



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

Una Cuestión de Color:
Memoria y Pedagogía

Presentado por Mohamed Charouni Moutaa

Tutelado por: Gema Pérez Herrera

Soria, 16-06-2025

Una Cuestión de *Color*: Memoria y Pedagogía

Mohamed Charouni Moutaa.

Estudiante de la universidad de Valladolid

Esta es la historia de las comunidades afrodescendientes, tan grandes como diversas, comunidades silenciadas por el patente eurocentrismo de nuestras lecciones de historia. En aras de lograr un cambio y reconocer esa riqueza en ámbitos educativos, se buscará vislumbrar y tratar de comprender un sufrimiento a menudo ignorado y una diversidad con frecuencia diluida.

Este TFG utilizará el cine como herramienta para mostrar una historia que para el relato dominante pasa desapercibida, una historia que solo los espejos con ángulos más intrincados se atreven a reflejar y, en definitiva, una que solo los espectadores de miradas atentas se atreven a ver.

This is the story of Afro-descendant communities—vast and diverse—yet silenced by the overt Eurocentrism of our history lessons. To bring about change and acknowledge this richness, this work seeks to glimpse and attempt to understand a suffering often ignored and a diversity frequently diluted.

This Final Degree Project will use cinema as a tool to uncover a story overlooked by the dominant narrative—a story only mirrors with the most intricate angles dare to reflect, and ultimately, one that only the most attentive viewers dare to see.

Palabras clave: Cine, representación, historia negra, esclavitud, comunidades negras, eurocentrismo, diversidad, sufrimiento, visibilización.

Keywords: Cinema, representation, Black history, slavery, Black communities, Eurocentrism, diversity, suffering, visibility.

ÍNDICE

I.	Introducción	5
II.	Justificación	7
III.	Objetivos	8
IV.	Metodología	9
V.	Marco Competencial	10
VI.	Fundamento teórico.	15
1.	De esclavitud	15
2.	Del Atlántico Negro	17
3.	De Identidad.	22
4.	De Racismo.	26
5.	De educación y recuerdo	27
6.	De Justicia e inclusión.	30
7.	De reflejos y agencia	32
8.	De pedagogía y cine	35
VII.	Diseño metodológico	37
1.	Exploración preliminar	37
2.	Análisis de resultados	38
•	Descripción de la muestra:	38
•	Aspectos cuantitativos:	39
•	Aspectos cualitativos	41
•	Triangulación	43
•	Limitaciones y fiabilidad	43
3.	Criterio	44
4.	Desarrollo (por su formato, este se lleva a cabo en los anexos)	47
VIII.	Conclusión	47
IX.	Bibliografía	49
X.	Anexo	55
1.	Encuesta	55
2.	Desarrollo del diseño metodológico	59

Esta página fue intencionadamente dejada en blanco.

I. Introducción

El pasado nunca está muerto. Ni siquiera es pasado.

— William Faulkner, *Requiem for a Nun*

Con esta premisa de Faulkner (1950), es adecuado tratar la historia, como un elemento vivo que enraíza y arraiga en todos nosotros; somos resultantes de ese transcurso histórico, pero no por su carácter pasado este deja de configurar nuestra experiencia. Como elemento vivo, y con razón plenamente objetiva, parece cruel condenarlo al olvido, a su muerte. En este punto, se encuentra uno de los episodios más convulsos de nuestra historia como especie: el olvido impuesto por quienes no comparten las cadenas que los conectan con aquellos que lo sufrieron, la esclavitud transatlántica.

¿Pero cómo se justifica una violación tan flagrante y recurrente del derecho natural? Platón dice que los vientos hacen a los hombres mejores o peores, y parece que en eso se refugia la esclavitud y tantas otras barbaries humanas, en las circunstancias, en las influencias, justificaciones económicas, sociales y jerárquicas, religiosas o incluso legales y políticas, en lugar de reconocer que, en la prepotente voluntad de unos por subyugar y ascender, se halla la caída de los otros, la opresión de los otros, y a eso quedan relegados, a ser los otros.

Esta labor de investigación busca cambiar precisamente esa percepción que, siglos, milenios después, aún pervive con nosotros; dar luz a esa etapa que, pese a que no se debe contar, se debe contar; que, a pesar de sus terribles consecuencias, es relegada de las escuelas, reducida a concepciones lejanas y sobre las cuales ni siquiera vale la pena reflexionar porque es la historia de esos otros. Nuestros jóvenes se yerguen hoy en una civilización de cambio, y redirigir el camino, la dirección del arco del que ellos, como flechas, salen disparados, es nuestra responsabilidad moral, si podemos, debemos cambiar la idea: de los otros, por un: también nuestro.

Para acercar a la realidad educativa esa idea, se plantea como herramienta el cine, y es que desde sus albores se presenta como un medio privilegiado para plasmar una historia,

real o ficticia, y es que su formato permite no solo ver, sino vivir. Por ejemplo, un estudio que utilizó resonancia magnética funcional (fMRI) mientras los participantes veían la película *The Good, the Bad and the Ugly* encontró que:

La actividad cerebral fue similar en todos los participantes. Hubo una alta activación de la región occipital y temporal, áreas auditivas en la circunvolución de Heschl, regiones cercanas al surco lateral, así como aquellas implicadas en la emoción y, finalmente, las áreas multisensoriales en el lóbulo temporal y parietal. (Flores García, 2019, párr. 4)

Por tanto, ¿qué mejor plataforma para conectar con el sufrimiento que una que puede transmitirlo y además genera una transformación cognitiva y afectiva? Se parte entonces de la idea de que el cine, en su intento de transmisión de realidades históricas, genera una reconfiguración de nuestro entendimiento de estas, un debate que teje una nueva concepción de la identidad cultural que se retrata, y que, por tanto, estas mismas características permitirán, desde la agenda educativa, introducir —sobre todo en los últimos cursos de primaria— la historia de las comunidades negras, y también una comprensión de la diversidad que se aleja de la teoría y conecta con la realidad, para así suplir unas carencias que no satisfacen las demandas de reconocimiento y, como no, humanización, que estas mismas comunidades reclaman por las injusticias sufridas.

Todo esto, plantea una cuestión bastante interesante y es que el hecho mismo de que haya que argumentar la humanización de una historia llena de sufrimiento humano es ya una prueba del racismo estructural persistente. Y de cómo el olvido no es un error, sino una estrategia.

Las aulas en este sentido se perfilan como un elemento de cambio que no debe entenderse desde su concepción tradicional y plenamente académica, sino desde la intención de plantear una enseñanza, que trasciende y se vuelve personal, una enseñanza, sí de saberes, pero también de valores. Los docentes somos agentes, motores de ese cambio y en ese pretexto debemos ser ejemplo de lo que significa encarnar la diversidad, no es suficiente con impartir una teoría educativa, es necesario bajar a las agendas y significar esas teorías con lo que somos, lo que mostramos y como actuamos. Porque los discursos que no se viven, se diluyen. Y en tiempos donde la humanidad se juega su capacidad de

reconocerse en el otro, educar también es un acto de unión necesario. Una forma de decir lo que este TFG defiende: “yo te veo”.

Para esa defensa el presente trabajo se estructura en tres grandes bloques: primero, un marco teórico donde se trata la historia de la esclavitud afrodescendiente, el racismo estructural, la identidad negra, la enseñanza de esta y el poder pedagógico del cine; después, una sección metodológica que explica los criterios y el fruto del diseño y de los análisis; y, finalmente, un apartado aplicado que recoge el análisis de una selección representativa y justificada de películas, todo ello confluye en una propuesta diferente que, sin ser una unidad didáctica cerrada, aspira ser una base sólida sobre la que cimentar la reconcepción de una enseñanza verdaderamente justa, diversa e igualitaria.

II. Justificación

Este TFG aspira a encontrar una solución a una problemática real. A través de mi experiencia como inmigrante, he podido observar cómo ese aspecto unidimensional de mi persona configura e influye en áreas de mi vida que, en principio, no deberían de estar sujetas al mismo. Conforme he ido creciendo en un país extranjero, he percibido las injusticias que muchos sufrimos por tener un origen distinto, por parecer distintos.

También he tenido la oportunidad de observar con optimismo que, en gran parte de las ocasiones, el problema no está en la diferencia, no está en la mirada de quien ve, sino en lo que ese mismo individuo o colectivo piensa de lo que ve Y esto hila directamente con mi hipótesis de partida: el tratamiento de la esclavitud negra en la educación primaria ha sido insuficiente y silenciado, lo cual dificulta una comprensión crítica del pasado colonial, del sufrimiento derivado de sus consecuencias y de nuestra responsabilidad actual con este. A través del cine como herramienta educativa se puede realizar un ejercicio de memoria y reconocimiento que repare todas estas carencias.

Continuando con mi historia personal y más tarde, ya en la independencia adulta, establecí amistad con una mujer negra, y ese fue el verdadero despertar ante una problemática que, incluso para mí, un inmigrante de segunda generación que había sufrido los estragos de ese odio tan irracional permanecía silenciada: el racismo. A través de la experiencia vital

de esta mujer, pude ver el dolor, la impotencia y el sufrimiento que día a día no solo ella, sino millones como ella, debían acarrear; un racismo cultural, estructural y sistémico, patente, que delataba la parquedad de los pueblos “civilizados” en aquello que supuestamente los define como tales.

En este contexto plenamente peyorativo acerca de todo lo que implica lo ajeno, y con la idea de que esa misma conceptualización sesgada tan extendida en Occidente no tiene un origen más allá de la ignorancia, surge la idea de este TFG: atajar el problema desde sus mismos inicios, la *tabula rasa* de la infancia. Enseñar diversidad, una diversidad real y palpable, y establecer una significación de ésta, para que la historia, concretamente esta historia, no siempre sea la historia de otros; que pase a ser nuestra, humana.

Como decía Galeano (2008): «Los espejos están llenos de gente. Los invisibles nos ven. Los olvidados nos recuerdan» (p. 6). Considero que no hay mayor justificación para la labor que pretendo llevar a cabo, porque en esa paradoja se encierra una verdad poderosísima. Una verdad que en muchas ocasiones escapa del relato dominante, y es que en ese mismo reflejo habitan todos los que nos componen; decidamos verlos o no, ahí están, resistiendo ese olvido intencional. Y saben que, en ese esfuerzo consciente por olvidar, ya se recuerda, ya se reconoce un pulso de conciencia que late en todos nosotros. Y solo “cuando los vemos, nos vemos”, cuando tenemos el valor de asumir ese compromiso moral, podemos avanzar sin latidos pesados que nos recuerden heridas aún sin cerrar.

