesos de creación del derecho y de su aplicación.

interculturales, comunicativas y éticas que resultan esenciales para una comprensión crítica del derecho internacional.

Las simulaciones pueden estructurarse en distintos niveles de complejidad. En los cursos introductorios, se puede comenzar con ejercicios sencillos de negociación bilateral en torno a la firma de un tratado de cooperación o la resolución de un conflicto comercial. En niveles más avanzados, es posible diseñar conferencias multilaterales inspiradas en foros reales como el FOCAC o incluso Naciones Unidas⁴, donde los estudiantes representen a los diferentes actores y deban alcanzar consensos sobre cuestiones de desarrollo, medio ambiente o derechos humanos. Este tipo de experiencias permite observar cómo las relaciones entre el Norte y el Sur no se reducen a dicotomías de poder, sino que implican estrategias de resistencia y creatividad jurídica.

Para este autor, posiblemente uno de los aspectos más valiosos de esta metodología radica en su capacidad para fomentar la empatía cognitiva. Al interpretar el papel de diplomáticos o juristas de otros contextos, los estudiantes deben investigar sobre la historia, la cultura jurídica y las prioridades políticas de los países que representan. Este proceso de documentación y preparación se convierte en otro aprendizaje en sí mismo: el estudiante aprende a situarse en el lugar del otro, a comprender las racionalidades jurídicas no occidentales sin caer en exotismos o estereotipos y a reconocer la pluralidad de voces que coexisten en la arena internacional. En este sentido, las simulaciones contribuyen directamente a uno de los fines centrales de la propuesta docente, como es descentrar el canon jurídico y abrir espacios de reconocimiento de otras formas de producir y aplicar el derecho. Amén de lo anterior, este tipo de actividades promueve un aprendizaje colectivo que rompe con la lógica individualista de la evaluación tradicional, al requerir cooperación, negociación y toma de decisiones compartida.

Asimismo, el uso de juegos de rol facilita la incorporación de elementos interdisciplinarios. Las dinámicas pueden incluir la preparación de discursos diplomáticos, la redacción de borradores de resoluciones, la interpretación de informes técnicos o la elaboración de comunicados conjuntos, integrando competencias propias de la comunicación, la escritura académica y la negociación política. Y en términos evaluativos, las simulaciones ofrecen un espacio idóneo para

⁴ Si bien es cierto que esto no es novedoso, por su aplicación actual en multitud de espacios universitarios, en la mayor parte de los casos forma parte de una actividad voluntaria y fuera incluso del horario de la propia asignatura. Lo que aquí se propone es su inclusión en el propio currículo de la asignatura, siendo considerada como incluso prueba de evaluación final de la asignatura.

valorar no solo los conocimientos teóricos, sino también las habilidades prácticas y las actitudes críticas del alumnado, diseñándose rúbricas que contemplen no solo la memorización de contenidos y que pasen también a valorar la capacidad de los estudiantes para aplicar el derecho en contextos reales diversos.

3.3. Reformulación de guías docentes

La transformación de este enfoque pedagógico no puede limitarse a la incorporación de nuevas metodologías, sino que requiere también una revisión estructural de las guías docentes que oriente de manera coherente los objetivos, contenidos, bibliografía y criterios de evaluación hacia una pedagogía crítica y global. Reformular las guías docentes implica, en última instancia, redefinir qué entendemos por formación jurídica y qué tipo de jurista o internacionalista se desea formar en el contexto actual.

Las asignaturas deben dejar de presentar el derecho internacional como un sistema cerrado y universal para mostrarlo como un espacio en disputa, históricamente condicionado y en permanente reconfiguración. Ello supone integrar en los programas lectivos contenidos relativos a las contribuciones africanas y asiáticas al derecho internacional contemporáneo, así como perspectivas provenientes de los estudios poscoloniales y de la teoría crítica del derecho. La inclusión de textos de autores del Sur Global permite al estudiantado contrastar discursos, identificar sesgos epistemológicos y reconocer la diversidad de tradiciones normativas que coexisten en la práctica internacional⁵.

En segundo lugar, es fundamental revisar la selección bibliográfica. Las guías docentes suelen reproducir un canon euroatlántico que deja fuera gran parte de la producción académica africana, asiática o latinoamericana. Sustituir una parte de las lecturas obligatorias por obras provenientes de universidades y centros de investigación del Sur no solo diversifica las fuentes, sino que transforma la manera de entender el derecho. Esta medida debe ir acompañada de una estrategia institucional que promueva el acceso a bases de datos y publicaciones regionales, garantizando así la posibilidad de la reforma curricular.

Por otro lado, la reformulación de las guías docentes debe reflejar una coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los métodos de evaluación. Es decir, si se pretende fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis intercultural,

⁵ Ejemplos son Edward Said, Mahmoud Mamdani, Achille Mbembe, B. Chimni, Wang Tieya o Rao Geping.

las herramientas evaluativas deben valorar la reflexión, la argumentación y la creatividad, más que la repetición mecánica de conceptos. En este sentido, puede resultar útil incorporar evaluaciones continuas basadas en ensayos reflexivos, estudios de caso o proyectos colectivos, que permitan al alumnado aplicar los contenidos teóricos en contextos reales o simulados.

Finalmente es importante subrayar que la modificación de las guías no debe entenderse como un ejercicio meramente técnico, sino como una intervención política en el ámbito del conocimiento. Al cuestionar los marcos desde los que se enseña el derecho, se está también cuestionando quién tiene autoridad para definirlo. Reformular las guías docentes desde una perspectiva crítica y global es, por tanto, un acto de democratización del saber, es una invitación a construir aulas que reflejen precisamente la complejidad y la pluralidad del mundo que el derecho pretende ordenar.

4. CONCLUSIONES

La propuesta docente desarrollada en este capítulo parte de una convicción central: la enseñanza del Derecho Internacional debe dejar de ser un ejercicio de reproducción del canon eurocéntrico para convertirse en una práctica crítica, inclusiva y global. A través del estudio de casos de cooperación Sur-Sur, del análisis de documentos reales y de metodologías participativas como las simulaciones diplomáticas, se busca construir un aula que funcione como espacio de diálogo entre tradiciones jurídicas diversas, capaz de cuestionar las jerarquías epistemológicas que han definido históricamente el saber jurídico.

Como no podía ser de otra manera, esta transformación pedagógica tampoco está exenta de riesgos. Uno de los principales desafíos consiste en evitar que la incorporación de perspectivas africanas o asiáticas derive en nuevas formas de exotización o paternalismo. Reconocer la agencia política y jurídica de los actores del Sur Global implica ir más allá de su mera inclusión representativa: supone otorgarles un papel activo en la producción de conocimiento y en la definición misma del derecho internacional. Solo de este modo puede construirse una enseñanza verdaderamente descolonizada, en la que la diversidad epistémica se asuma no como un adorno curricular, sino como una condición estructural del aprendizaje.

En definitiva, avanzar hacia una pedagogía crítica y global requiere un compromiso sostenido por parte de la comunidad académica. Reformar las metodologías, los contenidos y las guías docentes no es únicamente una cuestión didáctica, sino una apuesta por un modelo educativo capaz de reflejar la complejidad

del mundo contemporáneo y de formar juristas con mayor sensibilidad intercultural, pensamiento autónomo y responsabilidad global.

BIBLIOGRAFÍA

- Acharya, Amitav. (2011). Norm Subsidiarity and Regional Orders: Sovereignty, Regionalism, and Rule-Making in the Third World. *International Studies Quarterly*, 55(1), 95-123. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2478.2010.00637.x>
- Amao, Femi. (2022). African Union at 20: The Emergence of African Union Law and its Role in the Integration Effort. *Southern African Public Law*. <https://doi.org/10.25159/2522-6800/11275>
- Anghie, Antony. (2005). *Imperialism, Sovereignty and the Making of International Law*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511614262>
- Bull, Benedict, & Banik, Dan. (2025). The Rebirth of the Global South: Geopolitics, Imaginaries and Developmental Realities. *Forum for Development Studies*, 52(2), 195-214. <https://doi.org/10.1080/08039410.2025.2490696>
- Callahan, William. (2016). China's "Asia Dream": The Belt Road Initiative and the new regional order. *Asian Journal of Comparative Politics*, 1(3), 226-243. <https://doi.org/10.1177/2057891116647806>
- Chimni, B. S. (2009). The Birth of a 'Discipline': From Refugee to Forced Migration Studies. *Journal of Refugee Studies*, 22(1), 11-29. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen051>
- Coleman, Katharina, & Tieku, Thomas. (2018). *African Actors in International Security: Shaping Contemporary Norms*. Lynne Rienner Publishers.
- Escobar, Arturo. (1995). *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*.
- Esteva, G. (2019). Development. En W. Sachs (Ed.), *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*.
- Fagbayibo, Babatunde. (2021). African Approaches to International Law. *International Law*, 06/2021. <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199796953-0225>
- King, Kenneth. (2020). China–Africa Education Cooperation: From FOCAC to Belt and Road. *ECNU Review of Education*, 3(2), 221-234. <https://doi.org/10.1177/2096531119889874>
- Lau, Raymond. (2020). Africa-China Relations in the Context of Belt and Road Initiative: Realizing African-Chinese Dreams for Common Development? En J. A. Berlie (Ed.), *China's Globalization and the Belt and Road Initiative* (pp. 157-178). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22289-5_9
- Loong, Shona, Manby, Alex, & McConnell, Fiona. (2025). Rethinking self-determination: Colonial and relational geographies in Asia. *Territory, Politics, Governance*, 13(7), 901-919. <https://doi.org/10.1080/21622671.2023.2232410>
- Mazrui, Ali. (1987). *The Africans: A Triple Heritage*. Little Brown & Co.

- Mbembe, Achille. (2003). *Necropolitics*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9781478007227>
- Mignolo, Walter. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Murithi, Tim. (2009). The African Union's Transition from Non-Intervention to Non-Indifference: An Ad hoc Approach to the Responsibility to Protect? *International Politics and Society*, 1, 90-106.
- Mutua, Makau. (2000). What Is TWAIL? *Proceedings of the ASIL Annual Meeting*, 94, 31-38. <https://doi.org/10.1017/S0272503700054896>
- Nash, Kathryn. (2020). Embracing State Security: The Peace and Security Norms and Structures of the Organisation of African Unity, 1963–1993. En M. Grilli & F. Gerits (Eds.), *Visions of African Unity: New Perspectives on the History of Pan-Africanism and African Unification Projects* (pp. 263-287). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52911-6_11
- Nganje, Fritz, & Ayodele, Odilile. (2021). *South African Foreign Policy*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.611>
- Nmehielle, Vincent. (2021). *The African Human Rights System: Its Laws, Practice and Institutions*. BRILL.
- Okafor, Obiora. (2007). *The African Human Rights System, Activist Forces and International Institutions*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511494048>
- Quijano, Aníbal. (2000). Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Santos, Boaventura de Sousa. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ed. Trilce.
- Tembe, Paul (2021). Cultural Approaches to Africa's Engagement with China. En P. Mthembu & F. Mabera (Eds.), *Africa-China Cooperation: Towards an African Policy on China?* (pp. 163-187). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53039-6_8
- Zezhong, Zhang, & Yue, Xu. (2023). The Tax Cooperation Mechanism between China and African Countries and the Avoidance of a Double Taxation Agreement. *Comparative and International Law Journal of Southern Africa*, 56(2 & 3), 23 pages-23 pages. <https://doi.org/10.25159/2522-3062/12912>
- Zhou, Yuyuan. (2022). Advancing China–Africa Cooperation in the New Era: Achievements and Challenges. *China Quarterly of International Strategic Studies*, 08(03n04), 325-342. <https://doi.org/10.1142/S2377740022500117>
- Zhu, Weidong. (2017). China–Africa Dispute Settlement: Logic Reading for Choosing Arbitration. *Cambridge Journal of China Studies*, 12. <https://doi.org/10.17863/CAM.21533>

DEL FUSIL AL ESTETOSCOPIO: SEIS DÉCADAS DE SOLIDARIDAD CUBANA EN ÁFRICA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA DESCENTRAR EL AULA

ITSASNE ALLENDE SOPELANA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

itsasne.allende@ehu.eus

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de la relación Cuba-África es adentrarse en una de las trayectorias de cooperación Sur-Sur más prolongadas y polifacéticas del mundo contemporáneo. Desde la primera brigada sanitaria enviada a Argelia en 1963, cuando el país magrebí apenas contaba con un puñado de profesionales de la salud tras la guerra de liberación, hasta las actuales misiones médicas, educativas y técnicas que aún operan en más de veinte Estados africanos, Cuba ha combinado asistencia civil, respaldo militar a movimientos de liberación y diplomacia cultural. Durante seis décadas, médicos, pedagogos, ingenieros, entrenadores deportivos y soldados han viajado en ambas direcciones; decenas de miles de africanos se han formado en universidades cubanas; y el imaginario anticolonial de la Revolución se ha entrelazado con los proyectos emancipatorios africanos.

Esa densidad histórica convierte al eje Cuba-África en un recurso pedagógico privilegiado para la disciplina de las Relaciones Internacionales. Primero, porque descentra la mirada: obliga a abandonar el relato Norte-Sur en el que la ayuda fluye siempre desde las potencias industrializadas hacia el resto del planeta y muestra, en cambio, cómo dos actores periféricos pueden tejer redes de seguridad, salud y prestigio al margen, o a pesar, de los centros hegemónicos. Segundo, porque revela la ambivalencia propia de toda política exterior: la solidaridad cubana ha sido celebrada por organismos regionales africanos, pero también cuestionada por sindicatos locales y gobiernos occidentales que la consideran diplomacia interesada. Esta combinación de reconocimiento y polémica brinda al alumnado un caso ideal

para problematizar categorías como poder blando, dependencia, seguridad humana o cooperación para el desarrollo.

El presente capítulo se propone precisamente aprovechar ese potencial para la innovación docente. No se trata de añadir un anexo exótico a los temarios, sino de usar la experiencia cubano-africana como palanca que desplace el centro geográfico, teórico y ético de la asignatura. Para ello se parte de un enfoque que cruza tres corrientes (constructivismo, teoría de la dependencia y teoría del sistema-mundo), capaz de iluminar tanto las narrativas identitarias de la Revolución como los intercambios de saberes y las asimetrías de poder que atraviesan el vínculo.

En el aula, este enfoque se traduce en metodologías activas que sitúan al estudiantado en el rol de investigador: elaboración de fichas comparativas sobre las distintas misiones, lectura crítica de resoluciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la Unión Africana (UA), cartografías colaborativas y simulaciones diplomáticas. Con ello se persiguen tres metas complementarias: a) fomentar la búsqueda y el contraste de fuentes primarias más allá de los repositorios euro-estadounidenses; b) entrenar la capacidad de conectar datos empíricos con marcos analíticos no occidentales; y c) cultivar una reflexión ética que coloque la cooperación Sur-Sur en el centro del debate, sin idealizaciones pero también sin caer en la superioridad moral del Norte.

Al tejer historia, teoría y práctica docente, el capítulo pretende demostrar que descentralizar el aula no es un eslogan retórico: es una estrategia concreta para ampliar el horizonte cognitivo del alumnado, diversificar sus referentes y, en última instancia, construir una universidad más plural y menos jerárquica. El caso Cuba-África, con su tránsito del fusil al estetoscopio, ofrece la oportunidad de hacerlo de manera rigurosa, crítica y, sobre todo, situada en los márgenes donde también se construye el mundo.

2. LA HUELLA DE CUBA EN EL CONTINENTE AFRICANO

2. 1. Raíces histórico-culturales y giro anticolonial

Para comprender la profunda relación entre el pueblo cubano y el continente africano, es imprescindible atender a los procesos de larga duración que, entre el siglo XVI y finales del siglo XIX, configuraron los asentamientos en los nodos que más tarde constituirían el centro del desarrollo socioeconómico de Cuba. El tráfico masivo de personas esclavizadas, procedentes principalmente de la costa occidental africana, reconfiguró de modo sustantivo la demografía, las estructuras productivas y el

horizonte cultural insular. Algunas etnias alcanzaron la emancipación, mientras otras permanecieron bajo la servidumbre, en una convivencia solo en apariencia armoniosa entre culturas dispares (Bolívar, 1997: 157). Conviene además subrayar que la población afrodescendiente en Cuba no fue jamás homogénea: su diversidad emanaba de un arco que iba desde la región septentrional de Senegal hasta el extremo meridional de Angola, e incluso Mozambique en la costa sudoriental (Gott, 2007: 16). Con todo, cuando Fidel Castro llegó al poder en enero de 1959, Cuba mantenía un único lazo diplomático formal con África: una delegación en El Cairo (Gleijeses, 2002: 30).

Ese sustrato histórico se proyectó, ya en clave estatal, en la importancia que La Habana concedió al continente africano dentro de su agenda exterior (Kouakou, 2019: 197). No en vano, “la identificación de Cuba como una nación orgullosa de sus raíces africanas operó como un comodín diplomático para su proyección política en la esfera internacional” (Ávila, 2021: 58). De ahí que resulte difícil escribir la historia internacionalista de Cuba sin referir su colaboración en luchas de liberación africanas. Ahora bien, esa colaboración trascendió el ámbito militar: junto a episodios bélicos, la Isla sostuvo una cooperación civil continuada en salud, educación, cultura y asistencia técnica, aun en un contexto latinoamericano adverso, marcado por la hostilidad de los Estados Unidos y la consiguiente ruptura de relaciones diplomáticas con buena parte de la región. De esta manera, la actuación cubana se inscribió en los principios que han caracterizado la política exterior de la Revolución: solidaridad e internacionalismo hacia el llamado Tercer Mundo.

2.2. Internacionalismo temprano (1961-1974): de Argelia al Atlántico africano

Contra lo que podría suponerse, el compromiso africano de Cuba no nació en Angola en 1975. Entre 1961 y 1974 se desplegó una fase de expansión que combinó apoyo armado, asistencia sanitaria y construcción de vínculos diplomáticos. Antes de Angola, La Habana había movilizado casi dos mil efectivos militares y personal de ayuda humanitaria en varios puntos del continente (Gleijeses, 2006: 99), y el número de cubanos involucrados en conflictos africanos superó al de los activos en América Latina (Gleijeses, 1996: 5). Esta temprana política de exportación revolucionaria se tradujo en ofrecimientos y envíos de asistencia a distintos países.

Piero Gleijeses (1996: 5-6) distingue tres fases previas a 1975: una primera antes de 1964 con Argelia como centro; una segunda (1964-1966) impulsada por el viaje de tres meses de Ernesto “Che” Guevara y el envío de columnas a Zaire y Congo Brazzaville; y una tercera (1966-1974) marcada por la madurez diplomática y la intervención prolongada y exitosa en Guinea-Bissau. En el caso argelino, el

compromiso se manifestó desde 1961 con apoyo al FLN (Gleijeses, 1996: 12), el envío de la primera brigada médica cubana (55 profesionales) y, en octubre de 1963, el despliegue de una fuerza especial en medio de la crisis con Marruecos, pese a un contrato azucarero por un millón de toneladas (184 millones de dólares) (Gleijeses, 2002: 42). Dado que Rabat era uno de los pocos socios comerciales no socialistas de Cuba (Domínguez, 2009: 24), la decisión evidenció la primacía de principios sobre intereses (Gleijeses, 1996: 6); la incursión se consideró un éxito (Gleijeses, 2002: 50). Es importante añadir que la ayuda a Argelia (1961-1962) no estuvo vinculada al eje Este-Oeste, sino a una identificación profunda con la causa argelina (Gleijeses, 2002: 31). No extraña, por tanto, que Argelia haya sido descrita como “puente” hacia el mundo poscolonial y origen del internacionalismo civil cubano (Gleijeses, 2002: 53-54).

En Zaire, tras una solicitud de apoyo en 1965 (Bonnaci et al., 2020: 2), el Che desembarcó con unos 200 voluntarios. El contingente incluía personal médico que atendió a combatientes y civiles. Ante el impacto de la poliomielitis, se gestionaron 61.000 dosis de vacunas suministradas por La Habana y Moscú, administradas en junio de 1965: el primer programa de vacunación masiva contra la poliomielitis documentado en África (Kirk y Erisman, 2009: 71). Este episodio ilustra la hibridación guerra-salud pública que singularizó el dispositivo cubano.

La influencia en Rodesia (actual Zimbabwe) fue más indirecta: en el marco del apartheid y la independencia unilateral de Ian Smith, militantes de la Unión del Pueblo Africano de Zimbabue (ZAPU) (1961) y la Unión Nacional Africana de Zimbabue (ZANU) (1963) recibieron entrenamiento en Cuba y en campamentos africanos con apoyo cubano (Masi, 1981: 185). En Mozambique, la relación con el Frente de Liberación de Mozambique (FRELIMO) pasó de la cautela al acompañamiento: tras un rechazo inicial a los instructores (Gleijeses, 2002: 227), la Tricontinental de 1966 abrió paso a medicinas, material de guerra y entrenamiento (Gunn, 1987: 1-2). Con la independencia (1975) y una tasa de analfabetismo del 93%, Cuba ofreció becas y envió médicos que, además de ejercer, impartieron formación (Hansing, 2008: 79-80). En Guinea-Bissau y Cabo Verde, la sintonía con Amílcar Cabral cristalizó en 1965-1966 con la formalización de la asistencia (Domínguez, 2009: 49) y su incremento acordado durante la Tricontinental (Oramas, 2019: 87). En septiembre de 1974, el Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde (PAIGC), ya sin su líder histórico Amílcar Cabral, puso fin a cuatro siglos de dominio imperial (Dhada, 1998: 571), con Cuba desempeñando un papel clave.

El mapa se completó con extensiones selectivas: en Guinea Ecuatorial, tras 1968, la cooperación fue predominantemente médica, con aportes educativos y

técnicos, y sin intervención militar de envergadura (Altamirano, 2019); en Uganda, desde 1972 se enviaron profesionales de la salud y becas para estudiantes tras la visita de Idi Amin a La Habana, vínculos que se deterioraron por la invasión ugandesa de Tanzania en 1978 (Altamirano, 2019).

2.3. El sur de África y el Cuerno (1975-1988): clímax militar, seguridad regional y diplomacia sanitaria

El 22 de diciembre de 1975, Fidel Castro oficializó la presencia de tropas cubanas en Angola (García Márquez, 1977: 30). El respaldo al Movimiento Popular de Liberación de Angola (MPLA), frente a fuerzas apoyadas por la CIA, Zaire, China y Sudáfrica, se entendió en La Habana como convergencia entre convicción ideológica y oportunidad regional: el MPLA representaba una lucha contra un régimen “colonial conservador” con adhesión más estricta al marxismo-leninismo que otros movimientos (Domínguez, 2009: 51). La Operación Carlota (1975-1988) movilizó a más de cincuenta mil efectivos (Lawson, 2019: 91) y quebró el mito de la invulnerabilidad castrense sudafricana, contribuyendo a la independencia de Namibia y a la caída del apartheid. Con ello, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Cuba consolidaron su reputación de tropa experimentada (Kouakou, 2019: 200). Por tanto, no es casual que se considere esta misión la colaboración militar más significativa del período revolucionario (Campos, 2023: 135) y el punto culminante del internacionalismo cubano, también en su vertiente médica, durante la Guerra Fría (Kirk y Erisman, 2009: 72). En ese marco, Fred Halliday sostuvo que la derrota sudafricana en Cuito Cuanavale, en 1987-1988, fue quizás el logro militar exterior más relevante de Cuba (Halliday, 1999: 122). En 1988 se acordó la retirada de 52.000 efectivos, ejecutada de forma escalonada.

En paralelo, el Cuerno de África se convirtió en el segundo gran destino. Tras el derrocamiento de Haile Selassie (1974) y la invasión somalí (1977), Cuba desplegó hasta 12.000 soldados en Etiopía a inicios de 1978 (Gleijeses, 2006: 107-108). La política exterior cubana había tejido desde 1972 relaciones plenas con Somalia, enviando técnicos y personal médico, en una estrategia que buscaba presencia diplomática sin renunciar a sus principios marxistas sobre la cuestión nacional y al respeto del derecho internacional (O’Ballance, 1978: 48-49; Valdés, 1979: 245-246). Los giros internos, como el asesinato del general Teferi Bante en 1977, alteraron el equilibrio regional y abonaron especulaciones sobre rupturas entre Somalia y países socialistas (Valdés, 1979: 247-251). En ese contexto, la asistencia internacional, con Cuba como actor fundamental, contribuyó a la derrota somalí y a la preservación de

la integridad territorial etíope (Halliday y Molyneux, 1981). Lo que comenzó como operación militar fue incorporando dimensiones de asistencia médica y desarrollo socioeconómico (Kirk y Erisman, 2009: 74). En el conjunto del sur de África, el apoyo cubano a la Organización del Pueblo de África del Sudoeste (SWAPO) en Namibia (Brittain, 1988) se integró en una arquitectura regional de seguridad que, unida a la presión internacional, desembocó en la independencia namibia (1990).

En términos comparados, África fue el escenario donde La Habana emergió con mayor visibilidad internacional, combinando programas de desarrollo y seguridad con el despliegue de miles de tropas decisivas en dos teatros: Angola (1975-1976) y Etiopía (1977-1978), este último en coordinación con la Unión Soviética para asegurar la victoria en la guerra del Ogadén (Falk, 1987: 1085). Tales intervenciones, sumadas a la cooperación civil, consolidaron la influencia cubana y su compromiso con las luchas anticoloniales y revolucionarias (Kirk y Erisman, 2009: 65-66).

2.4. Cooperación civil, educación y memoria: una huella perdurable

La presencia militar estuvo acompañada por un vasto programa de asistencia técnica: decenas de miles de expertos cubanos, salud, educación, construcción, trabajaron, entre otros, en Angola, Mozambique, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Guinea, Etiopía, Santo Tomé y Príncipe, Tanzania, Zaire y Benín; en Tinduf, al suroeste de Argelia, médicos cubanos atendieron a decenas de miles de refugiados del Sáhara Occidental. En el plano educativo, miles de estudiantes africanos, con un máximo de 18.075 en 1988, cursaron estudios en Cuba con becas completas (Gleijesses, 2002: 392). La combinación de asistencia civil y despliegue militar explica la densidad de lazos forjados durante el ciclo 1960-1990.

El final de la Guerra Fría trajo reajustes: en 1989, Cuba comunicó la imposibilidad de seguir asumiendo el pago de pasajes internacionales de sus colaboradores. A pesar de ello, la huella resultó profunda y perdurable. Como advirtió Halliday, el prolongado y excepcional compromiso cubano en la exportación de la Revolución (1962-1992) constituye uno de los episodios más singulares y duraderos de la política exterior de cualquier Estado (Halliday, 1999: 122). África funcionó como vínculo clave entre Cuba y el escenario internacional: las misiones internacionalistas, militares y civiles, comenzaron en suelo africano, de modo que el continente puede concebirse como el terreno de ensayo del fervor revolucionario cubano (Kouakou, 2019: 200).

La perdurabilidad de esa huella no es únicamente institucional, sino también memorial. Como sostiene Isaac Saney, la sociedad cubana está profundamente

impregnada del relato de la misión internacionalista en el sur de África, consolidado como un componente esencial de la narrativa histórica nacional (Saney, 2018: 100). En ese proceso, Raúl Castro ha desempeñado un papel crucial a través del fomento de investigaciones, la consolidación de discursos oficiales y la creación de espacios conmemorativos, asegurando que la participación cubana en África permanezca como elemento vital de la identidad nacional. Esta memoria histórica opera, además, como puente de solidaridad y reconocimiento mutuo entre Cuba y África, reafirmando la dimensión internacionalista de la Revolución Cubana en la historia global. Este legado, hecho de instituciones, memorias y redes profesionales, no es solo materia de historia: es también un recurso pedagógico. En las páginas siguientes, se traducirá en objetivos, marcos y ejercicios que permitan descentrar el aula y evaluar con evidencia la cooperación Sur-Sur entre Cuba y África.

3. LA DISCIPLINA EN EL AULA

3.1. Objetivos docentes

Este capítulo define los fines formativos de la propuesta “Del fusil al estetoscopio” en la docencia de la asignatura de Relaciones Internacionales. La ambición es doble: descentrar el aula situando a Cuba y a África como sujetos de conocimiento, y dotar al estudiantado de herramientas para pensar de forma rigurosa una experiencia de cooperación Sur-Sur que combina logros, controversias y dilemas normativos. Los objetivos se despliegan en cuatro planos que se refuerzan mutuamente: histórico-analítico, diplomático, de gobernanza global y ético-epistémico.

El primer objetivo es analítico e histórico. Se trata de reconstruir sesenta años de política exterior cubana hacia África, distinguiendo tres momentos: la etapa de Guerra Fría, donde conviven internacionalismo armado y cooperación civil; la reconfiguración postsoviética, marcada por la retirada militar y la consolidación sanitaria y educativa; y el presente signado por sanciones extraterritoriales y diplomacia sanitaria. El alumnado debe identificar continuidades y rupturas, cambios en instrumentos de poder y secuencias causales entre coyunturas africanas y decisiones de La Habana. En términos competenciales, se trabaja la contextualización diacrónica, el uso crítico de fuentes primarias y secundarias, la elaboración de líneas de tiempo y la capacidad de relacionar episodios locales con transformaciones del orden internacional.

El segundo objetivo se sitúa en el terreno de la diplomacia concreta. Se propone desmenuzar cómo negocian dos actores no hegemónicos cuando pactan una misión:

cláusulas de remuneración y moneda, reconocimiento de títulos y equivalencias, alojamiento y seguridad del personal, seguros y coberturas, duración y condiciones de salida, mecanismos de seguimiento y evaluación. El énfasis está en mapear actores y niveles, desde ministerios de salud y relaciones exteriores hasta embajadas, agencias técnicas y, cuando corresponde, fuerzas armadas u organizaciones regionales. El propósito es que el estudiantado observe la diplomacia periférica en acción, identifique asimetrías y márgenes de agencia y redacte minutas analíticas que den cuenta de intereses, concesiones y puntos de bloqueo. Las destrezas asociadas incluyen lectura de documentos administrativos, construcción de matrices de negociación y ejercicios de simulación.

El tercer objetivo aborda los dilemas de la gobernanza global que abren las brigadas. Interesa responder a preguntas operativas y normativas: quién convalida los títulos profesionales y con qué estándares, cómo se organiza la transferencia tecnológica y la formación de formadores, qué protocolos rigen la vigilancia epidemiológica compartida, de qué modo se articulan estas prácticas con regímenes comerciales y laborales y con la cooperación para el desarrollo. Se entrena competencias de análisis de políticas mediante indicadores básicos como mortalidad materno-infantil, cobertura vacunal o tiempos de respuesta ante brotes. Se insiste en no confundir correlación con causalidad, en documentar supuestos y en elaborar recomendaciones factibles para decisores públicos. El trabajo con informes de organismos internacionales y con bases de datos permite al alumnado practicar una estadística aplicada mínima y una lectura crítica de evidencias.

El cuarto objetivo es ético y epistémico. Se invita a cuestionar la mirada Norte-Sur predominante en los manuales y a pensar, o repensar, la cooperación Sur-Sur sin idealizaciones ni demonizaciones. Se discuten tensiones reales, como la retención parcial de salarios, las restricciones de movilidad o los equilibrios entre soberanía estatal y derechos laborales, junto con los sesgos que pueden reproducirse en terreno. La consigna es argumentar con evidencia, incorporar voces africanas y cubanas, reconocer la agencia de los actores locales y articular el caso con marcos teóricos como poder blando periférico, interdependencia y dependencia. Las actividades centrales son la deliberación informada, la escritura reflexiva y el debate público con posiciones razonadas y transparentes sobre sus límites.

En conjunto, estos objetivos buscan pasar de la narración histórica a la indagación analítica, y de ahí a la evaluación ética de políticas concretas, manteniendo el horizonte de descentrar el aula. Las secciones siguientes detallan el enfoque metodológico y los casos prácticos que permiten operativizar estos fines en la asignatura.

3.2. Enfoque metodológico

Como se adelantó en la introducción de este capítulo, el enfoque metodológico descansa en tres corrientes que se complementan y dialogan entre sí: el constructivismo, la teoría de la dependencia y el enfoque del sistema-mundo. A partir de estas tres perspectivas, proponemos líneas de análisis, unidades de observación, indicadores y fuentes comparables, de modo que el estudiantado pueda aplicar cada lente al eje Cuba-África, contrastar hallazgos y, finalmente, integrar un juicio crítico que vincule teoría, evidencia y decisión pública.

Alexander Wendt (1992) condensó la intuición constructivista en una fórmula célebre: “la anarquía es lo que los Estados hacen de ella”. Con ello no negaba la ausencia de una autoridad mundial, sino que subrayaba que el significado político de esa anarquía no está dado de antemano; es producido por prácticas, expectativas y definiciones compartidas. En esta clave, los intereses no se desprenden mecánicamente de condiciones objetivas, sino que se articulan con valores, con identidades que los actores atribuyen a sí mismos y a los demás, y con grados variables de confianza recíproca. La seguridad, la cooperación o el conflicto dependen menos de la estructura material en sí y más de cómo los actores interpretan esa estructura y de los roles que se reconocen mutuamente.

De ahí la centralidad de las ideas, los valores y las identidades como variables explicativas. Las normas y las instituciones no son meros epifenómenos: moldean preferencias, estabilizan expectativas y fijan estándares de comportamiento. En el contexto europeo, por ejemplo, el entramado de reglas y organismos ha socializado a los Estados en prácticas de cooperación que amortiguan dilemas de seguridad. El argumento es extensible a otros ámbitos: la Unión Africana, las comunidades económicas regionales o la Organización Mundial de la Salud funcionan como espacios donde se sedimentan significados compartidos y se redefinen intereses a través de la interacción sostenida.

Aplicado al eje Cuba-África, el constructivismo permite observar cómo la identidad internacionalista de la Revolución (vinculada a memorias anticoloniales y a la autopercepción afrodescendiente de la nación) configura qué entiende Cuba por interés nacional y cómo ese interés se ajusta en el encuentro con marcos africanos de legitimidad. La cooperación sanitaria, educativa o técnica no es solo intercambio de recursos; es un proceso de socialización que construye confianza, reputación y obligaciones morales. En consecuencia, el cambio histórico no proviene únicamente de alteraciones en capacidades materiales, sino también de transformaciones en valores y normas: cuando se reconfiguran las identidades y las expectativas

compartidas, cambian las prácticas y, con ellas, el horizonte de lo posible en la política internacional.

Como advierte Celestino del Arenal (2014), buena parte de las teorías de las Relaciones Internacionales, incluidas muchas de las llamadas críticas, nacieron y se consolidaron en marcos eurocéntricos. Por ello han tendido a ignorar otras perspectivas culturales, históricas y sociales, a reproducir visiones distorsionadas sobre el resto del mundo y a suponer que los valores y principios occidentales son universales, desatendiendo las realidades de otras culturas. El conocimiento que manejamos del sistema internacional es, así, incompleto y sesgado. Esta deriva no es accidental: es una herencia del proceso de colonización, en el que Europa impuso no solo su dominio político, económico y militar, sino también sus patrones culturales, normativos y axiológicos, cimentando lógicas de centro y periferia. Frente a esa sombra persistente, del Arenal nos insta a reconocer la multiplicidad de voces, historias y experiencias situadas fuera del canon occidental y a construir una mirada más pluralista de las relaciones internacionales, capaz de incorporar la diversidad cultural, histórica y geopolítica del mundo. Desde este diagnóstico se comprende la pertinencia de recuperar la teoría de la dependencia y el enfoque del sistema-mundo.

La teoría de la dependencia surgió en América Latina como crítica a los enfoques desarrollistas que asumían una trayectoria lineal hacia la modernización. Su punto de partida es que el sistema internacional está estructuralmente jerarquizado y produce desarrollo y subdesarrollo de manera simultánea (Gunder Frank, 1966). Mecanismos como el deterioro de los términos de intercambio (Prebisch, 1950), la transferencia desigual de tecnología, la especialización en bienes primarios, la centralidad de enclaves exportadores y la restricción externa de la balanza de pagos amarran a las economías periféricas a ciclos de vulnerabilidad (Amin, 2009). A ello se suman dispositivos político-financieros como la deuda, la condicionalidad y la captura de excedentes por firmas transnacionales, que reproducen la subordinación aun cuando aumentan las cifras de comercio o de inversión. En el plano social, la heterogeneidad estructural y la superexplotación de la fuerza de trabajo operan como válvulas de ajuste internas que abaratan costos y sostienen la competitividad periférica a costa de salarios y derechos (Marini, 1993).