III. Objetivos

El objetivo principal con la investigación realizada en este TFG es:

- Elaborar una guía para los docentes que les permita visibilizar la esclavitud y el dolor resultante de las comunidades afrodescendientes, desarrollar sus propuestas didácticas y fomentar la responsabilidad, el reconocimiento y la memoria.

Objetivos específicos:

- Visibilizar la experiencia histórica de las comunidades negras, con especial atención en los procesos de esclavización, resistencia y consecuencias.
- Lograr reconocimiento y empatía con el dolor de las comunidades afrodescendientes, por parte de los alumnos que reciban la intervención y presumiblemente de sus familias.
- Analizar y usar el cine como herramienta pedagógica para transmitir la realidad histórica desde una perspectiva crítica.

IV. Metodología

Este TFG se ha articulado a partir de una meticulosa revisión bibliográfica que aspira a construir un retrato lo más contrastado y preciso posible (dentro de lo posible para el medio en el que se presenta) de la esclavitud en general y la esclavitud transatlántica en concreto.

Esta revisión ha supuesto la base para la elaboración de un marco teórico, cuya concepción sirve a un mayor entendimiento del tema sobre el que se edifica, permitiendo que, de forma posterior a esa investigación y adecuándose a los objetivos, se realizó un análisis mixto en forma de encuesta sobre el trato del tema de la esclavitud y la identidad negra, además de la consideración de la sociedad en cuanto a la relevancia de este tema en el ámbito educativo, de forma posterior y para atender esa carencia se ha realizado una selección de películas sobre esclavitud e identidad afrodescendiente que tienen relevancia significativa entendiendo a los criterios del diseño metodológico junto a los objetivos en los que se contextualiza este TFG, finalmente se ha realizado un análisis detallado de esas películas y pequeñas guías de actividades o preguntas que pueden usar los docentes en cada una.

Para la realización de estos análisis, que considero esenciales, se sigue una plantilla – Extrapolable de estos, como explico en el anexo correspondiente– que, junto a los

mismos, se proporcionará a los docentes para que, a partir de la lectura activa de la investigación y los ejemplos, desarrollen sus propias propuestas didácticas y actividades derivadas de estas ya que este TFG no se configura como tal sino, como ya se ha mencionado: Una labor de investigación solida que culmina en un instrumento de concienciación y memoria, una guía que sirve a la labor docente y en lo que a esclavitud transatlántica se refiere.

V. Marco Competencial

Este Trabajo de Fin de Grado, centrado en la reivindicación de la memoria, en la concienciación con una educación diversa e igualitaria y en el poder del cine como herramienta pedagógica, me ha permitido desarrollar de manera muy significativa múltiples competencias que son definitorias de lo que el maestro de Educación Primaria debe integrar. A través de la exploración comprometida y crítica de la historia afrodescendiente y de la denuncia del eurocentrismo aún presente en las narrativas educativas actuales, se ha logrado una conciencia pedagógica que busca realizar un cambio real desde el aula y, en concreto, desde la educación en ciencias sociales y de forma implícita en valores.

A continuación, se detallan aquellas competencias generales y específicas que se han trabajado y desarrollado a lo largo del proceso investigativo y reflexivo de este TFG:

- **Competencia general 1**

“Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación– que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.”

Este trabajo ha implicado el estudio y la aplicación de una perspectiva pedagógica contemporánea que no solo contempla las aplicaciones tradicionales de la educación, sino que las cuestiona desde una perspectiva crítica y plenamente fundamentada.

Además, desde la selección del tema; la esclavitud, el racismo o la identidad negra, hasta la selección de la herramienta didáctica; el cine, se posiciona en el culmen de la vanguardia educativa, reimaginando la enseñanza de la historia y resignificando el aprendizaje de esta.

- **Competencia general 2**

“Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación–.”

El TFG se ha planteado como una respuesta a un problema educativo real: la invisibilidad de ciertas comunidades en las narrativas escolares. La elaboración de esta guía pedagógica supone en su mayoría construcción en ejercicio de argumento y fundamento que combina análisis teórico, diseño didáctico y cuestionamiento ético.

- **Competencia general 3**

“Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.”

A lo largo del trabajo se ha recopilado y analizado de forma concienzuda bibliografía, documentos históricos, películas con contenido social, en un ejercicio de interpretación crítica de la realidad que permite emitir juicios y reflexiones validados con argumentación.

- **Competencia general 4**

“Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.”

En este documento se ofrece información que es accesible para todo tipo de público, permite una escalada de nivel que parte desde el desconocimiento del tema hasta el detallado con precisión dentro del mismo.

- **Competencia general 5**

“Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.”

A lo largo de este TFG he tenido la necesidad de realizar un esfuerzo intelectual desafiante para lograr la comprensión de las reflexiones intrincadas y fuertemente elaboradas de expertos avalados no solo en mi campo de estudio sino también en otros, lo que supone una preparación significativa para el desarrollo de esa autonomía incluso en estudios posteriores.

- **Competencia general 6**

“Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.”

Considero que la elaboración misma de este TFG responde con solidez académica a esta competencia; por su responsabilidad social, su compromiso con la igualdad y por su fuerte convicción en lo que a educación integral se refiere.

- **Competencia específica A2**

“Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.”

Este TFG plantea como justificación del mismo la necesidad patente de visibilizar a las comunidades tradicionalmente silenciadas en el currículo, atendiendo así a esa heterogeneidad que defiende esta competencia. Esta “guía” didáctica se postula precisamente para favorecer la inclusión y la aceptación de la diversidad, y eso se concreta tanto en los objetivos como en el tema de estudio de este trabajo, que, como se verá a lo largo del mismo, motiva a la reflexión y al desarrollo de acciones que exaltan la igualdad pese a las diferencias.

- **Competencia específica A3**

“Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.”

Esta competencia es un eje que vertebra todo el trabajo, ya que se plantea una innovación educativa clara: el uso del cine como herramienta pedagógica para resignificar el aprendizaje de la historia, lograr una empatía que se aleja de las metodologías asépticas tradicionales y, por supuesto, generar una conciencia crítica. Además, el mismo diseño de la propuesta didáctica ha implicado la selección intencionada de recursos audiovisuales, la incorporación de estrategias metodológicas activas y el planteamiento de objetivos en coherencia con los principios de la etapa de primaria.

- **Competencia específica A9**

“Potenciar la formación personal facilitando el autoconocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.”

Esta competencia se refleja de forma profunda en la intención del TFG: promover una educación comprometida con los valores verdaderamente igualitarios y democráticos, el respeto intercultural e interétnico y la lucha contra cualquier forma de racismo. A través del análisis crítico de películas, del uso de una metodología participativa y del enfoque basado en la justicia, se construye una educación que favorece la formación ética y la convivencia inclusiva.

- **Competencia específica B3**

“Utilizar el conocimiento científico para comprender la realidad social, desarrollando al mismo tiempo habilidades y actitudes que faciliten la exploración de hechos y fenómenos sociales, así como su posterior análisis para interactuar de una forma ética y responsable ante distintos problemas surgidos en el ámbito de las ciencias sociales.”

En el TFG se ha realizado un análisis riguroso de la esclavitud negra desde una perspectiva científica e histórica, asumiendo una actitud plenamente comprometida y ética ante uno de los problemas más silenciados de la historia.

- **Competencia específica B4**

“Transformar adecuadamente el saber científico de referencia vinculado a las ciencias sociales en saber a enseñar mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el diseño y ejecución de situaciones de evaluación tanto formativas como sumativas.”

En este trabajo se ha realizado precisamente ese ejercicio de transposición didáctica: transformar el conocimiento académico que procede incluso de otros campos lejanos a la didáctica en una herramienta pedagógica accesible y ampliamente aplicable en las aulas. La propuesta, en su estructura, demuestra la intención de adaptar el saber histórico-social a un proceso de enseñanza-aprendizaje real, dirigido a alumnos de Educación Primaria.

- **Competencia específica C1**

“Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica.”

Esta competencia se ha trabajado de manera indirecta pero evidente, ya que el TFG desarrolla una propuesta de intervención educativa que, aunque no ha sido aplicada en el aula, ha sido pensada y diseñada desde una gran conexión con la realidad escolar. La reflexión teórica sobre la teoría educativa actual, sobre el currículo y su puesta en práctica, así como la convergencia de distintas corrientes pedagógicas y sociales y mi propia experiencia a nivel de aula, ha permitido un acercamiento mucho más completo hacia las problemáticas actuales y los desafíos que se plantean en términos de inclusión, pero también hacia las soluciones para esas problemáticas, erigiéndose como prueba de ello este Trabajo de Fin de Grado.

VI. Fundamento teórico.

1. De esclavitud

La esclavitud ha acompañado a la humanidad desde tiempos tan antiguos que algunos expertos la destacan como un fenómeno consustancial a la organización sociocultural de diversas civilizaciones (Davis, 2006). Esto encierra una paradoja, pues las mismas sociedades que se proclaman cunas de la filosofía y de la ética, pese a sus elevados discursos, son capaces de los descensos más crudos hacia la opresión y la deshumanización.

Esta historia, como muchas otras, tiene un principio. Y, si bien se desconoce a ciencia cierta, podemos remontarnos a los primeros registros humanos, en la Mesopotamia del II milenio a. C., donde el origen de la servidumbre se recoge de forma escrita y en barro cocido: tablillas con forma de cuña donde aparece el concepto de compra relacionado con

el nombre de una persona. El comercio de cuerpos, por tanto, era un engranaje más de la economía, una en la que la persona esclava –*wardum* en acadio– podía ser vendida, heredada, empeñada, regalada o cualquier otro participio que se le atribuya a los objetos. Pero esta calificación no nació como una aberración, sino como un elemento jurídico que permitió desde la estabilización de deudas hasta la formalización de un capital humano, antes incluso de que el propio concepto fuese adquirido.

La solidificación legal de este orden social quedó detallada más adelante, y en la misma sociedad, con el Código de Hammurabi (1750 a. C.), donde ya se regulaba la servidumbre como parte de las estructuras legales y capitales del imperio babilónico (Fatás, 2013). Pese a que en este código se presenta a la monarquía como paladín de la justicia, la justicia que presentaban radicaba precisamente en mantener el desequilibrio social que sostenía una sociedad que debía diferenciar entre *amelu* (libre) y *ardu* (esclavo). Por esto, la servidumbre no era un mero artificio lateral que servía de utilidad a la sociedad libre del imperio babilónico, sino un elemento vertebrador que sostenía el equilibrio socioeconómico de la civilización tal y como refleja la ordenación temática del Código de Hammurabi realizada por Fatás (2013).

Avanzando en el tiempo y desplazándonos hacia la Grecia clásica, podemos observar cómo esa sociedad ateniense del siglo V a. C. pudo proclamar la democratización de sus ciudadanos porque, precisamente, según Joyce (2024), aquello a lo que se llamaba democracia descansaba sobre hombros que no podían votar y voces que no se podían alzar, pero que, sin embargo, debían labrar, edificar e inevitablemente morir.

Filósofos tan influyentes como Aristóteles consideraban que estas mismas personas que vivían atadas a la servidumbre eran “naturalmente esclavas”, elaborando así una justificación para la opresión y el yugo de hombres y mujeres, sosteniendo que las concepciones de virtud y razón estaban desigualmente entregadas a los pueblos (Mauri, 2016). Y lejos de parecer una suerte de paradoja para las mentes pensantes de la época, esta reflexión convivía con la misma ética y filosofía que atribuía a la dignidad su cualidad universal dentro del ser humano (*anthropos*).

Similar es el panorama esclavista en la Roma imperial; prueba de ello son la cantidad de monumentos que aún hoy se erigen como testigos mudos de esta historia llena de sometimiento.

Como se puede observar, esta institucionalización de la esclavitud va envolviéndose de diferentes capas que la justifican. Desde las percepciones filosóficas de Aristóteles (1988), donde en su Política, legitima la subordinación y la concepción de los esclavos como meras herramientas que, naturalmente, nacen para serlo, hasta el hambre de capital, que, en favor de su crecimiento precipitado e imparable, busca mano de obra gratuita y sin derechos.

Es de gran importancia mencionar que estas formas originales de servidumbre son las que configuran las primeras concepciones del racismo. En la antigua Grecia se asociaban las características bárbaras e incivilizadas al color de la piel o al idioma incomprensible; en la antigua Roma percibían al extranjero preso como lo inverso a su virtud. Y con estas ideas, la diversidad cultural y corporal quedó injustamente unida a la desigualdad jurídica, por lo que el panorama de la esclavitud transatlántica posterior enraíza en esta asociación de trabajo forzado, diferencia étnica y poder político. Lo que se edificó en Mesopotamia como herramienta económica, y en Atenas y Roma como condición de imposibilidad para obtener la ciudadanía (Aristóteles, 1988), ahora, en el Atlántico, como veremos a continuación, se proyectaría como una dominación racial total.

Esta contextualización desmonta, por tanto, la idea de que la esclavitud surge como una anomalía inhumana, pues, como se ha visto, fue (y sigue siéndolo en sus formas modernas) un elemento vertebrador que permitió el crecimiento y desarrollo de las civilizaciones.

2. Del Atlántico Negro

La esclavitud transatlántica fue un fenómeno que ocurrió entre los siglos XV y XIX y constituyó el episodio más extenso de explotación humana en la era moderna.

Entre los años 1501 y 1867, se desplazaron de forma forzosa más de 12,5 millones de africanos, arrancándoles de sus tierras natales en casi 35.000 viajes registrados, según los

datos del Atlas of the Transatlantic Slave Trade (Eltis & Richardson, 2010). Estas travesías, que oscilaban desde los puertos de Luanda hasta las plantaciones azucareras de Pernambuco en Brasil, establecieron una suerte de triángulo mercantil, donde los productos que se fabricaban en Europa financiaban la captura de esclavos, y el azúcar, el café o el algodón americanos, obtenidos tras la descarga de estos, volvía a las grandes ciudades europeas.

Este secuestro masivo habitualmente comenzaba con asaltos en el interior del continente africano y terminaba en las barracas del golfo de Guinea, que suponían la antesala del llamado “paso del medio”. Stephanie Smallwood (2007, p.2) describe aquel lugar del Atlántico afirmando que: “The Atlantic market for slaves changed what it meant to be a socially, politically, or economically marginalized person.” El trayecto duraba entre cinco y doce semanas; en los barcos, se calcula que por cada 0,3 m² había un cuerpo, una humedad superior al 90 % y una ingesta calórica inferior a las 1000 kcal diarias. Según Klein, Engerman, Haines y Shlomowitz (2001), las tasas de mortalidad eran del 12,5 % para los cautivos durante el transporte, un 4,5 % una vez llegados a orilla y, antes de la venta, un 33 % moría en el proceso de aclimatación al nuevo ambiente en las Américas, lo que suma una mortalidad total de aproximadamente el 50 %, del cual el pasaje del medio, contrariamente a lo que se pueda pensar, tan solo suponía una cuarta parte. Asimismo, y según los mismos autores se estimó que el 50 % de todas las personas destinadas a los mercados transatlánticos moría durante la captura, la marcha hacia el golfo y la detención. Este traslado forzoso tenía fin con la venta de los capturados bajo el mero pretexto de la producción en campos de algodón, café o azúcar, entre otros.

Los cuadernos de abordaje también recogen la presencia de epidemias de disentería, sarampión y escorbuto, además de múltiples suicidios. Las bitácoras consignan epidemias de disentería, sarampión y escorbuto, pero también múltiples suicidios, reflejando esa idea de muerte voluntaria como último acto de decisión propia. Según Rediker (2007):

The image had what a Scottish abolitionist described as a “rigorous oeconomy” in which “no place capable of holding a single person, from one end of the vessel to the other, is left unoccupied.” It suggests the carefully designed mass

production of bodies and a deliberate, systematic annihilation of individual identity (p.304).

Atendiendo a esto, esa anulación del individuo y la carne funcional sobrante son lo que va a permitir crear un nexo entre esta última y el capital, estableciendo una relación de proporción directa entre deshumanización y beneficio. En este contexto, la violencia era nada menos que un método de producción: al aplacar resistencias, generaba respuestas rápidas y sin contemplaciones por parte de los cautivos. Lo que, continuando en términos económicos, maximizaba el beneficio y reducía el tiempo para obtenerlo, pues las dinámicas de castigo llevadas a cabo servían de pilar sobre el que sostener la rentabilidad del negocio esclavista, un negocio que aceptaba la pérdida de su propio producto como una inversión en el mismo.

Esta misma rentabilidad se inscribe en esa idea que se esbozaba en el epígrafe anterior: según Eric Williams (1944), la esclavitud no nació del racismo, sino que este fue consecuencia de la esclavitud. Pues esa concepción meramente económica de otras entidades individuales, humanas, genera una cosificación que irremediablemente deriva en una recategorización de lo que hasta entonces era humano, para transformarlo en algo que no lo es y, por lo tanto, algo que, cuando aspira a ser igual a lo humano, se desprecia. Prueba de esto es cómo la plantación caribeña, cubierta de sangre africana, generó los productos que financiaron el auge de la manufactura británica y, en consecuencia, la Revolución Industrial; la bolsa europea, incorporando en 1883 futuros basados en “café” y “azúcar”, pero que en verdad se basaban en “sangre” y “sudor” forzados, pertenecientes a la misma esclavitud que edificó esa industria durante los siglos anteriores.

Joseph E. Inikori (2002) profundiza en esto demostrando que, entre 1650 y 1800, el valor añadido a la economía británica proveniente del comercio transatlántico de algodón, azúcar y café procedía de la labor en las plantaciones americanas, y que estaba vinculado directa o indirectamente al trabajo esclavo. El capital resultante posibilitó inversiones en maquinaria textil y en redes de transporte internas, catalizando así la Revolución Industrial. Por todo esto, la esclavitud reitera su papel, no como elemento periférico que sirve a la etnia dominante, sino como institución que vértebra la estructura económica del panorama europeo.

Las consecuencias demográficas y culturales fueron profundas. El vaciamiento de regiones del África occidental alteró equilibrios políticos y fomentó guerras donde africanos capturaban africanos para su posterior entrega:

Slaveholding and class differentiation developed most rapidly in those areas of West Africa where the Atlantic trade was most intensive. Partly this was because slave-ship captains wanted to deal with ruling groups and strong leaders, people who could command labor resources and deliver the “goods,” and partly because wealth and powerful technologies (especially guns) accrued to these same people during the course of the trade. Smaller, more egalitarian societies could and did in some regions engage in the slave trade, but they were more likely to sell agricultural products for provisions. Larger groups who purchased guns and gunpowder often grew into stronger, centralized, militaristic states (Asante, Dahomey, Oyo, the Niger city-states, and Kongo, for example), using their firearms to subdue their neighbors, which of course produced the next coffle of slaves to be traded for the next crate of muskets.

(Rediker, 2007, p. 27)

Bajo el pretexto de guerra entre estados, estos grupos africanos compradores de armas se adentraban en el territorio para combatir y reunir esclavos; se usaba la disputa entre naciones como eufemismo para la venta de iguales. Se establecía así un panorama donde la deshumanización no era impuesta verticalmente; solo por sujetos de fisionomía distinta, sino, lo que es aún más perturbador y eleva aún más la gravedad de las consecuencias de esa falsa autoproclamada superioridad racial blanca: horizontalmente, por iguales.