Lejos de presentar un fatalismo homogéneo, la tradición dependentista abrió un abanico de rutas analíticas y estratégicas. Algunas vertientes subrayaron la necesidad de romper nexos estructurales mediante políticas de desconexión selectiva, integración regional y control del excedente; otras exploraron márgenes de autonomía a través de alianzas de clase y de proyectos de desarrollo asociado, advirtiendo sus límites. Para leer el eje Cuba-África con esta lente, interesa observar

tanto los intentos de construir circuitos Sur-Sur que reorientan flujos de saberes, prestigio y capacidades, como los riesgos de nuevas dependencias: por ejemplo, la dependencia de divisas o de suministros médicos importados, o la asimetría contractual cuando las brigadas se insertan en mercados de servicios de salud. La clave es tratar la dependencia como una relación, no como un destino, y evaluar en cada caso qué grado de control se logra sobre el excedente, la tecnología, las decisiones de política y la inserción internacional.

El enfoque del sistema-mundo, formulado por Immanuel Wallerstein (2006), invita a comprender la modernidad capitalista como una única economía de alcance planetario en la que los Estados no son unidades autosuficientes, sino posiciones dentro de una estructura jerárquica y relacional. En esa arquitectura, el centro concentra capacidades tecnológicas y financieras, define estándares y captura rentas extraordinarias; la periferia aporta materias primas y trabajo barato bajo instituciones más frágiles y mayor vulnerabilidad externa; y la semiperiferia actúa como bisagra, combinando rasgos de ambos polos y cumpliendo funciones de amortiguación y traducción. Lo decisivo no es el etiquetado estático, sino la dinámica de flujos asimétricos de mercancías, capital, conocimiento, prestigio y coerción, así como los mecanismos que los reproducen: cadenas globales de valor, régímenes normativos internacionales, ciclos de hegemonía y crisis. Desde esta lente, el desarrollo y el subdesarrollo no son etapas sucesivas, sino relaciones que se coproducen dentro del mismo sistema.

Aplicado al eje Cuba y África, el sistema-mundo permite leer la cooperación Sur-Sur como una estrategia de reorientación de flujos desde posiciones estructurales no hegemónicas. Cuba, con base industrial limitada pero alto capital humano en salud, educación y deporte suele operar como semiperiferia en mercados de servicios sociales, mientras que gran parte de África ocupa posiciones periféricas heterogéneas, con enclaves semiperiféricos en determinados países o sectores. Las brigadas médicas, los programas de formación y las becas buscan acumular prestigio, reconocimiento y alianzas políticas que compensen restricciones impuestas desde el centro, como el acceso a tecnología, el financiamiento y las sanciones, y al mismo tiempo internalizar capacidades en los socios africanos. No obstante, esta mirada obliga a reconocer límites estructurales: dependencia de insumos médicos importados, fijación exógena de precios, volatilidad de la demanda internacional de servicios y presiones regulatorias que pueden traducirse en nuevas asimetrías contractuales.

De esta manera, el cruce entre constructivismo, dependencia y sistema-mundo ofrece un soporte conceptual que combina significados, posiciones estructurales y márgenes de agencia. Con estas lentes, el eje Cuba-África se vuelve un laboratorio

donde observar cómo identidades y normas producen intereses, cómo se reproducen y disputan asimetrías entre centro, semiperiferia y periferia, y qué capacidades se acumulan o se transfieren a través de intercambios Sur-Sur. Sobre esta base, el siguiente apartado traduce las premisas teóricas en ejercicios concretos de aula que permiten al estudiantado contrastar evidencia, elaborar comparaciones rigurosas y formular juicios.

3.3. Casos prácticos

Partiendo del marco anterior, los casos prácticos aplican las tres lentes en tareas de investigación. La primera práctica tiene un propósito fundamentalmente empírico y comparativo. Cada grupo de trabajo adopta un país africano con presencia cubana y construye una ficha estandarizada de dos páginas a partir de fuentes verificables, como prensa regional y nacional, documentos de la Organización Mundial de la Salud, acuerdos bilaterales y memorias ministeriales. Esa ficha recoge, con cronología precisa, el volumen y perfil de los cooperantes, la función predominante de la misión ya sea sanitaria, educativa, de asistencia técnica, de apoyo a movimientos guerrilleros o de gestión de catástrofes, un balance argumentado de logros y controversias, y una breve contextualización político-militar que, cuando proceda, sitúe la relación con luchas de liberación. El ejercicio facilita la capacidad de síntesis, la trazabilidad de las fuentes y el vínculo entre datos y marcos analíticos trabajados en el aula. Una vez reunidas todas las fichas, se crea una base comparativa que permite identificar regularidades, como picos de personal en momentos de guerra, expansiones sanitarias tras epidemias o correspondencias entre tipo de régimen y acogida de las brigadas. La evaluación se realizará teniendo en cuenta la claridad expositiva, diversidad y rigor de las fuentes, precisión cronológica y, sobre todo, la capacidad para conectar hechos locales con conceptos como poder blando, dependencia y posiciones en el sistema-mundo.

Con las fichas de país por país en la mano, la segunda práctica traslada la misma misión al plano multilateral para analizar su proyección internacional. Cada equipo rastrea intervenciones, resoluciones y votaciones relacionadas con su caso en tres foros distintos: la Asamblea General de las Naciones Unidas, el Consejo de Derechos Humanos y la Unión Africana. El material se codifica con criterios homogéneos, clasificando cada ítem como apoyo, crítica o silencio significativo, y registrando fechas y oradores para reconstruir una breve cronología de hitos. El resultado se presenta en un informe de dos páginas que sintetiza los momentos clave, calcula la distribución porcentual de posiciones estatales y explica las motivaciones diplomáticas detectadas,

ya se trate de solidaridad Sur-Sur, rivalidades geopolíticas o defensa de derechos laborales. El informe termina conectando lo que hemos visto con las ideas del curso; por ejemplo, puede interpretarse con la idea de la interdependencia compleja o con la de poder blando periférico. Este ejercicio desarrolla la lectura crítica de documentos oficiales, muestra cómo un mismo despliegue puede ser celebrado en marcos regionales africanos y, a la vez, problematizado en determinados discursos occidentales, y consolida la comparación entre foros mediante la triangulación de fuentes. La evaluación atiende a la calidad de la búsqueda y citación, la consistencia de la codificación y la solidez del análisis comparado.

En conjunto, ambas prácticas recorren escalas locales, regionales y globales, y permiten al estudiantado operar con las tres perspectivas metodológicas de forma integrada. La primera fija el suelo empírico desde el que pensar continuidades y rupturas de la política exterior cubana hacia África; la segunda interroga las dinámicas normativas y coaliciones que se activan cuando ese mismo caso se discute en arenas multilaterales. Así, la docencia se alinea con el objetivo de descentrar el aula: se aprende a producir evidencia, a compararla con criterios comunes y a convertirla en argumento teórico y en juicio público fundado.

4. CONCLUSIONES

Este capítulo ha defendido que el eje Cuba-África constituye un terreno privilegiado para conjugar historia, teoría y práctica docente en la disciplina de las Relaciones Internacionales. La trayectoria larga de cooperación civil y apoyo a luchas de liberación, desde Argelia en 1963 hasta los despliegues sanitarios más recientes, muestra que la solidaridad entre actores no hegemónicos no es un episodio marginal, sino un proceso con densidad institucional, efectos medibles y un legado simbólico que todavía estructura percepciones y agendas. Leído así, el caso no añade un simple adorno exótico al programa; reordena el mapa con el que solemos pensar el sistema internacional y abre una conversación sobre agencia periférica, legitimidad y gobernanza.

El cruce de constructivismo, teoría de la dependencia y sistema-mundo ha permitido inspirar dimensiones complementarias. La escuela constructivista ayuda a explicar cómo la identidad internacionalista de la Revolución y las memorias anticoloniales africanas producen intereses, expectativas de cooperación y obligaciones morales. La tradición dependentista advierte sobre los mecanismos que reproducen asimetrías, incluso dentro de circuitos Sur-Sur, y obliga a preguntar quién controla el excedente, la tecnología y las decisiones. El enfoque del sistema-mundo,

por su parte, sitúa a Cuba y a múltiples países africanos en posiciones relacionales de centro, semiperiferia y periferia, y ayuda a medir qué flujos se reorientan cuando la cooperación se apoya en capital humano y prestigio más que en recursos financieros. Juntas, estas miradas sostienen una comprensión más rica de la solidaridad cubana: ni idealizada ni reducida a instrumentalidad geopolítica.

En el plano pedagógico, la propuesta ha traducido esas miradas en dos prácticas. Como se ha mencionado anteriormente, la ficha comparativa país por país fija un suelo empírico común, entrena la trazabilidad de fuentes y habilita comparaciones significativas entre misiones, funciones y contextos. El análisis del eco multilateral lleva el mismo caso a las arenas de las Naciones Unidas, la Unión Africana y el Consejo de Derechos Humanos, de modo que el estudiantado puede observar cómo se negocian narrativas, se conforman coaliciones y se codifican apoyos, críticas y silencios. La secuencia recorre las escalas locales, regionales y globales, conecta datos con conceptos y culmina en juicios argumentados que integran evidencia y teoría. Así se concreta la ambición de descentrar el aula: el foco deja de estar en la mirada del Norte global para situarse en actores, voces y problemas que la disciplina suele marginalizar.

No obstante, conviene reconocer límites y precauciones. Persisten brechas documentales, sesgos de archivo y problemas de comparabilidad entre países y períodos. Existen tensiones reales sobre condiciones laborales, homologación de títulos o dependencia de insumos importados que deben considerarse con el mismo rigor que los logros sanitarios o educativos. La cooperación Sur-Sur no está a salvo de nuevas asimetrías y requiere marcos de transparencia, evaluación y rendición de cuentas.

Para finalizar, se debe mencionar que “del fusil al estetoscopio” nombra una transformación que es histórica y, a la vez, pedagógica. Histórica, porque el paso del apoyo militar a la cooperación civil señala cambios de estrategia, de legitimidad y de instrumentos de poder; pedagógica, porque ese tránsito ofrece una plataforma concreta para que el estudiantado produzca evidencia, contraste marcos y ejercite una ética de investigación atenta a la diversidad de experiencias. Si la universidad quiere ser más plural y menos jerárquica, necesita incorporar al currículum casos que interpelen sus hábitos de lectura del mundo. El eje Cuba-África lo hace con solvencia: muestra que también desde los márgenes se organiza la seguridad, se gestiona la salud y se construye prestigio; y recuerda que, en la disciplina de las Relaciones Internacionales, descentrar la mirada no es solo una consigna, sino una forma exigente de conocer y de enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

- Altamirano, Alina (2019). “La cooperación médica cubana, ¿diplomacia pública?”. *Politica internacional*, (65), pp. 65-87.
- Amin, Samir. (2009). *La crisis*. España: El Viejo Topo.
- Arenal, Celestino del (2014). *Etnocentrismo y Teoría de las Relaciones Internacionales: una versión crítica*. Madrid: Tecnos.
- Bolívar, Natalia (1997). “El legado africano en Cuba”. *Papers: revista de sociología*, (52), pp. 155-166.
- Bonnaci, Giulia., Delmas, Adrien. y Argyriadis, Kali. (2020). *Cuba and Africa, 1959- 1994. Writing an alternative Atlantic history*. Sudáfrica: Wits University Press.
- Brittain, Victoria. (1988). “Cuba and southern Africa”. *New Left Review*, 172, pp. 117-124.
- Campos, Pedro Edy (2023). “Epopeya internacionalista cubana en África: una expresión de solidaridad e internacionalismo”. *Revista Política Internacional*, 5(4), pp. 132-142.
- Domínguez, Jorge I. (2009). *La política exterior de Cuba (1962-2009)*. Madrid: Colibrí.
- Falk, Pamela. S. (1987). “Cuba in Africa”. *Foreign Affairs*, 65(5), pp. 1077- 1096.
- García Márquez, Gabriel (1977). “Operación Carlota. Triunfo en Angola”. *Triunfo*, pp. 27-31.
- Gleijeses, Piero (1996). “Havana’s Policy in Africa, 1959-76: New Evidence from Cuban Archives”. *Cold War International History Project Bulletin*, 8(9).
- Gleijeses, Piero (2002). *Conflicting Missions: Havana, Washington, and Africa, 1959-1976*. North Carolina: University of North Carolina Press.
- Gleijeses, Piero (2006). “Moscow’s Proxy? Cuba and Africa 1975–1988”. *Journal of Cold War Studies*, 8(4), pp. 98-146.
- Gleijeses, Piero (2010). “A test of wills: Jimmy Carter, South Africa, and the independence of Namibia”. *Diplomatic History*, 34(5), pp. 853-891.
- Gott, Richard (2007). *Cuba. Una nueva historia*. Madrid: Akal.
- Halliday, Fred (2002). *Las relaciones internacionales en un mundo en transformación*. Madrid: La Catarata.
- Gunder Frank, Andre. (1966). “El desarrollo del subdesarrollo, El nuevo rostro del capitalismo”. *Monthly Review*, (4), p. 144-157.
- Halliday, Fred. y Molyneux, Maxine. (1981). *The Ethiopian Revolution*. London: Verso.
- Gunn, Gillian (1987). “Cuba y Mozambique”. *Center for Strategic & International Studies Georgetown University*, 80, pp. 1-10.
- Kirk, John M. y Erisman, H. Michael (2009). *Cuban Medical Internationalism. Origins, Evolution, and Goals*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Kouakou, Lalekou (2019). “Cuba-África: los motivos de una cercanía en la distancia”. *Perspectivas Revista De Ciencias Sociales*, 4(7), pp. 196–209.
- Lawson, George (2019). *Anatomies of revolution*. London: Cambridge University Press.
- Marini, Ray Mauro (1993). *La integración en América Latina: de la retórica a la realidad*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

- Masi, Fernando Luis (1981). “Particularismo versus globalismo: la política exterior norteamericana en África (1977-1981)”. *Foro Internacional*, 22 (86), pp. 180-202.
- O’ballance, Edgar (1978). “The Cuban Factor”. *The RUSI Journal*, 123(3), pp. 46-51.
- Prebisch, Raúl (1950) “Crecimiento, desequilibrio y disparidades: interpretación del proceso de desarrollo económico”, *Estudio Económico de América Latina y el Caribe, Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL), 1110.
- Saney, Isaac (2018). “Cuba and Africa. Recasting Old Relations in New but Familiar Ways”. En Erisman, M. y Kirk, J. (eds.). *Cuban foreign policy. Transformations under Raúl Castro*. Londres: Rowman & Littlefield, pp. 95-112.
- Valdés, Nelson. P. (1979). “Cuba y la guerra entre Somalia y Etiopía”. *Estudios de Asia y África*, 14, 2(40), pp. 244-267.
- Wallerstein, Immanuel M. (2006). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Wendt, Alexander (1992). “Anarchy is what states make of it: the social construction of power politics”. *International organization*, 46(2), 391-425.

JUSTICIA RESTAURATIVA DESDE ÁFRICA: INCORPORANDO EL MATO OPUT EN EL GRADO EN CRIMINOLOGÍA¹

DIEGO GONZÁLEZ LÓPEZ

Universitat de València

diego.gonzalez-lopez@uv.es

El presente trabajo propone la incorporación del Mato Oput, práctica restaurativa del pueblo acholi, en el grado en Criminología –concretamente, en asignaturas como Mediación o Resolución Alternativa de Conflictos–. El objetivo principal es ampliar la formación del alumnado con otras formas de entender la justicia, distintas a las occidentales, así como fomentar el desarrollo de competencias prácticas y habilidades blandas.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la enseñanza de la Criminología ha experimentado un giro hacia la incorporación de metodologías activas que permiten al alumnado no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también desarrollar competencias prácticas vinculadas a la resolución de conflictos, la gestión de daños y la mediación. Sin embargo, la mayoría de los planes de estudio continúan anclados en marcos conceptuales de raíz occidental que, si bien ofrecen herramientas fundamentales, dejan al margen experiencias y conocimientos provenientes de otras tradiciones jurídicas y culturales. Esta limitación repercute directamente en la formación de los futuros criminólogos, ya que restringe la posibilidad de comprender la justicia de manera plural, compleja y contextualizada.

¹ El presente trabajo forma parte del Proyecto de Innovación Educativa 2025-2026 “Entorno digital y nuevos retos en el ámbito de la docencia del Derecho Penal”, coordinado por el Dr. José León Alapont (CODI: 3892924).

Este trabajo de innovación docente parte de la premisa de que la Criminología, “Ciencia Social que estudia las causas y circunstancias de los delitos, la personalidad de los delincuentes y el tratamiento adecuado para su represión”², necesita ampliar sus horizontes incorporando perspectivas culturales que permitan cuestionar las formas predominantes de entender el delito y la justicia. Para ello se propone la inclusión del Mato Oput, un ritual restaurativo practicado históricamente por la comunidad acholi del norte de Uganda, como recurso didáctico en el grado en Criminología. El Mato Oput constituye un proceso comunitario de resolución de conflictos en el que el reconocimiento del daño, la negociación entre familias, las reparaciones y la ceremonia pública de reconciliación configuran un camino alternativo para abordar las formas de violencia más graves.

La propuesta de trasladar esta práctica a la docencia universitaria no implica una imitación ritual ni una apropiación cultural, sino utilizar el Mato Oput como caso de estudio que permita reflexionar sobre la justicia restaurativa, cuestionar la centralidad del castigo en la justicia penal occidental y entrenar competencias vinculadas con la mediación, la escucha activa y el diseño de acuerdos de reparación. Se trata de invitar al alumnado a mirar el delito no solo como infracción de la normativa penal, sino como fractura del tejido social.

El trabajo se estructura en seis apartados. En primer lugar, se ofrece una aproximación general a la justicia restaurativa, sus principios y su potencial didáctico. En segundo lugar, se introduce la justicia restaurativa en África, subrayando la importancia de comprender estas prácticas desde su contexto. En tercer lugar, se presenta de manera detallada el Mato Oput como práctica restaurativa, destacando sus fases, simbolismos y aprendizajes. En última instancia, se plantea una propuesta de incorporación del Mato Oput en asignaturas del grado en Criminología, como, por ejemplo, Mediación o Resolución Alternativa de Conflictos.

2. APROXIMACIÓN A LA JUSTICIA RESTAURATIVA

El apartado d) del artículo 1 de la Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 25 de octubre de 2012 por la que se establecen las normas mínimas sobre los derechos, el paoyo y la protección de las víctimas define la justicia restaurativa como “cualquier proceso que permita a la víctima y al infractor participar

² Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Disponible en: <https://dle.rae.es/criminolog%C3%A1%ADA> [última consulta: 23 de agosto de 2025].

activamente, si dan consentimiento libre para ello, en la solución de los problemas resultantes de la infracción penal con la ayuda de un tercero imparcial”.

En palabras de Martín Diz (2025: 128), “lo que no es en ningún caso la justicia restaurativa para la víctima es una obligación. La voluntariedad que preside, cómo principio vertebrador, el acceso y desarrollo de los procedimientos de justicia restaurativa, veda totalmente una posible imposición de estas soluciones postdelictuales a la víctima”.

Según las Naciones Unidas, la justicia restaurativa es “una respuesta evolutiva al delito que respeta la dignidad y la igualdad de todas las personas, favorece el entendimiento y promueve la armonía social mediante la recuperación de las víctimas, los delincuentes y las comunidades”³. Como explica Alonso Rimo (2025: 92-93), es evidente el carácter enteramente acorde de las prácticas restaurativas a los valores democráticos, así como el gran potencial que presentan para contribuir a la consecución de las sociedades justas, pacíficas e inclusivas a las que apunta el objetivo número 16 de la Agenda 2030 de Naciones Unidas.

El Objetivo 16 (Paz, Justicia e Instituciones sólidas) pretende promover sociedades pacíficas e inclusivas, facilitar el acceso a la justicia para toda la población y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles. Las personas de todo el mundo deben vivir libres del miedo a cualquier forma de violencia y sentirse seguras en su día a día, sea cual sea su origen étnico, religión u orientación sexual⁴.

No obstante, tal y como señala el Informe de Estrategia Vasca de Justicia Restaurativa 2022-2025, “en la actualidad, a la mayor parte de las víctimas y ofensores no se les ofrece la oportunidad de comprometerse mutuamente en un diálogo facilitado. El acceso a la justicia restaurativa sigue dependiendo del tipo de delito, la edad del delincuente, la etapa del proceso y la ubicación geográfica de la víctima”⁵. Por su parte, Cervelló Donderis (2025: 155) afirma que “la justicia restaurativa y, en particular, la mediación, se presentan como un derecho al alcance solo de las víctimas, ignorando los derechos del victimario, lo que ocurre cuando su regulación se enmarca

³ Resolución 2002/12 del Consejo Económico y Social sobre *Principios básicos para la aplicación de programas de justicia restaurativa en materia penal*, aprobada el 24 de julio de 2002. Disponible en: [https://elearning.icrc.org/detention/es/story_content/external_files/Justicia%20Restitutiva%20\(2002\).pdf](https://elearning.icrc.org/detention/es/story_content/external_files/Justicia%20Restitutiva%20(2002).pdf) [última consulta: 23 de agosto de 2025].

⁴ Organización de las Naciones Unidas: Agenda 2030. Disponible en: <https://agenda2030lac.org/es/ods/16-paz-justicia-e-instituciones-solidas> [última consulta: 23 de agosto de 2025].

⁵ *Estrategia Vasca de Justicia Restaurativa 2022-2025*, Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales del Gobierno Vasco, p. 36. Disponible en: https://www.justicia.eus/contenidos/documentacion/2022110_inter_doc_sjr/es_def/adjuntos/220726_EstrategiaVascaJusticiaRestaurativa_2022-2025.pdf [última consulta: 23 de agosto de 2025].

en el seno de una norma prevista para tutelar en exclusiva los intereses de las víctimas. Ejemplo de ello es el Estatuto de la Víctima del delito aprobado por la LO 4/2015 de 27 de abril”.

Y es que, aunque la justicia restaurativa se ha consolidado en las últimas décadas como un paradigma alternativo al modelo retributivo, como señala Alonso Rimo (2025: 94), cabe cuestionarse: “¿Por qué entonces sigue siendo todavía la justicia restaurativa un fenómeno tan minoritario en la práctica de la Administración de Justicia?”. Este planteamiento representa una línea de investigación de gran interés para criminólogos y juristas.

Con todo, los principios de la justicia restaurativa se pueden resumir en torno a seis claves (Tierno Barrios, 2025: 122):

- a) la concepción del delito desde una dimensión más amplia que abarca la producción de un daño tanto a las víctimas y las comunidades, como a los propios infractores y no solo desde la perspectiva que lo limita a una violación o trasgresión de la norma penal;
- b) el papel protagonista que adquieren todas las partes implicadas, no solamente el Estado y el infractor, sino las víctimas y las comunidades, en la resolución del conflicto penal;
- c) la voluntariedad en su participación en el proceso restaurativo;
- d) su carácter reintegrativo y no estigmatizador;
- e) la reparación del daño ocasionado por la comisión del ilícito penal;
- f) la restauración de la paz social.

Estos principios no son meras abstracciones, sino que se concretan en dispositivos prácticos, como, por ejemplo, la mediación entre víctima y ofensor o los círculos de diálogo. En todos los casos, el objetivo es generar un espacio en el que las partes puedan narrar lo ocurrido, expresar sus necesidades, asumir responsabilidades y construir conjuntamente un acuerdo reparador.

Desde el punto de vista formativo, la justicia restaurativa ofrece una oportunidad privilegiada para el aprendizaje experiencial. Simulaciones de mediaciones, análisis de casos reales y ejercicios de escucha activa permiten al alumnado comprender en primera persona las dificultades y potencialidades de estos procesos. Asimismo, trabajar la justicia restaurativa en el aula favorece el desarrollo de competencias transversales como la comunicación, la empatía, la negociación y el pensamiento crítico. De ahí que su inclusión en el grado en Criminología sea no solo deseable, sino necesaria para formar profesionales capaces de enfrentarse a los retos complejos que plantea la gestión de los conflictos en nuestras sociedades.

3. LA JUSTICIA RESTAURATIVA EN ÁFRICA

Cuando se habla de justicia restaurativa en África es necesario partir de una advertencia fundamental: el continente no es un bloque homogéneo ni puede reducirse a una única tradición cultural o jurídica. África alberga multitud de grupos étnicos, lenguas, religiones y formas de organización social, cada una de las cuales ha desarrollado a lo largo de la historia mecanismos propios de resolución de conflictos. Sin embargo, más allá de esta diversidad, resulta posible identificar una serie de rasgos comunes que permiten entender por qué en distintos contextos africanos encontramos prácticas que, desde una mirada contemporánea, pueden inscribirse en el paradigma restaurativo.

En palabras de Tierno Barrios (2025: 40-41):

Las sociedades africanas pre-coloniales mostraban una disposición a renunciar al castigo de los delincuentes con el fin de resolver la disputa y dar una respuesta a las víctimas y la comunidad. De hecho, muchas de las sanciones eran compensatorias en lugar de punitivas con el objetivo de restaurar a las víctimas de su posición anterior. Todo ello desde el entendimiento de que, en el contexto de estas sociedades no estatales unidas por lazos de sangre, el delito no constitúa una ofensa contra el Estado o contra la sociedad, pese a atentar contra el bienestar común –y, por tanto, la comunidad también tenía un interés en castigar al delincuente–, sino que más bien representaba una ofensa contra la víctima y su familia. Incluso, esta preocupación por los intereses de las víctimas se mantuvo en el tiempo tras la aparición de las primeras sociedades civilizadas con los códigos de normas. En este sentido, tanto el Código de «Hammurabi» como el Código de «Lipit-Ishtar» contemplaban la restitución en supuestos de delitos contra la propiedad, pero incluso, otros provenientes de Oriente Medio, tales como el Código de «Ur-Nammu» o el Código de «Eshnunna» preveían también la restitución en el caso de delitos violentos. (...). De este modo, se observa cómo en cada una de estas culturas existía la expectativa de que los infractores y sus familias tenían el deber de reparar a las víctimas con el fin, no ya de garantizar que estas últimas recibieran restitución por los perjuicios ocasionados, sino también de poder restaurar la paz social de la comunidad.

Así pues, un primer rasgo compartido es la centralidad de la comunidad. Mientras que los sistemas penales occidentales tienden a concebir el delito como un asunto entre individuo y Estado, en muchas sociedades africanas el conflicto es entendido como una fractura que afecta al tejido social. Por ello, su resolución no se limita al castigo del infractor, sino que busca reparar los lazos dañados, restituir el equilibrio

y garantizar la convivencia futura. Esta lógica implica que la comunidad, representada habitualmente por ancianos o consejos de sabios, juega un papel activo en la mediación.

Otro elemento característico es la primacía de la reconciliación frente a la venganza. De ahí que muchas prácticas restaurativas africanas incluyan ceremonias públicas que simbolizan el cierre del conflicto y la decisión de no perpetuar la enemistad entre generaciones. Y es que, la reparación suele articularse de manera compleja, combinando compensaciones materiales, disculpas simbólicas y actos rituales. Así, no se trata únicamente de pagar una indemnización económica, sino de restituir la dignidad de la víctima, reconocer públicamente el daño causado y garantizar que el agresor sea reincorporado a la vida comunitaria de forma segura. Este énfasis en la reparación múltiple conecta con los principios contemporáneos de la justicia restaurativa.

4. EL MATO OPUT COMO PRÁCTICA RESTAURATIVA

El Mato Oput, la ceremonia de reconciliación que sana las heridas de la enemistad y repara las relaciones rotas (Rodríguez Soto, 2009: 158), es una práctica restaurativa tradicional del pueblo acholi, asentado en el norte de Uganda, que ha sido utilizada durante generaciones para gestionar conflictos graves, en particular aquellos relacionados con el homicidio o el asesinato. Su nombre significa literalmente “beber la raíz amarga del árbol opus” y hace referencia a la ceremonia final en la que las familias enfrentadas comparten una bebida elaborada con dicha raíz. Más allá del gesto simbólico, el Mato Oput constituye un proceso completo y estructurado de reconciliación cuyo objetivo es restaurar la armonía entre clanes y garantizar que el conflicto no se transmita a las siguientes generaciones.

En palabras de González Clota (2021: 332), el término Mato Oput alude a “ceremonias pensadas para resolver conflictos cotidianos, espacios en los que los protagonistas explican sus verdades, se explica el delito y la falta cometida y se discute la reparación en forma de compensación ante toda la comunidad. Se basan en el concepto acholi «timokeca», que se traduce como reconciliación, pero también como amnistía y perdón según el contexto. Tradicionalmente, se celebraba la ceremonia para pagar el «kwor», la deuda, al colectivo o familia que había sido víctima de una ofensa o delito. Dicha deuda podía variar según la mediación de los «rwodis» y la aceptación de la comunidad”.

El proceso del Mato Oput comienza siempre con el reconocimiento del daño. Cuando una persona mata a otra, ya sea de manera accidental o intencional, la familia

del agresor debe aceptar públicamente su responsabilidad. Este acto de reconocimiento es indispensable, ya que sin él no puede iniciarse ningún proceso de reconciliación (González Clota, 2021: 333). A diferencia de la lógica penal, en la que el reconocimiento suele ser el resultado de un juicio o de una sentencia, en el Mato Oput se trata de un acto voluntario que implica asumir la culpa no solo de manera individual, sino también familiar y comunitaria.

Así pues, el delito no se concibe únicamente como una infracción (personal) de la normativa penal, sino como una herida social que involucra a todo el grupo. Y es que, como explica Rodríguez Soto (2009: 158), en la base del Mato Oput se encuentra la idea de que, en la cultura acholi, una situación de enemistad es antinatural y puede generar conflictos entre terceros.

Una vez producido el reconocimiento del daño, se abre un espacio de negociación y diálogo mediado por líderes tradicionales y ancianos sabios, quienes actúan como garantes de la equidad y legitimidad del proceso. Como afirma González Clota (2021: 333), el *rwot* es quien lidera las conversaciones desde una posición de respeto aceptada por la comunidad.

Estos encuentros, permiten a las familias debatir sobre las condiciones de la reconciliación. Se establecen compensaciones materiales, como la entrega de cabezas de ganado u otros bienes, y se definen las disculpas públicas que deben realizarse. También se acuerdan los términos de la ceremonia final, en la que la comunidad será testigo del restablecimiento de la armonía (Rodríguez Soto, 2009: 159). Este proceso de diálogo no busca determinar la culpabilidad legal del agresor, sino reconstruir las relaciones rotas, evitando que el resentimiento desemboque en nuevas venganzas.

En definitiva, la culminación del proceso de conversaciones –que pueden llevar incluso años– es la ceremonia del Mato Oput, un acto público, abierto a la comunidad, donde las familias se reúnen y comparten una bebida amarga elaborada con la raíz del árbol opus (Rodríguez Soto, 2009: 159). La amargura de la bebida simboliza el dolor del conflicto, el sufrimiento experimentado por ambas partes y la voluntad de enfrentarlo de manera conjunta. Beber juntos esta raíz no significa olvidar lo ocurrido, sino reconocerlo y comprometerse a no perpetuar el ciclo de violencia entre generaciones. El acto de compartir la amargura convierte el dolor individual en memoria colectiva y establece la decisión común de superar la enemistad.

5. INCORPORACIÓN DEL MATO OPUT EN EL GRADO EN CRIMINOLOGÍA

El Mato Oput ofrece varias enseñanzas clave. En primer lugar, muestra que la justicia puede lograrse sin necesidad de castigo, a través del reconocimiento, la reparación y la reconciliación. En segundo lugar, subraya la importancia de los símbolos y rituales como herramientas restaurativas, capaces de dar cierre a un conflicto y otorgar legitimidad a los acuerdos alcanzados. En tercer lugar, resalta el papel central de la comunidad en la gestión del daño, recordando que el delito no afecta solo a individuos, sino a todo el entramado social.

No obstante, es importante señalar que el Mato Oput no está exento de limitaciones y tensiones. Su funcionamiento depende de estructuras sociales específicas que no siempre son extrapolables a otros contextos. Además, como en muchas tradiciones comunitarias, pueden existir riesgos de exclusión de ciertos grupos, especialmente mujeres o jóvenes, que no siempre participan de manera equitativa en la toma de decisiones. También es posible que las compensaciones materiales pactadas generen desigualdades si las familias no cuentan con los recursos necesarios para cumplirlas.

Todas estas limitaciones deben tenerse en cuenta para evitar idealizar la práctica y, sobre todo, para reflexionar críticamente sobre cómo puede ser utilizado el Mato Oput como recurso didáctico sin caer en simplificaciones.

Para la docencia universitaria, el Mato Oput no debe plantearse como un ritual a reproducir de manera literal en el aula, sino como un recurso que permite alcanzar los siguientes objetivos formativos:

- a) analizar los principios de la justicia restaurativa en un contexto distinto al occidental;
- b) entrenar competencias prácticas a través de simulaciones y debates.

El valor fundamental del Mato Oput en el ámbito educativo radica en la capacidad de mostrar que existen diversas formas de afrontar el delito y que la justicia no responde a una idea fija universal, sino que representa un sistema plural en constante evolución. En otras palabras, el Mato Oput puede funcionar como un caso de estudio comparado que invite a los estudiantes a cuestionarse sus propias concepciones del modelo de justicia occidental.

Desde el punto de vista de los objetivos formativos, la propuesta de incorporar el Mato Oput en el grado en Criminología pretende que el alumnado sea capaz de explicar los principios de la justicia restaurativa, analizar críticamente el Mato Oput como práctica comunitaria, diseñar micro-procesos restaurativos aplicables a casos

simulados, y desarrollar habilidades de escucha, negociación y empatía. Además, se busca que los estudiantes adquieran sensibilidad intercultural, reconociendo la diversidad de concepciones de justicia y evitando aproximaciones simplificadoras.

La propuesta metodológica podría desarrollarse a través de un módulo específico de varias sesiones dentro de la asignatura de Mediación o Resolución Alternativa de Conflictos. En una primera sesión se introduciría el concepto de justicia restaurativa y los principios en los que se fundamenta. La sesión tendría una parte teórica y otra práctica.

En una segunda sesión se presentaría el Mato Oput, combinando una explicación teórica con materiales audiovisuales o testimoniales que permitieran al alumnado conocer las fases del proceso, los actores implicados y el simbolismo de la ceremonia. La explicación debería subrayar tanto sus fortalezas como sus limitaciones, insistiendo en la necesidad de contextualizar y evitar interpretaciones idealizadas. Para reforzar el aprendizaje, los estudiantes podrían elaborar un breve ensayo reflexivo sobre las semejanzas y diferencias entre el Mato Oput y la mediación penal tal como se practica en Europa.

En las sesiones siguientes se organizarían simulaciones prácticas. Una dinámica fundamental sería el role-playing de una reunión preparatoria entre dos familias en conflicto, inspirada en el Mato Oput, pero adaptada al contexto académico. El alumnado se dividiría en grupos con diferentes roles: representantes de las familias, facilitadores, mediadores y observadores. Cada rol recibiría una ficha con objetivos, necesidades y posibles tensiones, de modo que el ejercicio reflejara la complejidad de una negociación real. La tarea de los facilitadores consistiría en garantizar el respeto, guiar el diálogo y ayudar a construir un acuerdo reparador. Al final de la simulación, el grupo reflexionaría colectivamente sobre los logros y dificultades del proceso.

Se asume que la incorporación del Mato Oput en la docencia universitaria puede generar resistencias iniciales, especialmente si se percibe como una práctica alejada de la realidad europea. Por ello, es fundamental insistir en que no se trata de importar un ritual ajeno, sino de utilizarlo como recurso didáctico para reflexionar críticamente sobre nuestras propias concepciones de justicia. En un contexto académico, el Mato Oput funciona como un espejo que permite reconocer que existen múltiples formas de afrontar el delito y que todas ellas ofrecen aprendizajes útiles para la Criminología.

En definitiva, la integración del Mato Oput en el grado en Criminología, especialmente en asignaturas de relacionadas con la mediación, constituye una oportunidad para formar profesionales con una mirada más amplia, crítica y empática. A través de esta innovación docente, los estudiantes no solo adquieren conocimientos sobre justicia restaurativa, sino que experimentan en primera persona los retos de la

mediación, reflexionan sobre la dimensión de la justicia y desarrollan competencias interculturales fundamentales para su futuro desempeño profesional.