A su vez, esta diáspora creó una suerte de cultura híbrida en el Caribe y las Américas. Paul Gilroy (1993) denomina a este espacio de intersección “Atlántico negro”, donde la cultura, la identidad y el pensamiento negro, que antes se atribuían de forma inequívoca e inherente a África, deben dar paso a una reconfiguración que permita establecer un nuevo origen; un origen donde la sustancia de este pensamiento y esa cultura que afloran en el Atlántico negro no se interpreten como una herencia del antiguo continente, sino

como un elemento que nace y vive en el tránsito, en la violencia de la esclavitud y, sobre todo, a través de las múltiples influencias (europeas, caribeñas, por supuesto africanas...) y que, a su vez, será el portador de una nueva concepción global. Pues este pensamiento negro que se genera aquí, en el Atlántico negro, no se limita a este: es un pensamiento influyente, un pensamiento que se expande a Europa; haciendo que, sobre las bases sentadas por los pensadores de la diáspora, se edifiquen cuestiones que sacudirán la moral del mundo moderno: **¿qué es la libertad si se construye sobre esclavitud? ¿Y qué es esa ciudadanía basada en igualdad si excluyó a los cuerpos negros durante siglos?**

Stuart Hall (1993), suscribiéndose a esta idea, sostiene que:

The diaspora experience as I intend it here is defined, not by essence or purity, but by the recognition of a necessary heterogeneity and diversity; by a conception of 'identity' which lives with and through, not despite, difference; by hybridity (p.235).

Que, por tanto, el sujeto negro moderno, forjado en el desarraigo causado por la esclavitud, no puede ser asimilado ni entendido bajo las mismas categorías cerradas que predominan en el concepto de nación moderno.

Desde esta perspectiva, la identidad negra —y por eso la importancia de este trabajo— no se limita a una narrativa nacional, pues entonces se entendería la falta de su estudio en otras naciones, sino que se convierte en una forma de existencia que trasciende las fronteras y que pasa a formar parte de todos nosotros, ya sea por la reconfiguración política, por la social, la ética o incluso la reconfiguración filosófica que supuso, o por la responsabilidad que debemos portar con respecto al reconocimiento y la valorización de esta identidad.

Por último, y como consecuencia clara de este episodio de la historia de la humanidad, hay que destacar el legado que dejó la esclavitud como estructura ideológica, que naturalizó y justificó otra vez esa jerarquía racial. Quijano (2014) analiza cómo los estereotipos europeos son estratégicamente diseñados como instrumento de dominación europea, dotando a esos pueblos alienados de unas características que,

irremediabilmente, les otorgan inferioridad: desde la bestialización, a través de la burla de sus rasgos fenotípicos, hasta la reducción sistemática a lo banal de su cosmología y de sus modos de expresión.

El resultado, como veremos más adelante, es lo que a día de hoy todavía podemos percibir en un racismo sistémico que establece el color de la piel como un riesgo socioeconómico, como sinónimo de acceso desigual a la vivienda o como motivo de poca representación mediática.

Como se señala en la obra de Williams (1944), la abolición del esclavismo no eliminó las dinámicas deshumanizadoras que lo caracterizaban; solo cambió el nombre y desplazó la violencia de las plantaciones a las fábricas.

3. De Identidad.

El Atlántico no solo desgarró y fracturó el alma de millones de personas, también supuso una nueva forja de estas. Cuando los supervivientes desembarcaron en Barbados, Cartagena o Charleston, cargaban a sus espaldas cosmologías bantú, fon o yoruba que debían amoldarse y reconfigurarse bajo la amenaza constante de un látigo, a nuevas lenguas, a nuevas religiones y a una subyugación que contrariaba el concepto de dignidad humana y la ley natural. De esa colisión emergió lo que Paul Gilroy (1993) denomina la identidad afrodescendiente, esa identidad sin nación que mencionaba anteriormente, como un papel sobre el que se escribe, se borra y se vuelve a escribir; se reconstituye cada capa, donde el lápiz —la presión— dejó marcas indelebles que se resignifican a través del poder de la comunidad, de la música, de la religión, del poder de esa creencia en algo más grande que nosotros mismos y que nos da esperanza para seguir, porque esa comunidad subyugada debía seguir creyendo en su humanidad pese a que toda su nueva cosmología les mostraba lo contrario. Tenían la grandeza y la fe de seguir creyendo en Dios cuando en esas plantaciones parecía lejano.

Así, lo que hoy percibimos como un trauma histórico se fue transformando en el relato de una violencia racial injustificada que se tornó crisol, uno en el que esas comunidades desarraigadas convergían en una y diversa. Pero, por supuesto, el desarraigo también tiene unas consecuencias identitarias negativas.

W. E. B. Du Bois (1903) condensó eso en su metáfora de la doble conciencia: un sentimiento de raíces amargas, en el que dos almas, dos pensamientos, dos ideales entran en guerra dentro de un mismo cuerpo oscuro, un cuerpo cuya fuerza ambiciosa de “yo” es la única que impide que se desgarre por completo. El sentimiento de poder verse a uno mismo, pero teniendo que hacerlo a través de los ojos de alguien más, de medir la extensión de tu alma con la regla de un mundo que la reduce, que se burla y que la lastima.

El afrodescendiente se debate constantemente entre esa conciencia prestada blanca y la suya original, que ya no le define. Su historia es la de un anhelo por alcanzar una unidad humana, independiente, plenamente autoconsciente y que no se apoya en nada más.

No se entienda mal: no se habla de una incapacidad por parte de la persona negra de sentir, de tener conciencia, de percibirse. No. De hecho, esto sería justo lo contrario de lo que Du Bois defiende. Aquí se habla de ese daño, de ese daño del que esa identidad que se genera en el Atlántico negro no es capaz de desprenderse; un daño que se funde con la fibra más íntima de eso que los blancos llamaron “negro” y que hace que, cuando el negro se plantee las cuestiones existenciales de su ánima, las encuentre encadenadas por el pasado, definidas por este. Y es que, ¿qué esperanza queda de una identidad propia y completa, cuando una gran parte de esta sigue definida por lo que otro quiso hacer de ella?

Pues esa pregunta supone la lucha y la historia del negro americano: un deseo flagrante y vivo que busca fundir esa doble identidad —la suya, y la que la blanca le impuso— en un único “yo”, mejor y, sobre todo, más real.

Todo, sin querer perder ninguna de sus partes anteriores. Parafraseando a W. E. B. Du Bois (1903), el negro no quiere africanizar América, pues siente que América tiene mucho que enseñar al mundo, pero tampoco quiere americanizar África, porque sabe que en su sangre negra hay un mensaje para el mundo.

Simplemente anhela la unidad, sin ser abandonado por sus iguales por ser “poco negro”, y sin ser excluido del progreso por serlo “demasiado”.

Saidiya Hartman (1997) profundiza en el origen de esa gran cicatriz. Para ella, la esclavitud no debe criticarse desde un mero discurso antipaternalista que reafirme el

desequilibrio social entre amos y esclavos. Hartman va mucho más allá: investiga lo que ella llama la “escena de sujeción”, que, lejos de ser esa forma tradicional de inculcar el terror y la obediencia a los esclavos por parte de los amos, es una forma de coreografía, una performance por parte de los esclavos de su propia humanidad ante aquellos que les negaban esa misma condición: obligados a mostrar agradecimiento, alegría, lealtad al amo... bailando con otros esclavos, usados de payasos en teatros, la supuesta asunción de humanidad en la ley.

Y es que ese reconocimiento de la humanidad, en vez de liberar, lo que hacía era, paradójicamente, oprimir. Como si esos esclavos, al observarse a sí mismos como elementos humanos, aun en un contexto esclavista, fuesen a responder mejor a su deshumanización.

Una prueba de que el dominio no siempre se legitima a base de hostilidad, sino que en muchas ocasiones se disfraza de una falsa reforma, de cuidados, y sobre todo de un reconocimiento que tinta de humanidad pero que, en esencia, la sigue anulando.

Saidiya Hartman (1997) lo resume muy bien: “The next set of issues concerns the capacities of the performative in doing (as in making) and undoing the subject and, lastly, the status of the enslaved as a curious hybrid of person and property” (p. 40).

Pero, por supuesto, toda esta obra de teatro también tiene su consecuencia física, y es que es inherente al daño constante sobre la carne del esclavo: la marca de esta, la violación de su integridad y el desgarrar de sus fibras. El cuerpo del esclavo pasa a ser una prisión del alma, un recordatorio constante de la condición de su negritud, y no por el color, sino por las cicatrices que recuerdan el limbo entre humano y objeto que es. Un recordatorio que seguiría a los esclavos hasta su muerte, definiendo y coartando su expresión bajo el pesado y asfixiante yugo del miedo.

Pero es justo en este punto donde aparece ese aspecto que se comentaba al inicio de este fragmento: la resignificación de la cultura como refugio, la creación de algo nuevo para liberarse de lo viejo, desde la capoeira —una danza poderosa que camufla un arma— hasta los ritmos musicales que funden África con Europa.

La identidad afrodescendiente también funciona como un transmisor de memoria, y es que la experiencia de la esclavitud viaja a través de las generaciones y actúa como un archivo que respira. Todos esos relatos de violencia y todas las consecuencias que tuvieron movilizan a quienes hoy heredan esa negritud, para remover la memoria colectiva, para restablecer los derechos perdidos y para conseguir el reconocimiento como compensación mínima por las barbaries ejercidas.

A día de hoy, este archivo aún se puede observar en los Gullah Geechee, una comunidad afrodescendiente que vive principalmente en las zonas costeras de Carolina del Sur, Georgia, Florida y en las Sea Islands. Esta comunidad está formada por descendientes directos de personas esclavizadas, principalmente bantúes o yoruba, y durante siglos esta comunidad ha conservado su lengua criolla, el gullah, intacta. También prácticas religiosas híbridas, tradiciones orales, música, técnicas de cocina y de agricultura africanas, y un largo etcétera.

Esta cultura hoy es reconocida como patrimonio cultural inmaterial de los Estados Unidos, y en 2006 el Congreso de Estados Unidos, para reconocer la herencia cultural tan característica de esta comunidad, decidió crear el Gullah Geechee Cultural Heritage Corridor, una extensión de más de 32.000 km² que recorre la costa atlántica. A su vez, también existen los quilombolas en Brasil, siendo una comunidad de características similares.

Para finalizar con este aspecto identitario, Hall (1990) recoge con brillante claridad lo que ese viaje hacia el auténtico yo de la negritud busca:

This is our long journey home (...) this is the Africa we must return to – but ‘by another route’: what Africa has become in the New World, what we have made of ‘Africa’: ‘Africa’ – as we re-tell it through politics, memory and desire.(...) Diaspora identities are those which are constantly producing and reproducing themselves anew, through transformation and difference (p. 232/235).