Se trata, en última instancia, de formar a los criminólogos del mañana. Es decir, preparar a futuros profesionales que no se limiten a reproducir esquemas punitivos, sino que sean capaces de imaginar y poner en práctica respuestas orientadas a la reparación, la reconciliación y la reconstrucción del tejido social.

6. CONCLUSIONES

La Criminología no puede limitarse a estudiar los sistemas penales occidentales. Es necesario ampliar la mirada hacia otras formas de entender la justicia que permitan reflexionar sobre el delito como un daño social y no solo como una infracción de la normativa penal. La justicia restaurativa avanza en esta dirección al situar en el centro a víctimas, ofensores y comunidad, así como al priorizar la reparación del daño y la recuperación de la “paz social”.

El análisis de las prácticas africanas muestra que existen modelos de resolución de conflictos que han funcionado durante siglos con eficacia. Entre ellos, el Mato Oput del pueblo acholi constituye un ejemplo claro de como el reconocimiento del daño, la compensación y la reconciliación comunitaria pueden detener ciclos de violencia y restablecer la armonía social.

Su incorporación en el grado en Criminología no debe entenderse como una imitación ritual, sino como un recurso didáctico que permite al alumnado comparar, analizar y reflexionar sobre distintas concepciones de justicia. A través de sesiones teóricas, simulaciones y debates, los estudiantes pueden entrenar competencias prácticas como la escucha activa, la negociación y la empatía, además de adquirir sensibilidad intercultural.

En definitiva, el Mato Oput puede contribuir a formar criminólogos más críticos y con capacidad para diseñar respuestas orientadas a la reparación y la reconciliación. Se trata de preparar a profesionales capaces de superar visiones estrictamente punitivas y de trabajar por la reconstrucción del tejido social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Rimo, Alberto (2025). “De qué modelo de justicia restaurativa parten (nuestros) teóricos, prácticos y legisladores”. En Barona Vilar, Silvia (ed.). *Diálogos sobre justicia restaurativa. De la mediación penal y otros instrumentos restaurativos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Cervelló Donderis, Vicenta (2025). “Los servicios de justicia restaurativa”. En Barona Vilar, Silvia (ed.). *Diálogos sobre justicia restaurativa. De la mediación penal y otros instrumentos restaurativos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Estrategia Vasca de Justicia Restaurativa 2022-2025*, Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales del Gobierno Vasco.
- González Clota, Víctor (2021). “Memòries múltiples, tradició i construcció de pau a Acholiland”. *Quaderns*, 37 (2).
- Martín Diz, Fernando (2025). “Justicia restaurativa: ¿Es sólo mediación penal?”. En Barona Vilar, Silvia (ed.). *Diálogos sobre justicia restaurativa. De la mediación penal y otros instrumentos restaurativos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Resolución 2002/12 del Consejo Económico y Social sobre *Principios básicos para la aplicación de programas de justicia restaurativa en materia penal*, aprobada el 24 de julio de 2002.
- Rodríguez Soto, José Carlos (2009). “Conflictos y gobernabilidad en el norte de Uganda”. *Revista CIDOB d'afers Internacionals*, 87.
- Tierno Barrios, Selena (2025). *Justicia restaurativa y mediación en el sistema penal español*. Valencia: Tirant lo Blanch.

ÁFRICA EN EL CURRÍCULO DE CIENCIAS: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE CON METEORITOS AFRICANOS PARA NIVELES PREUNIVERSITARIOS Y SUPERIORES

JENNIFER HUIDOBRO MARTÍN

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

jennifer.huidobro@ehu.eus

Este trabajo propone una iniciativa de innovación docente diseñada para integrar la realidad africana en la enseñanza de las ciencias experimentales, específicamente Física y Química, tanto en niveles preuniversitarios (Educación Secundaria Obligatoria, ESO, y Bachillerato), como en el ámbito universitario. Se presenta un taller interdisciplinario, “Del Sáhara al Laboratorio”, fundamentado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el uso de recursos digitales y las estrategias de ciencia ciudadana. Mediante el estudio de meteoritos saharianos, el alumnado explorará la geoquímica espacial y reflexionará sobre las dimensiones científicas, económicas y culturales asociadas al continente africano. El enfoque promueve el pensamiento crítico y el aprendizaje contextualizado. Adicionalmente, se detalla la estructura del taller, sus actividades y su adaptabilidad a diversas asignaturas. Esta experiencia busca ofrecer un modelo replicable para la integración práctica, participativa y significativa de África en el currículo de ciencias.

1. INTRODUCCIÓN

Históricamente, la enseñanza de las ciencias en Europa ha tendido a centrarse en contextos autóctonos, lo cual ha generado una omisión de referentes científicos procedentes de otras regiones del mundo. Específicamente, el papel de África como escenario de investigación y descubrimiento científico ha sido subestimado con frecuencias, a pesar de su innegable relevancia en campos como la geología, la paleontología y, en particular, la geoquímica espacial (Khiri et al., 2023; Koeberl, 1994: 263-295; Korotev e Irving, 2021: 206-240).

El presente trabajo se enmarca en las III Jornadas de Innovación Docente “África en la enseñanza universitaria” y toma como base la contribución oral “Estudio de la geoquímica espacial a través de meteoritos saharianos”. A partir de esta experiencia, se desarrolla una propuesta práctica de innovación docente aplicable a diferentes niveles educativos y disciplinas científicas. Dicha propuesta combina el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el uso de recursos digitales y la participación activa mediante la ciencia ciudadana.

El propósito fundamental es doble. Por un lado, acercar al alumnado a la realidad africana mediante el estudio de los meteoritos del Sáhara, objetos de alto valor científico cuya búsqueda y recolección los convierten en uno de los mercados más prominentes del desierto sahariano. Por otro lado, se quiere iniciar al alumnado en la comprensión de las ciencias de la tierra y del espacio, en concreto, en la geoquímica espacial, a través de la experimentación y el análisis de datos reales.

2. FUNDAMENTO TEÓRICO-CIENTÍFICO

Es necesaria la búsqueda de alternativas a las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales, basadas en la transmisión unidireccional de conocimientos, con el fin de promover enfoques que favorezcan una comprensión más profunda a través del cuestionamiento, la experimentación y la participación activa del alumnado. Ante esta búsqueda nacen las metodologías activas, las cuales consisten en que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje, mientras que el docente sea el guía de dicho proceso (Batistello y Pereira, 2019: 31-42).

En este sentido, el ABP constituye una de las metodologías activas más empleadas en la actualidad. A través del ABP el docente plantea una pregunta o reto basado en una situación real, próxima a los estudiantes o a su entorno, que despierte interés y que, además, esté unida a aquellos conceptos y procedimientos que quiere que aprendan (Causil Vargas y Rodríguez De la Barrera, 2021: 105-128). Los estudiantes deberán resolver la tarea por equipos realizando una investigación, abordando diversas actividades de aprendizaje a lo largo del proyecto y trabajando de manera colaborativa y prácticamente autónoma. Por último, los estudiantes deben compartir el producto final con el resto de los compañeros.

En el ámbito científico, el ABP permite reproducir la dinámica propia de las ciencias experimentales: formulación de hipótesis, el diseño metodológico, la obtención de resultados y la comunicación de las conclusiones.

Por otro lado, la ciencia ciudadana, entendida como la participación de la ciudadanía en procesos genuinos de recolección, interpretación o difusión de datos, genera

conciencia sobre la ciencia como un bien común (Torralba-Burrial, 2020: 408-416). En esta propuesta, la investigación en el aula se complementa con la consulta de bases de datos abiertas, como la *LPI/Meteoritical Bulletin Database* (Gattacceca et al., 2019: 368-381), facilitando un contacto directo con información científica real y actualizada.

Desde una perspectiva científica, el estudio de los meteoritos es una vía privilegiada para introducir al alumnado en la geoquímica espacial, la rama de las ciencias naturales que combina la geología y la química para estudiar la composición, distribución y evolución de los minerales en la Tierra y otros cuerpos celestes, como la Luna, Marte o los asteroides, entre otros (Huidobro et al., 2021: 1333-1342; Huidobro et al., 2022: 450-462; Huidobro et al., 2023, 1248-1257).

Uno de los lugares donde se recolecta la mayor cantidad de meteoritos es el desierto del Sáhara, ya que el color amarillento de su arena facilita la identificación de cuerpos rocosos con corteza de fusión. Algo similar ocurre en la Antártida, donde el color blanquecino de sus hielos permite distinguir los meteoritos con gran facilidad (ver Figura 1). En cambio, en los entornos habitados con edificios, vegetación, ríos o montañas, entre otros, resulta mucho más difícil diferenciar un meteorito de una roca común. Por esta razón, aunque cada día caen miles de partículas no terrestres en distintas partes del planeta, los desiertos se han convertido en los lugares preferidos para su búsqueda y recolección. Además, estas áreas se caracterizan por tener bajas precipitaciones y humedad, lo que hace que las ratios de degradación química sean mucho mejores que en ambientes templados.



Figura 1. Meteoritos encontrados en el desierto del Sáhara y en la Antártida.

De todos los meteoritos registrados en el *LPI/Meteoritical Bulletin Database*, el 20% fueron encontrados en el desierto del Sáhara. Dichos meteoritos reciben su nombre dependiente de la zona de recolecta, pudiendo ser “Northwest Africa (NWA)” o “Northeast Africa (NEA)”. De entre los meteoritos saharianos registrados, el 15% son NWA y el 5% el NEA, encontrándose en los países (ordenado de mayor a menor recolección): Libia, Argelia, Marruecos, Egipto, Túnez, Nigeria, Mauritania, Mali y Chad (Aboulahris et al., 2019: 2908-2928; Huidobro et al., 2021: 1333-1342). Estos ofrecen un recurso didáctico excepcional debido a:

- Su abundancia y diversidad, ya que la región concentra una proporción significativa de los hallazgos mundiales.
- Su excelente estado de conservación favorecido por el clima árido y ausencia de agua.
- Su valor interdisciplinar, ya que posibilita el abordaje de cuestiones de Física, Química, Geología, Economía, Cultura y Ética Científica.

El contraste visual entre la arena clara y los meteoritos oscuros, sumado al comercio internacional que se ha generado en torno a ellos (Chennaoui Aoudjehane, 2024: 368-381; Schmitt, 2002: 5-11), introduce debates necesarios sobre patrimonio, sostenibilidad y cooperación, ofreciendo un campo propicio para una educación científica integral (Trigo-Rodríguez et al., 2024).

3. CONTEXTO EDUCATIVO Y MATERIAS DE APLICACIÓN

La presente propuesta de innovación docente se centra en un taller diseñado con un carácter flexible, interdisciplinar y transversal, que permite su incorporación en diversas asignaturas y niveles educativos. Su estructura abierta posibilita la adaptación tanto a entornos formales como no formales de enseñanza, fomentando el aprendizaje activo y contextualización en torno a un eje temático de alto valor científico y cultural: los meteoritos africanos.

Esta propuesta busca no solo promover la comprensión de conceptos científicos, sino también contribuir a la revalorización del continente africano como territorio clave en la construcción de conocimiento científico global, visibilizando su papel en la investigación planetaria, la geología y la geoquímica espacial. África, a menudo ausente o marginal en contenidos curriculares de ciencias, se presenta aquí como un continente con grandes recursos naturales de interés internacional. De este modo, la actividad impulsa una educación más equitativa, diversa y global, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la educación para la ciudadanía mundial.

El taller puede implementarse en distintos niveles educativos, adaptando su complejidad y profundidad según el contexto:

- Educación Secundaria Obligatoria (3º y 4º de ESO): materias de Física y Química, y Cultura Científica, con énfasis en la observación, la experimentación básica, así como la comprensión del origen de los materiales no terrestres.
- Bachillerato: materias de Física, Química, Geología y Ciencias Ambientales, incorporando el análisis de muestras, la interpretación de datos reales y la reflexión sobre el impacto de los meteoritos en la historia geológica de la Tierra.
- Universidad: materias de Ciencias de la Tierra y del Espacio, Introducción a la Investigación Científica, Geología, Química, Geoquímica o Didáctica de las Ciencias Experimentales, donde se profundiza en los procesos geoquímicos asociados a los meteoritos, su clasificación, y su relevancia en la comprensión del origen del Sistema Solar.

De esta manera, la propuesta ofrece una oportunidad para integrar el continente africano en el currículo de ciencias, un ámbito poco explorado en la educación científica, a la vez que promueve una mirada más inclusiva, crítica y global hacia la ciencia y sus territorios de descubrimiento.

4. EL TALLER “DEL SÁHARA AL LABORATORIO”

El taller constituye el proyecto central de la propuesta, atendiendo al siguiente reto: Como equipo de expertos, deben elaborar un informe científico y una estrategia de divulgación que clasifique una muestra de meteoritos sahariano y argumente por qué ésta tiene valor (científico, económico, cultural y patrimonial) para la comunidad internacional y, especialmente, para los países africanos de donde proviene.

La organización del taller (seis sesiones de 1.5 a 2 horas cada una) combina la indagación científica, la experimentación práctica y la reflexión crítica. En las siguientes tablas (Tabla 1-6) se detalla cada una de las sesiones.

Sesión 1. África en la ciencia: contexto y motivación			
Enfoque principal	Objetivos Específicos	Metodología y Adap-tación al nivel educa-tivo	Producto final solici-tado
Introducción a la realidad africana y reflexión.	Definir con precisión los conceptos: meteoroide, meteoro y meteorito. Justificar la relevancia del Sáhara como fuente de muestras científicas. Iniciar la reflexión sobre la dimensión ética y cultural del patrimonio geológico.	Ponencia con debate (30 min): el docente introduce los conceptos básicos y el contexto geológico africano. Dinámica “Mapa de Valores” (1 h): los grupos analizan casos reales (ej. Capítulos del libro <i>The Meteorite Hunters</i> (Howgego, 2025)) y debaten sobre los valores asociados, centralizados en el científico, económico y patrimonial.	Mapa conceptual de valores, donde los estudiantes deben clasificar y relacionar los valores identificados en su caso real, sirviendo como punto de partida para el proyecto.
Adaptación			
Secundaria/Bachillerato: Énfasis en la definición y la observación de imágenes y videos. Universidad: Análisis de un artículo científico breve que discuta la ética de la recolección de meteoritos en el desierto del Sáhara.			

Tabla 1. Sesión 1 de la propuesta de innovación docente: África en el Currículo de Ciencias.

Sesión 2. Reconocimiento de muestras y caracterización física			
Enfoque principal	Objetivos Específicos	Metodología	Producto final solicitado
Observación e indagación.	<p>Aplicar métodos de caracterización física no destructiva.</p> <p>Descubrir características que hacen únicos a los meteoritos (coraza de fusión, densidad, magnetismo, brillo).</p> <p>Formular hipótesis preliminares sobre la naturaleza de una serie de muestras incógnita.</p>	<p>Trabajo experimental guiado (90 min): empleo de muestras reales, réplicas y análogos geológicos (Anexo I). En esta actividad los grupos realizan pruebas de campo con imanes, medición del peso, el volumen desplazado por el agua, etc.</p> <p>Además, deberán llevar a cabo un registro riguroso de cada parámetro y deberán hacer uso de fichas de referencia del <i>LPI/Meteoritical Bulletin</i> para saber clasificar las muestras incógnitas.</p>	Ficha de identificación de muestras (Anexo I), donde deberán indicar las características de cada muestra, así como la hipótesis inicial.
Adaptación			
Secundaria/Bachillerato: Medición de la densidad aproximada.			
Universidad: Observación de láminas delgadas bajo lupa y microscopio. Si es posible, hacer un análisis petrográfico.			

Tabla 2. Sesión 2 de la propuesta de innovación docente: África en el Currículo de Ciencias.

Sesión 3. Datos geoquímicos y análisis cuantitativo			
Enfoque principal	Objetivos Específicos	Metodología	Producto final solicitado
Análisis de datos y geoquímica.	<p>Comprender el significado de los datos de composición elemental (Fe, Ni, Mg, Ca, Si, etc.).</p> <p>Utilizar bases de datos reales para contrastar la composición de las muestras (simuladas o reales).</p> <p>Generar gráficos comparativos para clasificar el tipo de meteorito.</p>	<p>Taller de hojas de cálculo con Excel (70-90 min): los grupos reciben el archivo de datos simulados y deben completar dicho archivo consultando la base de datos <i>LPI/Theoretical Bulletin</i>.</p> <p>Deben llevar a cabo análisis cuantitativos mediante representaciones gráficas enfrentando concentraciones elementales.</p> <p>Comparación de los resultados obtenidos con patrones conocidos para proponer una clasificación teórica formal (condrita, acondrita, etc.).</p>	Hoja del cálculo con gráficos relevantes y la justificación científica de la clasificación.
Adaptación			
Secundaria/Bachillerato: uso de hojas de cálculo sencillas y gráficos de barras.			
Universidad: introducción al análisis estadístico básico con el cálculo de medias y desviaciones estándar.			

Tabla 3. Sesión 3 de la propuesta de innovación docente: África en el Currículo de Ciencias.

Sesión 4. El juego del detective meteorítico: justificación del origen

Enfoque principal	Objetivos Específicos	Metodología	Producto final solicitado
Argumentación científica y pensamiento crítico.	<p>Consolidar la capacidad de identificación y justificación científica.</p> <p>Desarrollar habilidades de argumentación y comunicación bajo presión.</p>	<p>Dinámica gamificada (45-60 min): los grupos compiten para identificar la procedencia (lunar, marciana, asteroides) de una muestra incógnita basándose en los conocimientos desarrollados en las sesiones anteriores.</p> <p>Se les aportará a los alumnos pistas, como espectros, metadatos, gráficos, testimonios, etc.</p>	Defensa oral bien argumentada, en donde el grupo presente las evidencias científicas que les ha hecho seleccionar el origen planetario propuesto.

Adaptación

Secundaria/Bachillerato: Enfoque de la calidad de la argumentación frente a la velocidad.

Universidad: Inclusión de artículos y fuentes de rigor científico como elementos justificativos.

Tabla 4. Sesión 4 de la propuesta de innovación docente: África en el Currículo de Ciencias.

Sesión 5. Ciencia ciudadana y comunicación			
Enfoque principal	Objetivos Específicos	Metodología	Producto final solicitado
Divulgación y transferencia.	<p>Diseñar un plan de recolección de datos de alta calidad (metadatos).</p> <p>Proponer una estrategia de divulgación sobre el patrimonio natural de África.</p> <p>Conectar la investigación local de aula con la ciencia global.</p>	<p>Diseño de proyectos (90 min), en donde los grupos elaborarán un prototipo de información divulgativa. Algunos ejemplos: infografía para redes, post para un blog científico, diseño de un formulario de recolección de datos georreferenciados, etc.</p> <p>Todos los prototipos deben enfatizar el rol de la ciencia ciudadana responsable y poner en valor el patrimonio natural africano.</p>	<p>Deben presentar el producto final a la clase y exponerlo (post de un blog, formulario digital, infografía para redes, etc.).</p>

Adaptación
Secundaria/Bachillerato: creación de un póster a colgar en los pasillos del instituto.
Universidad: diseño de una propuesta formal de colaboración con museos o laboratorios.

Tabla 5. Sesión 5 de la propuesta de innovación docente: África en el Currículo de Ciencias.

Sesión 6. Evaluación final			
Enfoque principal	Objetivos Específicos	Metodología	Producto final solicitado
Evaluación integral y reflexión.	<p>Comunicar de manera efectiva y rigurosa el proceso y los resultados del proyecto.</p> <p>Fomentar la autoevaluación y la reflexión crítica sobre el aprendizaje cooperativo y la contextualización.</p>	<p>Presentaciones finales de 10/15 min por grupo, donde deben exponer el informe (plantilla en el Anexo II) y la propuesta de divulgación, de forma oral a la clase.</p> <p>Rúbrica de autoevaluación de 30 min, de carácter formativo (ver Anexo III).</p> <p>Discusión final guiada por el profesor sobre las competencias adquiridas y la visión de África como fuente de conocimiento, de carácter sumativo.</p>	Informe final de grupo (Anexo II), en donde se recoja el problema, los métodos, los resultados y las conclusiones finales.
Adaptación			
Secundaria/Bachillerato: énfasis en la claridad oral y el trabajo en equipo.			Universidad: énfasis en el rigor científico de la defensa y la profundidad de la reflexión ética.

Tabla 6. Sesión 6 de la propuesta de innovación docente: África en el Currículo de Ciencias.

5. EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

La evaluación se basa en rúbricas formativas y sumativas que se adaptan al nivel educativo. La rúbrica de autoevaluación se encuentra en el Anexo III y, aunque las rúbricas sumativas dependen de la evaluación de cada centro y profesor, pueden estar guiadas por la rúbrica de autoevaluación propuesta en este trabajo.

En cualquier caso, los aspectos clave a valorar son:

- Comprensión científica: uso riguroso de conceptos y aplicaciones de métodos.
- Análisis de datos: adecuada interpretación y representación de la información.
- Trabajo cooperativo: distribución efectiva de tareas y colaboración activa.
- Comunicación científica: claridad, estructura y rigor en la exposición oral y escrita.
- Reflexión contextual: reconocimiento del valor científico, económico, cultural y patrimonial de la ciencia con origen en África e impacto mundial.

Esta estructura favorece la adquisición de competencias científicas, digitales y sociales, y promueve una visión más global e inclusiva del conocimiento.

6. CONCLUSIONES

La propuesta de innovación docente “África en el Currículo de las Ciencias” evidencia que la enseñanza de la geoquímica puede enriquecerse significativamente mediante metodologías activas que integran contenidos africanos y enfoques experimentales. Al combinar el ABP y el uso de recursos digitales y la ciencia ciudadana, se logra un aprendizaje significativo que supera la mera transmisión de conocimientos.

Integrar la realidad africana en el aula de ciencias no requiere grandes recursos, sino de contextualizar la ciencia en su dimensión global y de reconocer las valiosas aportaciones de otros territorios a la comprensión del espacio. Este enfoque contribuye a despertar la curiosidad científica, a conectar la teoría con la realidad inmediata, y a fomentar valores de cooperación y respeto por el patrimonio natural y científico.

El modelo es inherentemente transferible a otras áreas de conocimiento y adaptable a diversos contextos educativos, constituyendo una vía sólida para vincular la innovación docente con la educación intercultural y la formación científica en el siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboulahris, M., Chennaoui Aoudjehane, H., Rochette, P., Gattacceca, J., Jull, A. J. T., Laridihi Ouazaa, N., Folco, L. y Buhl, S. (2019). Characteristics of the Sahara as a meteorite recovery surface. *Meteoritics & Planetary Science*, 54(12), pp. 2908–2928. <https://doi.org/10.1111/maps.13398>
- Batistello, P. y Pereira, A. T. C. (2019). El aprendizaje basado en competencias y metodologías activas: aplicando la gamificación. *Arquitectura y Urbanismo*, 40(2), pp. 31–42.
- Causil Vargas, L. A. y Rodríguez De la Barrera, A. E. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): experimentación en laboratorio, una metodología de enseñanza de las Ciencias Naturales. *Plumilla Educativa*, 27, pp. 105–128. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4204.2021>
- Chennaoui Aoudjehane, H. (2024). An overview of the new Moroccan regulation on collection and export of meteorites: A geoheritage to promote and preserve. *Meteoritics & Planetary Science*, 59(2), pp. 368–381. <https://doi.org/10.1111/maps.14126>
- Gattacceca, J., Bouvier, A., Grossman, J., Metzler, K. y Uehara, M. (2019). The Meteoritical Bulletin, No. 106. *Meteoritics & Planetary Science*, 54(2), pp. 469–471. <https://doi.org/10.1111/maps.13215>
- Howgego, J. (2025). *The Meteorite Hunters: On the Trail of Extraterrestrial Treasures and the Secrets Inside Them*. Oneworld Publications.
- Huidobro, J., Aramendia, J., Arana, G. y Madariaga, J. M. (2021). Geochemical Characterization of the NWA 11273 Lunar Meteorite Using Nondestructive Analytical Techniques: Original, Shocked, and Alteration Mineral Phases. *Earth and Space Chemistry*, 5(6), pp. 1333–1342. <https://doi.org/10.1021/acsearthspacechem.0c00329>
- Huidobro, J., Aramendia, J., García-Florentino, C., Población, I., Castro, K., Arana, G. y Madariaga, J. M. (2023). Mineralogy of the LAR 12095 Martian shergottite as determined by micro-Raman and micro-X-ray fluorescence spectroscopies. *Journal of Raman Spectroscopy*, 54(11), pp. 1248–1257. <https://doi.org/10.1002/jrs.6558>
- Huidobro, J., Aramendia, J., García-Florentino, C., Ruiz-Galende, P., Torre-Fdez, I., Castro, K., Arana, G. y Madariaga, J. M. (2022). Mineralogy of the RBT 04262 Martian meteorite as determined by micro-Raman and micro-X-ray fluorescence spectroscopies. *Journal of Raman Spectroscopy*, 53, pp. 450–462. <https://doi.org/10.1002/jrs.6291>
- Khiri, F., Ibhi, A. y Ouknine, L. (2023). *African Meteorites* (A. Ibhi, G. S. Senesi, L. Ouknine, & F. Khiri (eds.)). Bentham Science Publishers. <https://doi.org/10.2174/97898151362961230101>
- Koeberl, C. (1994). African meteorite impact craters: characteristics and geological importance. *Journal of African Earth Sciences*, 18(4), pp. 263–295. [https://doi.org/10.1016/0899-5362\(94\)90068-X](https://doi.org/10.1016/0899-5362(94)90068-X)

- Korotev, R. L. e Irving, A. J. (2021). Lunar meteorites from northern Africa. *Meteoritics & Planetary Science*, 56(2), pp. 206–240. <https://doi.org/10.1111/maps.13617>
- Schmitt, D. G. (2002). The law of ownership and control of meteorites. *Meteoritics & Planetary Science*, 37(S12), pp. 5–11. <https://doi.org/10.1111/j.1945-5100.2002.tb00897.x>
- Torralba-Burrial, A. (2020). Taller virtual sobre innovación en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias en entornos híbridos mediante ciencia ciudadana. *XIII Jornadas de Innovación Docente 2020 Enseñar En Tiempos de Pandemia. Aprendizajes Para La Innovación de La Docencia En Entornos Híbridos*, pp. 408–416.
- Trigo-Rodríguez, J. M., Bustos-Moreno, Y. y González-Ferreiro, E. C. (2024). *Meteoritos: origen, naturaleza y régimen jurídico*. Colex, S.L.

ANEXOS

Anexo I. Ficha de identificación de muestras (para estudiantes).

Taller: “Del Sáhara al Laboratorio”

Grupo: _____ Fecha: _____

Muestra nº: _____ Tipo (real/simulada): _____

Parámetro	Descripción
Color	
Textura/Brillo	
Magnetismo (si/no)	
Densidad (g/cm ³)	
Reacción con ácido (efervescencia)	
Aspectos distintos	
Hipótesis de origen	

Conclusión provisional:

Anexo II. Plantilla para el informe final de grupo.**Título del proyecto:** _____**Integrantes del grupo:** _____**Fecha:** _____**1. Reto planteado:**

2. Hipótesis inicial:

3. Procedimiento realizado:

4. Resultados principales:

5. Interpretación:

6. Reflexión final:

Respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué aprendimos sobre los meteoritos y la ciencia africana?

¿Qué nos sorprendió más?

¿Qué haríamos diferente si repitiéramos la actividad?

Anexo III. Rúbrica de evaluación.

Criterio	Nivel Excelente (4)	Nivel Adecuado (3)	Nivel Básico (2)	Nivel Inicial (1)
Comprensión científica	Explica con rigor y precisión los procesos geoquímicos y las evidencias.	Comprende los conceptos básicos y los aplica bien.	Explica con errores o confusión parcial.	No demuestra comprensión.
Análisis de datos	Interpreta y representa correctamente datos numéricos o gráficos.	Usa los datos con cierta coherencia.	Reproduce datos sin análisis crítico.	No usa bien los datos.
Trabajo cooperativo	Participa activamente, asume roles y apoya al grupo.	Colabora de forma regular y cumple su parte.	Participación irregular o pasiva.	Escasa o nula cooperación.
Comunicación científica	Presenta resultados de forma clara, estructurada y argumentada.	Comunicación comprensible y ordenada.	Comunicación poco clara o incompleta.	No logra comunicar las ideas.
Reflexión y contextualización	Relaciona el trabajo con África, la ciencia y la sociedad de forma crítica.	Reconoce vínculos básicos con el contexto africano.	Mención superficial del contexto.	No establece conexión alguna.

Calificación global: ___/20

Observaciones del docente: _____

PAISAJES DE PIEDRA Y MEMORIA: LAS PIRÁMIDES DE GUIZA Y EL RETO DE SU CONSERVACIÓN

SARA PUENTE MUÑOZ

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

sara.puente@ehu.eus

Este trabajo explora la integración del patrimonio africano, concretamente las pirámides de Guiza, en la enseñanza de la biogeoquímica ambiental en programas de posgrado. La propuesta surge de la escasa representación de África en los planes de estudio universitarios, donde suele abordarse desde perspectivas históricas o políticas, pero rara vez desde un enfoque científico. A partir del estudio de la litología de los materiales de construcción de las pirámides, los procesos de degradación natural y antropogénica, se plantea una actividad didáctica que combina teoría, análisis práctico (redacción de un informe teórico y una presentación oral) y debate. Esta actividad, diseñada para un módulo de 1.5 créditos, promueve el aprendizaje basado en casos y en la enseñanza multidisciplinar. El capítulo destaca el potencial motivador que posee el patrimonio egipcio para los alumnos universitarios, gracias a su riqueza cultural, lo que fomenta un conocimiento sobre los problemas ambientales locales, además de generar en los alumnos una actitud responsable hacia la conservación del patrimonio. La propuesta demuestra que los estudiantes no sólo se adquieren conocimientos educativos sobre biogeoquímica ambiental, sino que también sensibiliza a los estudiantes sobre el papel de la ciencia en la protección del patrimonio cultural.

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de África en la enseñanza universitaria es generalmente limitada y, en muchas ocasiones, se introduce en dicha enseñanza de manera sesgada y generalmente desde perspectivas exclusivamente humanísticas, centradas en la historia o la política. En el ámbito de las ciencias ambientales, las referencias a dicho continente

suelen estar centradas en ejemplificar algunos fenómenos, como podrían ser la elevada biodiversidad que posee o estudios concretos realizados en algún lugar del continente. Sin embargo, rara vez se tratan en las aulas ejemplos sobre patrimonio africano, y menos desde la perspectiva del análisis científico. No obstante, el continente africano no solo constituye una pieza clave en la comprensión de los problemas ambientales globales (como el cambio climático, la gestión del agua o la contaminación atmosférica) sino que también posee espacios y monumentos de enorme valor, tanto cultural como patrimonial, que pueden ser utilizados como ejemplos didácticos para el estudio de la conservación, restauración y afecciones del patrimonio cultural.

En este ámbito, Egipto es uno de los patrimonios más emblemáticos. Su patrimonio construido, encabezado por las pirámides de Guiza, constituye uno de los símbolos más reconocidos a nivel mundial, habiendo sido nombrado patrimonio de la humanidad por la UNESCO. Sin embargo, y como no puede ser de otra manera, también se encuentra expuesto a múltiples degradaciones ambientales. Estas características convierten al conjunto en una oportunidad ejemplar de poder comprender cómo afectan las degradaciones ambientales en este patrimonio construido, y de conocer cómo estas interacciones repercuten en la conservación del patrimonio cultural. Más que un simple vestigio del pasado, el complejo de Guiza se presenta como un espacio único donde convergen la historia, la geología, la química ambiental y la gestión del patrimonio.

La elección de este caso concreto tiene como objetivo facilitar la aproximación del alumnado de posgrado a realidades africanas desde un enfoque interdisciplinar. En los grados y másteres de Ciencias Ambientales, la enseñanza suele apoyarse en casos europeos, norteamericanos y asiáticos, gracias a que se poseen una gran cantidad de datos disponibles, además de ser más generalmente casos más mediáticos. Sin embargo, incorporar ejemplos africanos no solo enriquece a nivel formativo al estudiante, sino que también promueve una mirada más amplia y global de los problemas ambientales. A su vez, el estudio del patrimonio egipcio desde la perspectiva de su conservación despierta de forma natural el interés del alumnado universitario, gracias a la historia y la belleza de esta civilización. De esta forma, se puede establecer una conexión entre ciencia y cultura, lo que puede facilitar la adquisición de competencias transversales como el análisis crítico, la resolución de problemas y la integración de saberes diversos.

Por tanto, en este capítulo se propone un enfoque didáctico innovador: utilizar el caso de las pirámides de Guiza como estudio práctico dentro de la asignatura de Biogeoquímica Ambiental, perteneciente al máster universitario en Contaminación y

Toxicología Ambientales. La propuesta pretende mostrar cómo las degradaciones ambientales y los procesos biogeoquímicos (ciclos geoquímicos, meteorización, interacciones atmósfera–roca–agua, procesos de degradación) pueden explicarse y analizarse a partir de un patrimonio cultural africano.

Los objetivos principales de este capítulo son tres. En primer lugar, (i) ofrecer una visión científica del patrimonio egipcio desde la perspectiva de la conservación y restauración del patrimonio, la geoquímica y la contaminación ambiental, exponiendo los factores que aceleran su degradación. En segundo lugar, (ii) diseñar una propuesta didáctica que permita integrar este caso en la docencia de posgrado, aplicando metodologías activas como el aprendizaje basado en casos y el trabajo interdisciplinar. Finalmente, (iii) se pretende resaltar el valor de incorporar ejemplos africanos en la enseñanza universitaria, contribuyendo así a una formación más inclusiva y conectada con todas las realidades del planeta.

2. MARCO TEÓRICO Y DOCENTE

2. 1. La enseñanza universitaria de África en estudios científicos

La presencia de África en la enseñanza universitaria, y particularmente en el ámbito científico, ha sido históricamente prácticamente inexistente y, en caso de ser mencionada, siempre de forma fragmentaria. A menudo, los programas de estudio que incluyen al continente africano lo hacen únicamente como escenario de problemas globales y generalmente desde el contexto histórico. En el caso del marco científico, si se menciona un ejemplo que ocurre en el continente africano, no se llega a profundizar dicho caso, por lo que no se permite a los estudiantes indagar de manera detallada. Este enfoque conduce a que los estudiantes adopten una visión reduccionista del continente, ajena a su complejidad geográfica, histórica y cultural, y limita su capacidad para aplicar conocimientos científicos a contextos africanos reales.

2.2. Integración de la propuesta en un máster universitario

Dentro del máster “Contaminación y Toxicología Ambientales”, la asignatura de Biogeoquímica Ambiental ocupa un lugar importante, proporcionando a los estudiantes los conocimientos necesarios para comprender los procesos químicos, físicos, geológicos y/o biológicos, y las reacciones que ocurren en los medios naturales (ej: equilibrios químicos en sistemas naturales como el agua o suelo).

El programa de la asignatura combina contenidos teóricos, estudios de casos concretos y proyectos aplicados. Sin embargo, la mayor parte de los casos utilizados provienen de Europa o América, lo que no permite a los estudiantes conocer la situación medioambiental o cultural africana. Incorporar un caso sobre patrimonio africano construido al aula, concretamente egipcio, permite no solo estudiar procesos geoquímicos específicos, sino también entrenar habilidades de análisis crítico en contextos nuevos. De esta forma, se promueven competencias transversales como la capacidad de adaptarse e interpretar a datos limitados, y promueve el pensamiento crítico, gracias a la toma de decisiones en entornos complejos.

2.3. Potencial didáctico del patrimonio africano en grados científicos

El patrimonio cultural africano, y en particular el patrimonio construido, presenta recursos educativos únicos para la enseñanza de la biogeoquímica ambiental, basándose en tres puntos principales:

- Estudio de la biogeoquímica: Monumentos como las pirámides de Guiza están construidos con materiales geológicos que interactúan con la atmósfera, el agua y otros factores/degradaciones ambientales. Su estudio permite analizar procesos geoquímicos reales, como la meteorización de las rocas utilizadas en la construcción de las pirámides, la formación de eflorescencias salinas o la acumulación de contaminantes atmosféricos.
- Conservación del patrimonio: La conservación del patrimonio no solo depende de la química y la geología, sino también de la gestión cultural y de las políticas ambientales locales. Tratar también estas perspectivas en la enseñanza favorece la comprensión de los problemas ambientales de manera holística.
- Egipto como motivación: Utilizar casos africanos permite despertar la curiosidad del alumnado de forma natural, debido a la indudable atracción de los estudiantes por una cultura tan llamativa como la egipcia, y ofrecer experiencias de aprendizaje significativas. Los estudiantes no solo aprenden conceptos, sino que también desarrollan conciencia sobre la relación entre ciencia, cultura y sociedad.