Y, en esencia, ahí reside la identidad, la verdadera: en la búsqueda constante de la misma.

4. De Racismo.

Pese a su abolición, con Haití a la cabeza tras su revolución de 1804, con la 13ª enmienda en 1865 en Estados Unidos o con el caso de Brasil en 1888, las dinámicas que configuraban la esclavitud no desaparecieron (Wacquant, 2002). En Estados Unidos, sin ir más lejos, los Black Codes restringían la libertad de los recién liberados y permitían seguir obteniendo mano de obra barata, a la par que se mantenía a la comunidad afrodescendiente en un estado de subyugación.

También, pocas décadas después, aparecieron las leyes Jim Crow, una serie de leyes locales y estatales, principalmente en el sur de Estados Unidos, que estuvieron vigentes durante prácticamente 80 años, desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Esta nueva legislación legitimizó la segregación racial, imponiendo la separación de blancos y negros en todos los aspectos, y lo hacía bajo la falsa premisa de “separados, pero iguales”.

Esta separación de la que hablo afectaba tanto a escuelas, transporte público, baños, restaurantes, otras instalaciones, como al trabajo, e indirectamente escalaba hasta crear barrios de blancos y barrios de negros. Fue el movimiento por los derechos civiles en la década de 1960 el que logró la abolición, con figuras tan trascendentales como Martin Luther King Jr., Rosa Parks, Malcolm X y asociaciones como la Asociación Nacional para el Progreso de las Personas de Color. Todo a través de protestas pacíficas, boicots, sentadas y acciones legales. Estas últimas tuvieron su apogeo con importantes victorias legislativas, como la Ley de Derechos Civiles de 1964, que prohibió la segregación en lugares públicos y también la discriminación laboral, y la Ley del Derecho al Voto de 1965, que por fin permitía a los afroamericanos el acceso a la verdadera democracia.

Por supuesto, el caso de Estados Unidos no es único: el apartheid en Sudáfrica o, aún hoy, en América Latina, donde se reproducen narrativas coloniales que derivan directamente de la jerarquía racial establecida durante la esclavitud. Todas estas realidades que, a día de hoy, siguen profundamente arraigadas, conducen a que, de manera especialmente sutil, y por cómo se configura el imaginario colectivo, se perpetúen esos estereotipos y se silencien las luchas.

El racismo estructural no es solo una cuestión de preferencias individuales, sino tal y como expone el Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica (CEDRE, 2024) algo que se expande mucho más allá: se presenta como un conjunto de normas, de prácticas institucionales, de valores, a nivel de cultura y de sociedad, que de manera reiterada desfavorecen a las personas negras: desde la desventaja educativa, la precariedad laboral o una narrativa que incentiva la desvalorización de las aportaciones realizadas por parte de las comunidades negras, y sobre todo, una narrativa que se retroalimenta, pues esas mismas comunidades están condenadas a vivir confirmando el estereotipo, se les niega el progreso, y de forma posterior se les atribuye esa falta del mismo. Una suerte de círculo vicioso del que es, cuanto menos, difícil escapar, sin que el resto de la sociedad haga un profundo proceso de introspección y de sensibilización que genere un cambio en el paradigma actual.

El peso de este pasado afirmaba Faulkner (1950) al inicio de este TFG, nunca llega a estar muerto; se perpetúa en cada prejuicio, en cada acto deliberado de discriminación y en toda ignorancia elegida. Pero ese pasado también está vivo a través del reconocimiento, de la aceptación de una responsabilidad, de comprender la herida del otro. Y solo siendo conocedor de estas dimensiones se puede llegar a alcanzar una sociedad que realmente pueda pasar página, una sociedad que pueda hablar de este episodio aterrador de la historia como un elemento del pasado, y que realmente permanezca ahí.

5. De educación y recuerdo

La LOMLOE se autoproclama portadora de justicia e igualdad, edificada sobre una democracia y sobre los valores de los derechos humanos; sin embargo, y por lo menos en el tema que nos compete, excluye tajantemente un episodio incómodo de la historia española. Una búsqueda textual de la palabra “esclavitud” en el Real Decreto 157/2022 revela un claro y peligroso “No encontrado”. Los libros de texto utilizados para impartir la asignatura de Ciencias Sociales no son una excepción. Según Gómez Carrasco, González Chicote e Inarejos Muñoz (2023), tras el análisis de 165 libros de texto utilizados en España entre 1975 y 2022, no se hace referencia, o se hace de forma muy reducida, al comercio transatlántico de africanos. Las pocas veces que se menciona esta economía de las personas se atribuye únicamente a estados ajenos: Portugal, Inglaterra, Francia, etc. Cuando la realidad es que el Imperio español era responsable de firmar las

licencias que otorgaban el permiso a estos países para introducir esclavos en sus colonias, recibiendo un porcentaje por este servicio. Esta omisión germina como invisibilidad pedagógica: pues, si el concepto no existe en los índices ni en los currículums oficiales, muy improbablemente aparecerá en el aula.

Lo más preocupante de esta negación absoluta de la responsabilidad y el reconocimiento de culpa es que, entre 1500 y 1866, más de un millón de esclavos africanos hicieron la travesía del Atlántico en barcos que portaban la bandera española. En Cuba y Puerto Rico, a principios del siglo XIX, estalló una poderosa economía basada en las plantaciones de azúcar, plantaciones que se erigían sobre las manos de esclavos, y que también en España, como vimos en Inglaterra, supusieron el esbozo de lo que pronto sería un capitalismo industrial.

En España, cuando se debate sobre los movimientos abolicionistas y las consecuencias posteriores a la esclavitud, se habla, otra vez, de sociedades ajenas, y principalmente de Estados Unidos. Pero en España también había una sociedad abolicionista, una sociedad que encontró grandes dificultades a la hora de enfrentarse a los negreros y a los propietarios de esclavos tras la revolución de La Gloriosa y su inmediata consecuencia, el Sexenio Democrático, comprendido entre 1868 y 1874. Pues estos, viendo amenazada su respetada y cómoda posición, utilizaron su poder financiero para hacer lo posible con el objetivo de la Restauración borbónica, que finalmente se llevó a cabo en 1874, prolongando así la servidumbre hasta 1886 en un Estado que, si bien durante su breve época republicana no llegó a abolir por completo la esclavitud, logró progresos.

Santamaría García (2022) afirma que, contentos con la permanencia de su reinado, los negreros y hacendados también se encargaron de orquestar el silencio. Y es que, situados en las esferas más altas de la sociedad, tanto a nivel económico como a nivel autoritario, establecían las reglas del juego: *omertà* que los ciudadanos se negaban a romper, ya fuera por el miedo a perder sus negocios, por sobornos o por el temor al poder de la autoridad, que sabían que estaba ligada a esos negreros. La respuesta de una sociedad ante semejante violación de los derechos humanos, 60 años después de su prohibición formal en España (1820), era un falso y llano “no sabe, no contesta”.

El silencio irremediablemente fructificó en olvido, pues un crimen sobre el que no se responsabiliza la sociedad que lo organiza conduce a un blanqueamiento de la memoria colectiva, que la propia sociedad española integra como verdad de su historia y que, como se ha visto, posteriormente refleja en su educación.

La ausencia de este relato sobre violencia racial en los manuales educativos españoles es consecuencia de ese olvido, pero el problema es que contrasta en gran medida con los demás países que tuvieron gran participación en la trata atlántica.

En Francia, en el currículum de historia aparece como saber básico “*bourgeoisies marchandes, négoce internationaux et traite négrière au XVIIIe siècle*” (Pass-education.fr, s. f.). En Estados Unidos, se indica que el currículum debe preparar a los alumnos para investigar el comercio de esclavos en el Atlántico y también (para los alumnos de 9 a 12 años): “Students will investigate European and African roles in the development of the slave trade, and investigate the conditions and treatment of enslaved Africans during the Middle Passage and in the Americas” (New York State Education Department, 2014, p. 17).

El hecho de que la trata de esclavos aparezca recogida en el currículum tanto de Francia como de Estados Unidos genera consecuencias directas en los libros de texto utilizados, dando lugar a un tema completo donde se trate la localización geográfica y el procedimiento para la captura de africanos, la diáspora de estos y el posterior trabajo forzoso en las diferentes plantaciones, además de explicarse los movimientos abolicionistas. También en los libros ingleses suele dedicarse un tema a la esclavitud transatlántica.

España fue el último país de Europa en conseguir la abolición completa de la esclavitud, en 1886. A día de hoy, en el año 2025, todavía no existe el suficiente consenso a nivel político que permita establecer medidas educativas o de reconocimiento que doten de la adecuada visibilidad y de dignidad a las víctimas del Maafa, o también conocido como Holocausto Africano.

Y, por si fuera poco, ese silencio en el campo educativo se extiende al legislativo: en la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, no existe referencia a este

episodio de dolor. Una sociedad como es la española, que le debe parte de su configuración y parte de lo que fue y es su economía al trabajo forzado de millones de identidades perdidas y subyugadas, se niega a verlas y recordarlas. Un silencio que, un siglo y medio después, hace más ruido que nunca.

Pero la invisibilidad no se queda solo en el aula. El sesgo online ratifica (o al menos lo hacía hasta 2011) la cosificación: si se realizaba una búsqueda sobre “chicas negras”, los resultados arrojaban pornografía, más que cualquier otro contenido. El hecho de que esto, en 2025, ya no ocurra no se debe a un cambio en la mentalidad colectiva, sino al refinamiento en la filtración de contenido por parte de los algoritmos de Google (Noble, 2018). De forma completamente similar, y comprobada a través de mi propia experiencia en la realización de este trabajo de investigación, buscar “esclavitud Primaria” arroja mayormente materiales basados en la esclavitud de la época colonial americana, reforzando el argumento de que esta parte de la historia no se considera parte de nuestra historia.

La ONU, al inaugurar el Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015–2024), insta a los Estados a incorporar una educación que permita empoderar a los niños y niñas afrodescendientes. Y España, pese a su pesada participación en el sistema esclavista del Atlántico, sigue sin compromiso en este aspecto.

El impacto a nivel psicosocial que genera este borrado histórico es de doble filo. Para la infancia afrodescendiente, esa negación curricular erosiona el sentido de un yo ligado a España, y transfiere a su imaginario la idea de que su historia no merece ser contada o que, por lo menos, no merece la atención en entornos blancos. Además, genera que los compañeros que no son afrodescendientes continúen perpetuando la idea de que esta historia es de otros, y de que no requiere ninguna responsabilidad, pues pertenece al pasado.

6. De Justicia e inclusión.

Incluir la esclavitud transatlántica en el currículum de Educación Primaria no es sinónimo de establecer un contenido más sin que suponga un aprendizaje significativo real. No es una mera cuestión académica, es un imperativo moral y ético. Hay que hacerlo para dotar

a los futuros ciudadanos de este país con una lente que les permita criticar el pasado y vislumbrar mejor el futuro, que les permita abolir los estereotipos que perpetúan el racismo, y que, a su vez, comprendan por qué este existe. Hay que hacerlo para dar reconocimiento a esa trama de voces, recuerdos y vidas negras que, a día de hoy, configuran de forma directa o indirecta nuestra realidad social.

Porque un currículum que gestiona el silencio y el olvido del dolor ajeno no forma ciudadanos justos, críticos y libres, sino ciudadanos que están atados a la ignorancia, testigos que repetirán el silencio acordado de esa España del siglo XIX (Mesa, 2024). Romper ese hábito es el poder que tiene la escuela española como elemento edificador, y con ese poder reside una gran responsabilidad: reside la capacidad de romper el hábito del olvido, un acto de justicia pedagógica y, sobre todo, un acto que dote a la educación de un verdadero carácter igualitario, que no invisibilice la contribución —aunque forzada— de poblaciones afrodescendientes, pues esto equivale a aniquilar nuestra propia historia y perpetuar los discursos de odio.

Como beneficio añadido, la representación en el aula de figuras fundamentales en la historia y la cultura —no solo afrodescendientes, sino universales— puede inspirar a los alumnos a verse reflejados en modelos que, tradicionalmente, nunca habrían podido conocer y que, al menos actualmente, siguen excluidos del contexto educativo. Si permitimos que la educación española se aleccione sobre otros referentes internacionales, ¿por qué no hacerlo sobre personajes que han tenido una relevancia fundamental en el progreso de la humanidad, como Martin Luther King Jr., Malcolm X o heroínas como Harriet Tubman? Referentes que dan a los jóvenes ejemplos de resiliencia, valentía y, sobre todo, construcción de la identidad. El mero acto de nombrar y narrar las historias de estas personas en las aulas de la educación española supondría un acto de rebeldía contra el olvido sistemático que predomina actualmente; esa justicia pedagógica que mencionaba anteriormente (Hernández Hidalgo, 2023).

La representación social es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios (Moscovici, 1979, p. 18).

Por ello, ese reflejo de identidades que, en esencia, comparten esa cultura del Atlántico Negro, proyectado en el espejo de la realidad social, construye la imagen que esas mismas identidades —al menos cuando aún no se han consolidado— tienen de sí mismas. La realidad que edifican es, en última instancia, dotada de sentido a través de esos conocimientos, de esa influencia y, según Foucault (1997), del poder predominante que configura la representación social hegemónica del momento. Una realidad que reduce el origen de una parte esencial de su identidad ya sea eliminando este de la memoria, o que, cuando lo recupera, lo hace desde la ignorancia, a través de una victimización sin compromiso y un olvido de la riqueza cultural que aporta, la resistencia moral y espiritual que supuso y, por supuesto, la contribución en la fundación de la sociedad que hoy conocemos ya sea a nivel ético, filosófico, económico o social.

Una representación que, sin la formación adecuada por parte de quien lo ilustra, confluye en la perpetuación involuntaria de prejuicios, en la exclusión de la narrativa histórica hacia aquellos que no se ven ni se sienten representados.

La solución, pese a ser laboriosa, es sencilla: promover la formación incansable del profesorado en pedagogías inclusivas y construir metodologías activas que permitan tanto al alumnado afrodescendiente como al que no lo es una reflexión profunda y un debate acalorado sobre la desigualdad en la memoria, y sobre la responsabilidad que portamos como sociedad para hacer justicia histórica, una que no converja en victimizar y en exotizar, sino en dignificar.

7. De reflejos y agencia

“El cine es la verdad 24 veces por segundo”, atribuida a Jean-Luc Godard, es la premisa que condensa el poder del séptimo arte, que hoy se erige mucho más allá de esta categorización: como un archivo vivo, que lejos de reflejar de forma pasiva, lo hace a través de una fuerte intención por construir esa importante representación de la que hablábamos antes. Una representación que construye y define las narrativas sociales e históricas, con la capacidad que lo caracteriza de reverberar la memoria y alterar la emoción, de descubrir nuevos lugares desde los que hablar, pero, sobre todo —y más importante— desde los que escuchar (Hall, 1990).

Es por este carácter activo del reflejo que ofrece el cine por lo que se perfila como una herramienta metodológica muy acertada con la que llevar a cabo ese proceso de memoria y ruptura del silencio. En el caso de la esclavitud y las comunidades afrodescendientes, el cine tradicionalmente ha reflejado —y en muchos casos tergiversado— la realidad histórica, ya sea a través de una romantización de lo que fue la esclavitud, o de una reglorificación de la supremacía racial blanca, en aras de ensalzar un racismo de por sí ya muy arraigado.

Ejemplos como *El nacimiento de una nación* (Griffith, 1915) encierran todo esto. Esta obra tuvo una enorme repercusión, y es que, con su metodología técnica, revolucionó el lenguaje cinematográfico: introdujo innovaciones como el uso de planos de cámara variados, planos paralelos para crear tensión o establecer conexiones en la narrativa, primeros planos para enaltecer las emociones, y escenas de acción con mayor dinamismo. Además, el propio diseño de la narrativa la llevó a un nivel mucho más complejo y lleno de epicidad en comparación con lo que se había visto antes, estableciendo con todo esto muchas de las bases que se conocen en el cine actual. Pero todo esto fue estratégicamente establecido para utilizar el cine como una mera arma propagandística, un arma mucho más peligrosa que un cuchillo o que una pistola, un arma que, en esencia, tiene la capacidad de reconfigurar el testimonio de toda una sociedad.

Capturando una falsa esencia romántica de la esclavitud, *Lo que el viento se llevó* (Fleming, 1939) impondría una imagen totalmente nostálgica y glorificada de lo que fue el sur esclavista estadounidense antes, durante y después de la Guerra de Secesión, con esclavos leales y felices. Esa alienación de la que hablaba Saidiya Hartman, por la que, con esa humanización forzada, se hacía a los esclavos olvidar la deshumanización a la que estaban sometidos. Estos recuperaban las ideas de Aristóteles y asumían que eran naturalmente esclavos, viendo un reflejo en el film que los muestra totalmente ajenos a cualquier idea de libertad o rebeldía.

Por lo tanto, el carácter problemático —y a su vez esperanzador— es esa capacidad de actuar como espejo y agente para una realidad. El cine es un espectáculo de masas y, como tal, puede introducir en el inconsciente y en el imaginario colectivo una serie de concepciones sobre la historia o sobre la sociedad que terminan por asimilarse como verdades absolutas, y que, por ese carácter emocional —que a lo mejor no llegan a generar

otros medios académicos tradicionales, privilegio, otra vez, del cine—, hace que terminen por ser incuestionables.

Según Wagner y Dversnes (2022), y como se ha visto en los ejemplos proporcionados, la esclavitud, en muchas ocasiones, se presenta desde una perspectiva totalmente glorificada y romantizada, posicionando a los amos esclavistas como personas benévolas, de gran moral religiosa, y que, en muchos casos, guardaban relaciones paternalistas con sus esclavos. Pero, en el culmen de esta aberración histórica, se presenta la idea de plasmar a las figuras blancas desde un heroísmo por el cual ellos se consideran los verdaderos luchadores por la abolición de la esclavitud, reflejando, perpetuando y, de cierta manera, perdonando el relato de violencia racial blanca. *Amazing Grace* (Apted, 2006) es ejemplo de esto, ya que centra su argumento en la figura de William Wilberforce y en la lucha (en la realidad, a veces ambigua) que este tuvo con el Parlamento británico con el objetivo de abolir el comercio de esclavos, dejando como fondo el protagonismo y el sufrimiento de la población esclavizada, y enalteciendo la visión paternalista que el protagonista tenía hacia los esclavizados, como si fueran necesitados de guía moral y religiosa.

Todas estas ideas disocian completamente de lo que la realidad esclavista fue. Sin embargo, gracias a esa agencia del cine, arraigan profundamente en las masas que lo consumen.

Desde otra perspectiva, el cine también reivindica y da visibilidad a la brutalidad del régimen esclavista. *12 años de esclavitud* (McQueen, 2013) fue una adaptación cinematográfica realizada a partir de la autobiografía de Solomon Northup, y retrata con dolor y verdad la vida de un hombre libre que es capturado y vendido como esclavo. A su vez, *Harriet* (Lemmons, 2019) ensalza la figura de Harriet Tubman, líder del “Ferrocarril Subterráneo”, una red oculta de rutas y refugios que servía de ayuda a los esclavos afroamericanos para poder escapar hacia Canadá o los estados donde la esclavitud ya había sido abolida en el siglo XIX. Harriet consiguió escapar en múltiples ocasiones de la esclavitud, pero volvía al sur reiteradamente para salvar a otros: un auténtico ejemplo de fuerza femenina, de lucha y de resistencia.

Estas películas, en una primera lectura, denuncian injusticias y enaltecen a los verdaderos protagonistas de la historia, a través de la resistencia individual y colectiva, y la lucha que

tuvieron que llevar a cabo para restablecer su libertad. Y también logran concienciar a los no afrodescendientes sobre el dolor y la verdad de una historia que, como se ha repetido varias veces a lo largo de este documento, permanece o bien silenciada, olvidada o ultrajada. En una segunda lectura, pese a su intención, se podría interpretar como una falta de decoro, pues el simple hecho de realizar películas que tengan la osadía de pretender reflejar un dolor tan profundo puede resonar con la misma injusticia que lo deslegitima.