Por todo ello, las pirámides de Guiza son un caso ejemplar. Su construcción utilizando roca caliza, su exposición a factores ambientales extremos, como los cambios térmicos extremos entre día y noche, y el cúmulo de degradaciones antropogénicas, como la masificación turística, permiten analizar tanto procesos

naturales (meteorización física y química, interacciones con aguas subterráneas, evaporación y cristalización de sales, etc.) como impactos antropogénicos (contaminación atmosférica, turismo masivo, obras urbanas). Además, los proyectos de conservación y restauración realizados en las pirámides son perfectos para discutir la ética en las estrategias de intervención y conservación realizadas, y para evaluar sus riesgos, combinando así el aprendizaje científico con una reflexión crítica y ética ambiental.

En resumen, el marco teórico y docente de este capítulo establece tres fundamentos: (i) la necesidad de incorporar África en la enseñanza universitaria en grados relacionados con el ámbito científico, (ii) la relevancia de utilizar ejemplos sobre patrimonio construido como escenarios para la enseñanza de la biogeоquímica y (iii) el potencial de utilizar estos casos para promover aprendizaje activo e interdisciplinar. Por todo ello, se propone desarrollar un caso práctico centrado en las pirámides de Guiza, que servirá como base para la enseñanza de la biogeоquímica ambiental, los procesos de degradación y las estrategias de conservación y restauración del patrimonio.

3. CONTEXTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO: EGIPTO Y LAS PIRÁMIDES DE GUIZA

La arqueometría es la disciplina de la ciencia aplicada al ámbito del patrimonio cultural. La conservación y restauración del patrimonio construido supone un gran reto para los expertos, ya que este patrimonio es uno de los más expuestos a factores ambientales que aceleran su deterioro. Además, para una correcta conservación y restauración del patrimonio construido, es necesario conocer tanto los materiales originales como los fenómenos de degradación que afectan a dicho patrimonio. Y como no puede ser de otro modo, esto también se aplica a todo el patrimonio egipcio.

Para poner en contexto, entre los siete yacimientos egipcios declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, las pirámides de Giza se consideran uno de los más extraordinarios. La meseta de Guiza, en las inmediaciones de El Cairo, está formada por tres pirámides: Khufu (Keops o también conocida como la Gran Pirámide), Khafre (Kefrén) y Menkaure (Micerinos), situadas en la parte noroccidental de la meseta de Guiza (Figura 1). Además, en la meseta también está la famosa Esfinge, cerca de valle del Nilo, y las pequeñas pirámides de las reinas, que se encuentran justo al lado de la pirámide de Micerino. Todo este patrimonio sufre graves problemas de conservación.



Figura 1. Pirámides de Guiza. De izquierda a derecha: Pirámide de Micerinos, Kefrén (Gran Pirámide) y Keops. Fotografía: <https://images.app.goo.gl/JsfVbyXyGcniKvmd8>

4. PROCESOS GEOQUÍMICOS RELEVANTES EN EL PATRIMONIO EGIPCIO

4. 1. Litología de los materiales originales

En cuanto a los materiales originales por los que están construidas las pirámides, varios estudios científicos han determinado mediante diferentes técnicas analíticas, como difracción de rayos x, que todas las pirámides fueron construidas con distintos tipos de roca dependiendo de su función estructural (Figura 2).

En primer lugar, se encuentran los bloques del core/núcleo de la pirámide y las piedras de soporte, que sostienen la carcasa. Los materiales de estos bloques se caracterizan por ser muy gruesos y resistentes. En segundo lugar, se encuentran los bloques de revestimiento, que son una capa exterior de piedra que se encuentra colocada sobre la estructura del edificio, y que sirve tanto para protegerlo de la intemperie como para embellecerlo. Y finalmente, están los morteros, que son materiales utilizados como “pegamento” para unir el resto de los materiales entre ellos. De manera más científica, los morteros son una combinación de aglutinantes inorgánicos, agregados finos y agua, a la que pueden incorporarse aditivos, y son utilizados para unir distintos elementos de construcción (Hemedha y Alghreeb, 2020).

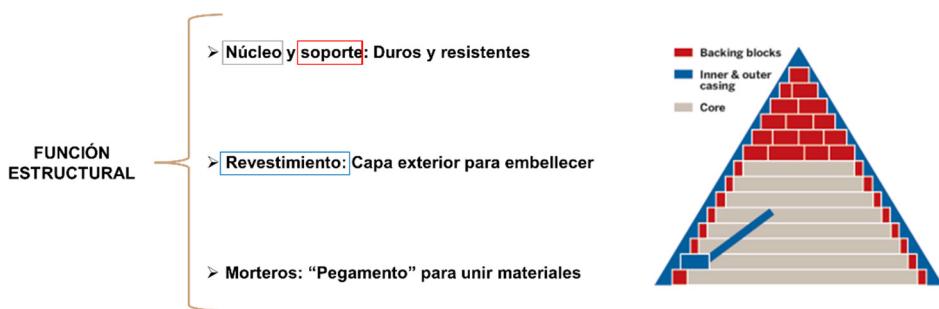


Figura 2. Distribución de los materiales de las pirámides dependiendo de la función estructural que cumplen.

De esta forma, en el caso concreto de las pirámides de Guiza, tanto la de Keops como la de Kefrén utilizaron en su núcleo y piedras de soporte caliza numulítica (Figura 3A), que es una caliza muy gruesa y porosa, que está formada principalmente por fósiles de numulites, que se tratan de unos animales marinos que vivieron en el Eoceno, hace aproximadamente 50 millones de años. Por otro lado, a pesar de que en la pirámide de Micerino también se utilizó esta caliza, existen bloques de otro tipo de caliza, más blanda e irregular. En cuanto al revestimiento, todas las pirámides están revestidas de caliza de tura (Figura 3B), que a diferencia de la numulítica es mucho más pura y fina, perfecta para embellecer la superficie de las pirámides. De manera adicional, en las pirámides de Kefrén y de Micerino, hay un revestimiento de granito rosa de Asuán en los bloques de soporte, es decir, en la zona baja de la pirámide. A su vez, en la gran pirámide, los techos de las cámaras de alivio y la del rey están construidos también por este mismo material (Hays, 2025; Klenm y Klenm, 2001; Rocheleau, 2025).



Figura 3. Tipos de roca caliza por la que están compuestas las pirámides (A) Caliza numulítica y (B) Caliza de tura.

Finalmente, se conoce que los morteros estructurales son a base de cal (Athira, et al., 2024), lo que significa que son una mezcla de agua, arena, yeso e hidróxido de calcio, que es un material muy común en muchas industrias. Por ejemplo, a día de hoy, es común utilizarlo para la fabricación del cemento.

Sin embargo, las pirámides sufren de grandes problemas de conservación y degradación, con una pérdida continua de material debida tanto a causas naturales como antropogénicas. Por ejemplo, el revestimiento de caliza de Tura en la pirámide de Keops ha sido retirado casi por completo. El granito de los bloques de soporte de la pirámide de Micerinos se ha desprendido de la fachada. Finalmente, se ha determinado que la pirámide con peor conservación es la de Kefrén, debido a su orientación suroeste, que la expone a fuertes vientos, lo que conlleva una pérdida constante de material.

4. 2. Degradaciones naturales

El entorno desértico de Guiza implica un papel fundamental en la degradación de las pirámides, debido a que algunas las alteraciones o degradaciones naturales pueden llegar a ser potenciadas. Los principales agentes naturales de degradación que afectan a las pirámides son el agua, los cambios térmicos extremos, las sales solubles y el viento, que provocan grietas, erosión y pérdida de volumen del material. Esta fuerte degradación es el resultado de una combinación de causas internas, como la composición y estructura de la caliza, y externas, como la humedad y las variaciones térmicas, que provocan fenómenos de degradación. Todas estas afecciones se abordarán de manera individual a continuación.

El entorno desértico de Guiza implica temperaturas extremas y fluctuaciones de temperaturas diarias significativas, debido a la diferencia de temperaturas entre el día y la noche. Estas fluctuaciones causan la expansión y contracción térmica de los bloques calcáreos, generando así microfisuras que agravan la degradación del material. A su vez, esta erosión térmica se complementa con la abrasión constante por viento cargado de arena, que desgasta la superficie de las pirámides, especialmente el revestimiento original. Como se ha mencionado con anterioridad, un ejemplo de esta degradación es el que sufre la pirámide de Keops, donde el desprendimiento del revestimiento de caliza de Tura ha dejado expuesto el núcleo más poroso, compuesto por caliza, acelerando así su degradación debido a la exposición.

Por otro lado, el problema del agua y las sales solubles es de manera general la degradación más preocupante en lo que al patrimonio construido respecta. El agua es

conocido como el principal agente de degradación de patrimonio construido, debido a que puede generar alteraciones tanto físicas como químicas. El principal deterioro físico se produce debido a ciclos de hielo/deshielo en los poros de los materiales (en este caso generados por los cambios térmicos mencionados anteriormente), que generan tensiones en el material, conduciendo a su ruptura. A su vez, este agente puede favorecer otros procesos como; cristalización de sales, lixiviados tanto de los propios materiales como de metales adyacentes, o reacciones hidrolíticas, entre otros. A su vez, el agua de lluvia puede servir como vehículo para la movilización de contaminantes atmosféricos o para la ascensión por capilaridad de iones provenientes de los suelos. Los materiales más expuestos son aquellos que se encuentran situados en el exterior, como paredes exteriores o fachadas, ya que se encuentran sometidos a la humedad del aire y a la climatología (Weththimuni y Licchelli, 2023; Gómez-Laserna et al., 2013).

A su vez, en el ámbito del patrimonio construido, el análisis de sales solubles es crucial, especialmente en los materiales porosos, como caliza o morteros, materiales fundamentales en las pirámides de Guiza (Flatt et al., 2014). Para contextualizar, la degradación por sales solubles produce cuando estas (que se definen como iones que se disuelven fácilmente en el agua) se infiltran en materiales como la piedra y, al cristalizar tras la evaporación, generan presión interna que provoca grietas y desprendimientos. Esta cristalización por sales solubles es especialmente preocupante en los materiales más porosos, debido a que son los más vulnerables a esta afección. Cuanto más poroso es un material, es decir, cuantos más huecos internos tiene, más fácil es para el agua y las sales solubles infiltrarse en él, al tener más espacio para alojarse entre los huecos.

El fenómeno de formación o acumulación de sales en la superficie del material es conocido como eflorescencia. Las eflorescencias son formaciones salinas, generalmente blanquecinas, que se forman cuando las sales solubles presentes en los materiales precipitan tras un proceso de disolución de algunos componentes. Esta eflorescencia aparece cuando las paredes húmedas se secan y las sales disueltas en los poros se acumulan cerca de la superficie. Es decir, que las sales precipitan debido a ciclos de humedad/temperatura. Estas eflorescencias pueden aparecer en diferentes puntos del material, debido a que los iones formados pueden migrar por la red capilar de los materiales. La distancia de esta migración dependerá del tamaño del ion, puesto que cuanto más grande sea, menor será su movilidad a través del material, y viceversa (Brocken y Nijland, 2004).

4. 3. Degradaciones antropogénicas

Además de las fuentes naturales de degradación, las degradaciones antropogénicas son un factor crucial en la degradación de las pirámides. En primer lugar, y una de las causas antropogénicas más importantes, es el turismo masivo.

A pesar de que el turismo es esencial para la economía local, también representa un riesgo grave para su preservación. Se estima que cada visitante que entra a una tumba o pirámide aporta, aproximadamente, unos 20 gramos de agua, lo que ha llegado a elevar la humedad interna de las pirámides hasta niveles críticos, como en la Gran Pirámide de Keops, donde ha llegado alcanzar humedades entre el 85 y el 95 %. Esto ha provocado fenómenos mencionados anteriormente, como la acumulación de sales, el debilitamiento de la piedra y el desprendimiento de los materiales. A su vez, debido al turismo, en las tumbas de Tutankamón, Seti I y Ramsés III se han detectado grietas y pérdida de inscripciones. Finalmente, otros factores como la vibración de los autobuses turísticos y la contaminación del aire representan amenazas adicionales para la conservación del patrimonio (Hawass, 1995).

Pero no solo el turismo representa un problema para las pirámides, la urbanización de zonas cercanas a las pirámides también supone un peligro para su conservación. El templo de Esna, por ejemplo, está completamente rodeado por la ciudad, construida en terreno más alto. La falta de sistemas de alcantarillado o la mala gestión de las aguas residuales de las viviendas de la ciudad provoca que dichas aguas se filtren hacia el templo, provocando la aparición de sales solubles en las partes bajas del templo. Situaciones similares se observan en Edfu, Akhmim y Ashmonein, donde las paredes presentan grietas, sales y hasta se han caído bloques de gran tamaño (Yilmaz et al., 2018).

Otro ejemplo de urbanización es el que ocurre en Nazlet-el-Samman, un poblado de unas 200.000 personas que se encuentra al pie de las pirámides, la construcción de viviendas y hoteles ha generado un gran problema para las pirámides. Se trata de una ciudad que se encuentra a tan sólo 2 km de distancia hasta las pirámides de Guiza u once minutos andando hasta la Gran Esfinge. Por ello, el área enfrenta desafíos significativos, entre los que se incluyen el incremento de las actividades humanas y del uso del suelo, el tráfico desorganizado y el desarrollo urbano en sus zonas circundantes. La zona se encuentra rodeada por una variedad de instalaciones turísticas y comerciales, como hoteles, talleres de artesanía y escuelas de equitación. Además, la inexistencia de un plan de gestión integral y de una zona de protección claramente definida genera una presión creciente sobre el sitio, agravando así los riesgos (Yildirim y El Gamil, 2018).

Finalmente, y en relación con las fuentes de degradación mencionadas en esta sección, la expansión urbana de El Cairo ha llevado a la emisión de contaminantes como SO₂, NO_x y partículas en suspensión (Hereher et al., 2022). Estas sustancias reaccionan con la humedad, generando sulfatación, acidificación y formación de costillas negras en la superficie de la piedra. Esta forma de interacción es especialmente dañina, debido a que los contaminantes pueden penetrar más fácilmente en los materiales por capilaridad en forma de disolución ácida y reaccionar con estos dando lugar a compuestos de degradación como las sales solubles (Sarmiento et al., 2008).

5. ESTUDIOS CONCRETOS: DEGRADACIÓN Y RESTAURACIÓN

Debido a las afecciones mencionadas en la sección anterior, no sólo las pirámides de Guiza, sino todo el patrimonio construido egipcio se enfrenta a desafíos significativos en términos de conservación debido a la combinación de factores naturales, climáticos, urbanos y antropogénicos. Por ello, en esta sección se pretenden revisar diferentes casos concretos de degradación y estrategias de conservación y restauración implementadas.

5. 1. Estrategias de restauración y conservación

El primer gran proyecto oficial de conservación de la Gran Pirámide se inició en 1988, cuando se implementó un Plan para la gestión y conservación de la meseta de Giza. En su Primera Fase se estableció un sistema de acceso controlado a la zona, además de realizarse un cierre temporal de la pirámide de Keops para instalar ventilación, reducir la humedad y eliminar sales y grafitis de las paredes¹.

Hoy en día, un ejemplo destacado de conservación y restauración de la Gran pirámide es el “Great Pyramid Temple Conservation Project”, dirigido por Mark Lehner y Zahi Hawass y reiniciado en septiembre de 2020. Este proyecto se centró en la conservación del templo de la Gran Pirámide, documentando sistemáticamente todas las estructuras arqueológicas, consolidando dichas estructuras con materiales originales y mejorando la experiencia de los turistas, integrando siempre la conservación científica en su gestión¹.

¹ Arce.org.: Great Pyramid Temple Conservation Project. 2025. Disponible en : <https://arce.org/project/great-pyramid-temple-conservation-project/> [última consulta: 16 de octubre de 2025].

Además, el Master Plan for the Management and Conservation of the Giza Plateau, desarrollado por Zahi Hawass, establece un marco para la conservación sostenible del complejo de Guiza. El plan consta de cuatro fases y abarca la restauración de monumentos, la gestión del turismo y la mitigación de impactos urbanos. Gracias a su aplicación, se han protegido las pirámides frente a amenazas externas y se han fomentado prácticas de conservación a largo plazo².

5. 2. Estudios de degradación en patrimonio cultural egipcio

A continuación, se recopilan algunos casos concretos de degradaciones que han afectado al patrimonio construido egipcio, como ejemplos en los que se podrían llevar a cabo acciones de conservación y restauración.

En primer lugar, un gran ejemplo de degradación por sales solubles es el que ocurre en el templo de Nero. Este templo, situado sobre los restos del templo de Ramés II en el yacimiento arqueológico de El-Ashmonein, sufre graves degradaciones causadas principalmente por la acción de las sales solubles, provenientes de aguas contaminadas de riego, canales y aguas residuales. Mediante el uso de varias técnicas analíticas (difracción de rayos X, microscopía polarizante, fluorescencia de rayos X, microscopía electrónica, espectroscopía Raman, etc.) se identificó que los materiales de construcción del templo (piedra caliza local de Minia y morteros de distintos tipos, como morteros hidráulicos) contenían diferentes tipos de iones (Fahmy et al., 2022). Entre ellos, los más destacados son los cloruros, sulfatos, nitratos (siendo estos tres los más dañinos para el patrimonio construido), fosfatos, carbonatos y bicarbonatos. Como ya se ha mencionado, estas sales penetran por capilaridad, se acumulan y cristalizan en los materiales mediante ciclos de humedad/temperatura o hielo/deshielo, provocando eflorescencias, sub-eflorescencias, agrietamientos y pérdida de material, lo que conlleva a un debilitamiento general de las estructuras.

Este artículo concluye con la necesidad de llevar a cabo y de manera urgente un plan de restauración integral del templo, que incluya la limpieza de sales solubles (acción también denominada como desalinización), consolidaciones y reparaciones estructurales, así como mejoras en el manejo del suelo y del agua alrededor del templo.