Pese a esta tensión —presente incluso cuando el cine tiene justas intenciones—, visibilizar la realidad e introducirla en la memoria colectiva es mejor que silenciarla. Y por esto, este arte se consolida como una excelente herramienta para introducir la esclavitud en las aulas.

8. De pedagogía y cine

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cine se posiciona como un recurso de enorme potencial para lograr un aprendizaje verdaderamente significativo, pues, como hemos visto, involucra no solo la dimensión cognitiva, sino también la dimensión emocional y sensorial (Martínez-Salanova, 2003).

Los textos históricos exigen un nivel de capacitación mental en abstracto que el cine no requiere, pues este ofrece inmediatez, la que es propia de la imagen y del sonido. Permitiendo al espectador no solo conocer la historia, sino trascender esa frontera e incluso “vivenciarla”. El carácter audiovisual del cine establece un contexto que permite desarrollar una mejor empatía y vinculación con las narraciones que se presentan en este, aspecto que es de fundamental importancia en temas de la envergadura que tiene la esclavitud.

La didáctica que permite legitimar el uso del cine como herramienta de enseñanza y objeto de aprendizaje se consolida con la teoría constructivista del aprendizaje, pues, según esta, la comprensión se construye a través de la interacción activa y no pasiva con el entorno (Schunk, 2012). El cine, por su misma concepción, proporciona un ambiente que transforma al sujeto que lo consume en un elemento central de lo que ve, siendo él el testigo, el que elaborará las reflexiones críticas necesarias para visibilizar el problema del

Atlántico Negro, y en el que surgirán las preguntas sobre las experiencias de ese sufrimiento ajeno.

Pero para el verdadero desarrollo de un juicio crítico, según Freire (1970), hay que enfatizar y dotar de verdadera importancia al cuestionamiento de las narrativas dominantes y a los discursos que subyacen dentro de cualquier tipo de material, sea cinematográfico, escrito o auditivo. Porque el cine puede servir tanto para asentar estereotipos como para subvertirlos, y es en este preciso punto en el que el docente cobra una importancia fundamental: él sustenta el peso del guía. Él es la figura de andamiaje (Wood, Bruner & Ross, 1976) con la que los alumnos edificarán su conciencia, y deberá dirigirlos para que discutan sobre las cuestiones adecuadas: ¿Quién cuenta la historia? ¿Qué quiere contar con la historia? ¿Quién queda fuera de la historia? ¿Qué nos cuenta la historia?

De este modo, cuando el alumno ve una escena de *12 años de esclavitud*, no solo recibe la información histórica, sino que la ve, la escucha y, sobre todo, la siente. Empatiza de forma directa con el sujeto que vive la acción que se presenta. Y por eso, el reflejo que se hace en el cine es tan crucial: porque si los protagonistas son los amos, si los protagonistas no sufren la esclavitud, sino que la ejecutan, se está favoreciendo la perpetuación de una narrativa histórica que silencia, oprime y desgarrar.

En cambio, cuando los protagonistas son los esclavos, en ese falso acercamiento a la vida del protagonista y con la guía del docente, el alumno se preguntará: “¿Dónde está mi justicia? ¿Dónde está mi dignidad? ¿Dónde está mi humanidad?”, conectando directa y tajantemente con la esencia de ese dolor y de lo que busca reclamar, en esencia, con la identidad negra colectiva que se ha generado a partir de ese sufrimiento.

Haciendo así que la historia, que antes era de otro, sea también la del alumno. Y que la esclavitud no sea propia y exclusiva de la negritud, sino que pase a ser un elemento que configure la conciencia moral y social de todos.

Por todo ello, en el siguiente epígrafe analizaremos algunas de las películas más relevantes de la historia del cine para entender la cuestión de la esclavitud y sus

consecuencias, y para que al hilo de todo lo ya mencionado, los docentes puedan encontrar un marco práctico a través del que implementar estas cuestiones - tan necesarias- en el aula.

VII. Diseño metodológico

1. Exploración preliminar

Para contrastar la revisión bibliográfica se ha procedido a hacer un estudio de enfoque mixto que se mencionaba en la metodología; de esta manera, se puede observar si mi hipótesis –aunque parcialmente demostrada con la realidad teórica– se verifica en la agenda práctica. Obedeciendo a este fin, se ha realizado una encuesta a través de Google Forms, la cual se adjunta en su totalidad en los anexos. Esta encuesta, aunque breve, me ha permitido observar con claridad el panorama educativo y social en lo que a esclavitud transatlántica se refiere. Con la relevancia que este tema tiene en las comunidades afrodescendientes, el proceso de realización de esta encuesta ha sido enormemente enriquecedor por varios motivos:

- **Eco:** Como fruto de mi intención de conseguir el mayor alcance y la mayor representatividad de la muestra, realicé peticiones a diferentes organismos activistas para que estos, a través de su plataforma, dieran visibilidad a mi encuesta y propósito. Aunque con una desilusión inicial, pronto hubo respuesta: primero por la revista Afrofeminas, con más de 260.000 seguidores, que republicó mi encuesta; segundo, por la ONG UbuntuEs; y tercero, por el medio de Afrocolectiva.
- **Diálogo:** UbuntuEs, pese a una aceptación inicial y la publicación de la encuesta en su plataforma, la eliminó y me contactó a través de una llamada telefónica. El objetivo de esta era confirmar mis intereses con este trabajo; la representante

quería conocer cuál era mi intención y mi enfoque con el estudio antes de divulgarlo. Todo esto confluyó en una conversación extremadamente rica y que me permitió conocer y profundizar en aspectos que no había contemplado desde mi labor de investigación.

La encuesta –traducida al inglés con el objetivo de aumentar la amplitud del espacio muestral y responder al eco internacional generado por las plataformas activistas– consta de tres preguntas de respuesta dicotómica y una de respuesta abierta. En esta se cuestiona si la esclavitud se menciona en primaria, si se trabaja a fondo y, en caso negativo, si consideran que debe hacerse; aparte, la pregunta de respuesta abierta busca abarcar aspectos que con las respuestas dicotómicas se sesgan.

2. Análisis de resultados

- **Descripción de la muestra:**

Como he mencionado anteriormente, mi intención al contactar con activistas era aumentar la muestra, pero el resultado de esto estuvo muy por debajo de mis expectativas: las cifras de alcance entre las plataformas que hicieron eco de mi encuesta sumaban un total de 550.000 personas y tan solo 80 la han realizado.

Con esto, el alcance potencial dentro de mi universo estadístico asciende aproximadamente a 550.000 sujetos; de ese, la muestra estuvo comprendida por 80 personas. Si tenemos en cuenta el ajuste del efecto de diseño fruto de que mi muestreo no es probabilístico –los encuestados no se han seleccionado de una lista que agrupa mi población objetivo y, por tanto, no puedo calcular la probabilidad de selección de cada uno–, pero sí hay agrupamiento ideológico y homogeneidad en criterios de los seguidores de las cuentas activistas y, además, los realizadores de la encuesta decidieron conscientemente realizarla, mostrando familiaridad con el tema, podemos calcular una corrección estadística para conseguir el ESS o espacio muestral efectivo. Partiendo de que el estudio es con sujetos humanos y las características mencionadas, podemos

considerar P o coeficiente de correlación interclase (ICC) como 0.02. Con la fórmula del efecto de diseño (Deff):

$$Deff = 1 + (m - 1) \cdot \rho$$

Donde m = tamaño de la muestra = 80 y P = coeficiente = 0,02, se obtiene como resultado Deff o efecto de diseño = 2,58. Con esto se puede observar una homogeneidad moderada dentro de los encuestados y que mi muestra es 2,58 veces, o un 61,3 % menos eficiente que la misma siguiendo un muestreo aleatorio simple completamente probabilístico. Dicho de otro modo, necesitaría 2,58 veces esa muestra para obtener la misma precisión y validez informativa real que en una aleatoria simple. Ahora que se sabe esto, puedo calcular el ESS a través de la siguiente fórmula:

$$Ess = m / Deff$$

El cálculo de la misma (donde ya se sabe qué es cada variable) resulta en un espacio muestral efectivo de 31 personas, lo que considero válido, pero quizá escaso para el objetivo que se plantea.

- **Aspectos cuantitativos:**

Como he descrito previamente, la encuesta consta de tres preguntas dicotómicas que, como efecto de su carácter binario, generan datos cuantitativos que analizaré en este apartado:

En la primera pregunta, donde se cuestiona sobre el trato, aunque sea a nivel superficial, del tema que nos compete en primaria:

La frecuencia absoluta de los que dijeron que sí –y por tanto personas que consideran que la esclavitud se mencionó en el aula– es 37, mientras que los que dijeron que no son 42. Una persona no respondió a esta cuestión.

En porcentajes, los datos son los siguientes: un 53,2 % negó la mención del tema y un 46,8 % la validó. Esto revela una proporción que inicialmente desmotiva los motivos de mi trabajo, pues pensé que las cifras en favor de una omisión de este tema iban a ser

arrolladoras en comparación con su mención, y resulta que, al menos en el recuerdo de los sujetos encuestados, las proporciones se mantienen con bastante igualdad, decantándose ligeramente por la omisión de la esclavitud trasatlántica en las aulas de Educación Primaria.

En la segunda pregunta, donde se cuestiona sobre si el trato del tema fue con mayor detalle, esto cambia enormemente:

La frecuencia absoluta de los que dijeron que no y, por tanto, confirman que el tema que nos compete no se estudió en profundidad, o al menos reconociendo cifras de daños, responsables, importancia, etc., es de 67, mientras que la frecuencia de los que dijeron que sí es de 10. Tres de los realizadores de la encuesta no respondieron a esta cuestión. En porcentajes, los datos son los siguientes: un 87 % de los que respondieron a esta cuestión se decanta por el “no” en cuanto a la profundidad del trato en el tema que nos compete, mientras que un 13 % recuerda esa misma profundidad.

Con esta pregunta, aunque más acorde a mis expectativas y a mi hipótesis, tengo una ligera duda, pues me extraña el hecho de que 10 personas recuerden que el tema de la esclavitud trasatlántica se abarcó con profundidad en las aulas españolas. De igual modo, los resultados avalan lo que mi hipótesis afirmaba: en las aulas españolas, un episodio tan trágico en la historia se omite y, cuando no se hace, la mayoría de las ocasiones es tratado con superficialidad.