² Guardians.net.: The plateau - official website of Dr. Zahi hawass - conservation and management plan for the Giza plateau. 2025. Disponible en: <https://guardians.net/hawass/conservation.htm> [última consulta: 16 de octubre de 2025].

Para continuar con estudios sobre la degradación de las pirámides, un claro ejemplo de biodeterioro, definido como la degradación del patrimonio causada por agentes biológicos, es un estudio realizado sobre la arena seca de las pirámides. Un estudio realizado en 2019 identificó hongos y levaduras presentes en las arenas que rodean las pirámides de Guiza, hallando géneros como *Aspergillus*, *Penicillium*, *Rhizopus*, *Candida* y *Alternaria*, algunos de ellos con un elevado potencial patógeno. La presencia de estos microorganismos no solo representa un riesgo para la salud de los turistas, sino que también puede contribuir al biodeterioro de las superficies de las pirámides, favoreciendo procesos de degradación química y física. Como conclusión, los autores recomiendan medidas preventivas para controlar la exposición y reducir el impacto de estos hongos y levaduras sobre las pirámides (Echevarría y Naeem, 2021).

Para finalizar esta sección, se va a describir brevemente también el caso de la degradación de una pintura mural que se encuentra en la tumba de Sohag, debido a que las pinturas murales también forman parte del patrimonio construido. En 2019, se descubrió una tumba funeraria en Sohag, en el yacimiento arqueológico de Al-Dayabat, la cual tenía una pintura mural en muy mal estado, con fragmentos que se habían desprendido de la pared. Se emplearon diversas técnicas analíticas para estudiar estos fragmentos, con el fin de determinar los pigmentos originales de la pintura, de modo que, en caso de realizarse un proceso de restauración, se respeten los materiales originales (Elhagrassy, 2021). En una pintura mural es común tener cuatro elementos: 1) los pigmentos que se utilizan para pintar el mural, 2) el aglutinante, que es el "pegamento" que fija los pigmentos a la superficie, 3) la capa preparatoria, que es la capa base que prepara el muro para ser pintado, y finalmente 4) la capa inicial que sirve como soporte estructural sobre el que se aplican las demás capas. Por ello, en este estudio, los análisis revelaron que la pintura mural se realizó sobre una base gruesa de barro con una capa preparatoria fina de calcita, utilizando yema de huevo como aglutinante, y finalmente se usaron pigmentos como azul egipcio, ocre rojo y amarillo, tierra verde, negro de carbón e incluso oro para algunos detalles amarillos, posiblemente debido a algún ritual religioso. Estos detalles son importantes para la futura posible restauración de las pinturas murales, ya que se deben utilizar materiales compatibles con los originales (Elhagrassy, 2021).

6. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ASIGNATURA

6. 1. Fundamentos

Una vez conocidas y explicadas las principales causas de degradación de las pirámides, tanto naturales como antropogénicas, las estrategias de conservación y restauración, y diferentes ejemplos recabados en literatura, el objetivo central de esta propuesta didáctica es integrar un caso africano de relevancia patrimonial y científica (como son las pirámides de Guiza) dentro de la asignatura de Biogeocíquímica Ambiental. De esta forma, los estudiantes de máster tienen la oportunidad de aplicar conocimientos teóricos en un contexto real y cercano a África. Esta aproximación se fundamenta en tres pilares principales:

- Aprendizaje basado en casos de estudio: Los estudiantes analizan diferentes situaciones reales, aplicando los conceptos aprendidos sobre geoquímica, contaminación ambiental y restauración a una problemática concretar, en este caso las pirámides de Guiza.
- Enfoque interdisciplinar: En esta propuesta didáctica se combinan diferentes ámbitos de la ciencia, como la geología, la química y las acciones de conservación y restauración del patrimonio cultural, fomentando así la comprensión holística de los procesos que afectan al patrimonio cultural.
- Aprendizaje activo y crítico: Los estudiantes tendrán la oportunidad de realizar análisis de datos y un debate, desarrollando competencias transversales como la resolución de problemas y la comunicación científica.

La actividad está diseñada para ocupar un módulo equivalente a 1.5 créditos dentro de una asignatura de un máster de 4 créditos, lo que corresponde a unas 37.5 horas de trabajo entre clases teóricas, exposiciones orales, trabajo autónomo y un debate.

6. 2. Objetivos del aprendizaje

Tras completar la actividad, se espera que los estudiantes sean capaces de:

- Entender y conocer los procesos geoquímicos que afectan a los materiales presentes en entornos áridos, como las pirámides de Guiza.
- Conocer las degradaciones ambientales, tanto naturales como antropogénicas, que afectan al patrimonio cultural construido.

- Integrar los conocimientos científicos en la gestión patrimonial, evaluando riesgos y soluciones sostenibles, así como diferentes acciones de conservación y restauración.
- Comunicar resultados de forma clara y rigurosa, tanto de forma escrita como oralmente.

6. 3. Diseño de la actividad

La actividad se plantea en tres fases principales:

- ***Fase 1: Introducción teórica y contextualización del problema (6 horas)***

En esta introducción teórica, se pretende poner a los alumnos en contexto sobre la biogeoquímica ambiental y las degradaciones que afectan al patrimonio. Para ello, se realizará un breve repaso de los principios de biogeoquímica ambiental, y luego introducir las principales fuentes de degradación, tanto naturales como antropogénicas. Estas lecciones teóricas serán la base para la futura realización de un trabajo práctico.

A su vez, durante estas clases teóricas, se pretende presentar el caso de las pirámides de Guiza, incluyendo brevemente su historia, y haciendo mayor hincapié en la geología, composición mineral y procesos de degradación de las pirámides.

Finalmente, se darán ejemplos concretos sobre estudios científicos realizados en patrimonio egipcio, para ayudar y guiar a los alumnos en la futura investigación científica que deberán llevar a cabo.

Esta teoría se pretende explicar en un margen de 3 clases magistrales, es decir, 6 horas lectivas.

- ***Fase 2: Análisis práctico y resolución de problemas (18 horas)***

Una vez explicados todos los conceptos teóricos necesarios, se les pedirá a los alumnos la realización de un trabajo bibliográfico en grupos de 3–4 estudiantes. Cada grupo de estudiantes deberá buscar un caso/estudio concreto sobre la degradación del patrimonio egipcio. El fundamento de este trabajo será observar si los estudiantes han adquirido los conocimientos teóricos necesarios para enfrentarse a un caso ficticio de conservación y restauración del patrimonio construido.

Para ello, las tareas principales que los estudiantes deberán llevar a cabo son las siguientes: (i) Escoger un caso de estudio concreto relacionado con el patrimonio egipcio, (ii) poner en contexto el lugar escogido, explicando brevemente su historia, localización, características principales y una breve opinión sobre por qué se ha escogido dicho caso, (iii) estudiar, evaluar y posteriormente explicar cuál es el proceso

de degradación que afecta al caso escogido, (iv) explicar la litología de los materiales originales y (v) desarrollar un plan de conservación y restauración del caso escogido, según la teoría aprendida en las clases magistrales.

Este trabajo bibliográfico deberá ser entregado en forma de un informe técnico (grupal), abarcando todas las tareas mencionadas anteriormente. La longitud de este trabajo no deberá de ser de menos de 10 páginas de Word, y todos los conocimientos que se recojan en dicho informe deberán ser contrastados con bibliografía científica, como artículos o revistas científicas.

Para la realización de este trabajo, se dejará tiempo en clase (lo correspondiente a 5 clases magistrales, es decir, 10 horas lectivas) y el resto de las horas restantes, será trabajo que deberán realizar los alumnos fuera de las horas lectivas.

- **Fase 3: Presentación y discusión (13 horas)**

Cada grupo de estudiantes realizará una exposición oral de 15–20 minutos, presentando los resultados y conocimientos reflejados en el informe técnico. Cada grupo deberá hacer una presentación, acompañada por un recurso visual (como power point) sobre los principales puntos tratados en el informe técnico. Además, todos los integrantes del grupo deberán repartirse el trabajo de esta exposición oral a partes iguales, y serán evaluados tanto por el docente como por sus propios compañeros de clase.

Posteriormente, una vez terminadas las exposiciones orales de todos los grupos (que se estima que sean aproximadamente 8-10 grupos), se abrirá un debate grupal sobre todos los casos presentados. Todos los alumnos deberán dar su opinión sobre cuáles han sido los trabajos que mejor estaban construidos, justificándolo a través de la degradación ambiental escogida y la viabilidad de las intervenciones de conservación y restauración propuestas.

6. 4. Evaluación

La evaluación se basa en criterios cuantitativos y cualitativos, reflejando el peso de la actividad dentro de 1,5 créditos (37.5 horas de trabajo), tal y como se recoge en la Tabla 1:

Componente	Porcentaje	Descripción
Asistencia a las clases	10%	Asistencia obligatoria a las sesiones magistrales, a las presentaciones orales y el debate final.
Informe grupal	40%	Análisis de procesos geoquímicos y propuesta de restauración; claridad y rigor científico.
Presentación oral	35%	Coherencia, argumentación, manejo de datos y capacidad de comunicación.
Participación en el debate	15%	Contribución activa, argumentación ética y consideración de riesgos.

Tabla 1. Pesos de cada una de las actividades de evaluación.

7. CONCLUSIONES GENERALES

La inclusión de ejemplos africanos en la formación universitaria, especialmente en ciencias ambientales, brinda una oportunidad única para que los alumnos amplíen su mirada y puedan encontrar una relación entre ciencia y cultura. En este capítulo se ha mostrado cómo el patrimonio africano, concretamente las pirámides de Guiza, puede convertirse en un recurso didáctico eficaz para la enseñanza de la biogeоquímica ambiental en la enseñanza universitaria.

Con esta propuesta didáctica se pretende mostrar a los estudiantes que el patrimonio africano, puede ser un recurso muy útil para enseñar biogeоquímica ambiental de una manera interesante. Analizar un caso real les permite trabajar con ejemplos sobre la degradación por factores ambientales, como las sales solubles o la contaminación atmosférica, o factores antropogénicos, como la urbanización o turismo masivo, conectando directamente la teoría con la práctica.

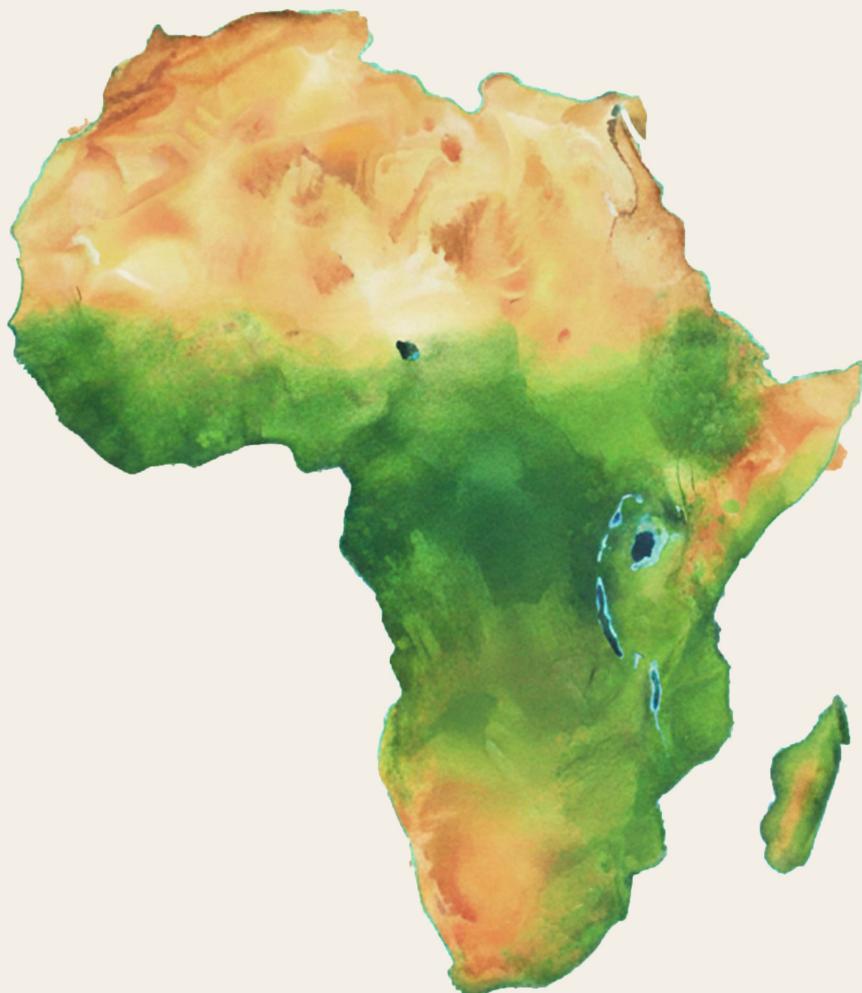
Además, el caso de las pirámides tiene un gran poder atractivo, gracias a la riqueza cultural del patrimonio egipcio. A través del estudio de los mecanismos de degradación y los retos de conservación y restauración, los estudiantes pueden reflexionar sobre la vulnerabilidad de estos monumentos. A su vez, esto les ayuda a comprender la importancia de proteger el patrimonio y a valorar cómo la ciencia puede contribuir a su conservación.

Por último, la propuesta didáctica presentada fomenta el trabajo interdisciplinar, y mejora otras competencias transversales, como la búsqueda de datos bibliográficos, el análisis de datos o la presentación de resultados científicos. A su vez, los estudiantes también desarrollan una mirada crítica, debido a la creación de una propuesta de restauración y conservación del patrimonio.

BIBLIOGRAFÍA

- Athira, V. S., Sreedevi Lekshmi, A. G. Sharanya, Abhishek Tripathi, y Swathy Manohar. (2024). "Potential Application of Bio-Admixtures in Synthesizing Traditional Lime Binders- A Comprehensive Review". *Journal of Building Engineering* 90(109464): 109464. doi:10.1016/j.jobe.2024.109464.
- Brocken, Harold, y Timo G. Nijland. (2004). "White Efflorescence on Brick Masonry and Concrete Masonry Blocks, with Special Emphasis on Sulfate Efflorescence on Concrete Blocks". *Construction and Building Materials* 18(5): 315–23. doi:10.1016/j.conbuildmat.2004.02.004.
- Echevarría, Lourdes, y Muhammad Naeem Iqbal. (2021). "Identification of Fungi and Yeasts from the Sands of the Pyramids of Giza, in Cairo, Egypt". *PSM Biological Research* 6(1): 13–18. <https://psmjournals.org/index.php/biolres/article/view/523>.
- Elhagassy, Abeer. (2021). "Bioactivity of Trichoderma Spp Isolated from Mural Paintings of Egyptian Tomb, Their Antifungal and Bioactivity". *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.3896441.
- Fahmy, Abdelrhman, Eduardo Molina-Piernas, Javier Martínez-López, y Salvador Domínguez-Bella. (2022). "Salt Weathering Impact on Nero/Ramses II Temple at El-Ashmonein Archaeological Site (Hermopolis Magna), Egypt". *Heritage Science* 10(1). doi:10.1186/s40494-022-00759-6.
- Flatt, Robert J., Francesco Caruso, Asel Maria Aguilar Sanchez, y George W. Scherer. (2014). "Chemo-Mechanics of Salt Damage in Stone". *Nature Communications* 5(1): 4823. doi:10.1038/ncomms5823.
- Gómez-Laserna, Olivia, María Ángeles Olazabal, Héctor Morillas, Nagore Prieto-Taboada, Irantzu Martínez-Arkarazo, Gorka Arana, y Juan Manuel Madariaga. (2013). "In-situ Spectroscopic Assessment of the Conservation State of Building Materials from a Palace House Affected by Infiltration Water: Building Material Conservation on 15th Century Palace House". *Journal of Raman Spectroscopy: JRS* 44(9): 1277–84. doi:10.1002/jrs.4359.
- Hawass, Zahi. (1995). "The Egyptian Monuments: Problems and Solutions". *International Journal of Cultural Property* 4(1): 105–18. doi:10.1017/s0940739195000087.
- Hays, Jeffrey. (2025). "Pyramid Stones and Materials — Quarrying, Cutting and Moving Them". *Factsanddetails.com*. Disponible en: <https://africame.factsanddetails.com/article/entry-1169.html>
- Hemed, Sayed, y Alghreeb Sonbol. (2020). "Sustainability Problems of the Giza Pyramids". *Heritage Science* 8(1). doi:10.1186/s40494-020-0356-9.
- Hereher, Mohamed, Rasha Eissa, Abduldaem Alqasemi, y Ahmed M. El Kenawy. (2022). "Assessment of Air Pollution at Greater Cairo in Relation to the Spatial Variability of Surface Urban Heat Island". *Environmental Science and Pollution Research International* 29(15): 21412–25. doi:10.1007/s11356-021-17383-9.

- Klemm, Dietrich D., y Rosemarie Klemm. (2001). “The Building Stones of Ancient Egypt – a Gift of Its Geology”. *Journal of African Earth Sciences* 33(3–4): 631–42. doi:10.1016/s0899-5362(01)00085-9.
- Rocheleau, Mitchell. (2025). “A Brief Architectural History of the Great Pyramid at Giza”. *ROST ARCHITECTS*. Disponible en: <https://www.rostarchitects.com/articles/2025/5/14/a-brief-history-of-the-great-pyramid-at-giza>
- Sarmiento, A., M. Maguregui, I. Martinez-Arkarazo, M. Angulo, K. Castro, M. A. Olazábal, L. A. Fernández, et al. (2008). “Raman Spectroscopy as a Tool to Diagnose the Impacts of Combustion and Greenhouse Acid Gases on Properties of Built Heritage”. *Journal of Raman Spectroscopy: JRS* 39(8): 1042–49. doi:10.1002/jrs.1937.
- Weththimuni, Maduka L., y Maurizio Licchelli. (2023). “Heritage Conservation and Restoration: Surface Characterization, Cleaning and Treatments”. *Coatings* 13(2): 457. doi:10.3390/coatings13020457.
- Yilmaz, Yildirim, y Rehab El Gamil. (2018). “The Role of Heritage Impact Assessment in Safeguarding World Heritage Sites: Application Study on Historic Areas of Istanbul and Giza Pyramids”. *Journal of Heritage Management* 3(2): 127–58. doi:10.1177/2455929619833198.



EDICIONES
Universidad
Valladolid