En la tercera pregunta, donde se cuestiona sobre la creencia en la necesidad de inclusión de estos contenidos en las aulas de primaria, las respuestas confirman rotundamente una propuesta como la mía:

La frecuencia absoluta de los que dijeron que sí, y por tanto creen en esa inclusión de la esclavitud transatlántica en el contenido curricular de Educación Primaria, al igual que se hace con otros episodios de relevancia histórica, es de 75, mientras que la frecuencia absoluta de los que negaron esta necesidad es de cuatro. Quedando una persona sin responder a esta cuestión.

En porcentajes, el 94,9 % de los que respondieron a la pregunta cree en la necesidad de inclusión de la esclavitud en el aula, mientras que el 5,1 % no.

En esta cuestión se puede ver la disconformidad a nivel popular que existe con la exclusión de este contenido, más allá de una mera mención, avalando los argumentos de desigualdad, olvido y silencio que esgrimía en el fundamento teórico en contra de la dimensión que actualmente se da en las aulas a la esclavitud transatlántica.

- **Aspectos cualitativos**

En la última cuestión, la cual tiene un carácter plenamente cualitativo, he recibido ciertas reflexiones que, en ocasiones, se alinean con mis objetivos y, en otras, me hacen cuestionarme la validez de mi hipótesis:

Algunos de los comentarios (por supuesto, para visualizarlos todos se puede ir a los anexos, donde estarán disponibles) me han hecho reevaluar positivamente la concepción de este trabajo por el enfado y el dolor que muestran en contra del colonialismo, del racismo resultante, de la discriminación, del silencio y el olvido, y de la explotación y empobrecimiento de África; aspectos, todos, que exploro y que avalan la necesidad de un cambio y la validez de mi hipótesis.

“Considero que es de gran importancia tratar este tema en el aula para que en un futuro no vuelva a ocurrir.”

“A nuestro país le da vergüenza admitir las atrocidades cometidas. Pero igual que nos enseñan sobre el nazismo, deberían de enseñarnos sobre esclavitud por parte de burgueses (y no tan burgueses) españoles y catalanes, muchos de ellos famosos y reconocidos. Destapar ya la verdad.”

“Gran parte de la historia está oculta tras una fachada de falsa belleza y melancolía el sufrimiento, esfuerzo, sacrificio de muchos y por desgracias, vejaciones y malos tratos por la superioridad egoísta que siente el humano. Y no sólo a consecuencia del color de piel, ocurría también con el género. ¿Cuántas

personas (afrodescendientes, mujeres, cualquier minoría) no han sido ocultas o suplantadas por un señor que parecía muy listo, cuando en realidad no había movido un puto dedo para descubrir un hito? ¿Cuánta gente será el verdadero portento eliminado en una historia mal contada?"

"Considero que se debería cambiar denominaciones que se establecen respecto a estas personas y estos hechos, y dejando claro que estos sucesos fueron lo que fueron y no "maquillarlos"."

"A lo largo de los años, siempre se ha considerado a la población negra como seres inferiores y se les esclavizó y colonizó sus tierras, y por culpa de eso a día de hoy muchos países africanos siguen sufriendo las consecuencias y todos sus recursos naturales son robados por países del primer mundo, pero cuando vienen aquí a buscar una vida mejor por qué les arrebataron lo que tenían en sus países se quejan 🙄"

El siguiente, un comentario que, pese a recoger una idea muy completa de para lo que se perfila este TFG, establece una limitación que lo une con otro que, si bien busca el trato del tema, tiene contrapartes que exploraré en el debido apartado:

"Considero que estamos hablando de un tema fundamental que debería formar parte de los estudios referidos a historia e historia Universal. Muchas veces, por ejemplo, se habla de la "conquista de América" y no se habla de lo que realmente sucedió, obviando e ignorando lo históricamente sucedido. Se puede entender que en un colegio no se hable de forma directa sobre los hechos acontecidos referentes a esclavitud y hechos históricos que poseen temáticas crudas, lo que considero totalmente erróneo es nunca hablar de estos sucesos, sobre todo cuando hablamos de historia universal o en etapas superiores a la primaria."

"Pienso que es un tema que se debe tratar en España para concienciar a los niños pero no al mismo nivel por ejemplo de la guerra civil española, porque no es algo que nos afecta tan de cerca"

- **Triangulación**

La triangulación de los resultados obtenidos refuerza de forma flagrante la hipótesis de partida. Por una parte, los datos cuantitativos reflejan una tendencia clara hacia la falta de visibilidad del pasado esclavista por parte del sistema educativo español y la necesidad de mayor presencia de estos contenidos en la educación. Por otra, las respuestas cualitativas profundizan en esta idea, mostrando no solo el compromiso con el cambio que con este TFG se busca agenciar, sino también el reflejo de todas las consecuencias que en la revisión bibliográfica del mismo se contemplan; un sentimiento hecho palabra que avala la necesidad de un alivio y de una memoria que no perdonará el olvido.

Lo más relevante de esta bidimensionalidad de la encuesta es el acuerdo implícito por la inclusión, y aquí la idea de este TFG se presenta muy atractiva: un medio validado y que sirve para suplir una carencia curricular –como se ve en las encuestas– patente y que responde con solidez a la principal limitación que se puede extrapolar de la encuesta (si se leen todas las respuestas, no solo las arriba indicadas) y de la reflexión propia que se trata en el siguiente y último paso del análisis de estos resultados.

- **Limitaciones y fiabilidad**

Las limitaciones de este Trabajo de Fin de Grado radican principalmente en la edad de los alumnos, y es que los temas que se abordan en la esclavitud transatlántica constan de una crudeza que puede resultar inapropiada para los alumnos a los que esta se exponga.

Esto es un hecho, pero en aras de paliar al máximo los efectos de esta limitación, el diseño metodológico se ha llevado a cabo meticulosamente para garantizar el visionado de películas que o bien no tienen un contenido violento explícito, o bien, si lo tienen, este puede ser filtrado a través del papel guía –del que se reitera la importancia en cada película; véase el anexo para ello–, siendo este el propio docente, que articulará su unidad didáctica en base a los contenidos que en este trabajo se ofrecen. Está claro que un alumno de sexto de primaria o quinto de primaria –que es a los cursos a los que se estima la dirección de aplicación de este trabajo– no puede ser expuesto a la crudeza de los latigazos de 12 años de esclavitud o a la violencia racial violentamente justificada en El nacimiento de una nación. Por todo esto, en la parte de desarrollo del diseño metodológico que

procede después de este análisis de resultados, se especifica que el profesor debe realizar una selección apropiada para la madurez de los alumnos, eliminando secuencias de violencia o, en caso de permitirse, que se haga a través de un acompañamiento completamente comprometido y activo.

A su vez, y centrándome en la encuesta que valida la utilidad de este trabajo –aunque se justifica por sí mismo–, existe un sesgo en cuanto a los sujetos que han realizado la misma. Alrededor de 30 de los mismos fueron contactos míos que se prestaron voluntarios a realizar la encuesta y pertenecían a diferentes estratos sociales y étnicos; hay otros 50 participantes que provienen de esa difusión que comentaba antes. Este sesgo del que hablo es debido precisamente al carácter de decisión consciente de realizar la encuesta y también a la homogeneidad ideológica, elementos que ya desarrollé en la descripción de la muestra, pero que suponen una limitación a la hora de querer extrapolar los resultados de la misma a mi universo estadístico objetivo.

Con todo esto, se pasa al desarrollo del criterio que sigue este diseño metodológico y que intentará compensar las limitaciones que la naturaleza del trabajo presenta.

3. Criterio

Con el fin de dotar de concreción al trabajo de investigación y revisión bibliográfica anteriormente expuesto, además de suplir las carencias educativas que se han podido observar con el estudio cualitativo, se ha elaborado una serie de fichas de análisis cinematográfico centradas en diversas representaciones de la esclavitud negra en la historia del cine. Estas fichas no constituyen una propuesta didáctica ni una programación formal, sino un recurso lateral que permite observar cómo el cine ha visto y revisto esta realidad histórica a través del tiempo.

La finalidad de este apartado no es desarrollar actividades en el aula –no en su totalidad–, sino ofrecer una herramienta adaptada que pueda servir de base para futuras aplicaciones educativas. Para ello, se ha seguido una metodología clara de selección y análisis de películas o fragmentos, atendiendo a criterios como la relevancia histórica, el enfoque narrativo, el impacto visual, la adecuación al nivel educativo y el potencial para suscitar

pensamiento crítico, pero —e incido en esto— es el docente el que debe estar formado para que, con ayuda de este análisis, pueda enseñar las películas adecuadas y las historias precisas, sin limitarse, por supuesto, al uso del material proporcionado y siempre suscitando con su intervención las cuestiones correctas.

El método utilizado para esta selección de películas consiste en un enfoque de análisis cualitativo, que conjuga el contexto histórico, el contexto social y la representación audiovisual, elaborando de este modo una interpretación objetiva y crítica de la multidimensionalidad discursiva que edifica cada una de las narrativas analizadas.

A continuación, se presenta el conjunto de seis criterios fundamentales, seleccionados para asegurar una selección diversa, representativa de las ideas que en el presente trabajo se analizan y, por supuesto, que permita una significación amplia en lo que al proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere. Estos criterios son los siguientes:

- Representatividad histórica y simbólica

Se ha considerado prioritario seleccionar películas que, desde diferentes perspectivas temporales, aborden momentos fundamentales de la esclavitud transatlántica, permitiendo ofrecer una panorámica amplia de esta y sus consecuencias. Películas como *Amistad* (1997), que aborda el comercio transatlántico y los debates jurídicos sobre la humanidad de los esclavizados, o *12 años de esclavitud* (2013), basada en la autobiografía de Solomon Northup, permiten detallar profundamente las dinámicas de violencia racial y la resistencia resultante de esta, así como las consecuencias psicológicas y sociales que fructifican a partir del trauma de la esclavitud.

- Diversidad

Las obras seleccionadas presentan enfoques muy diversos, desde la épica y dramática historia de *Harriet* (2012) hasta la sátira y crítica racial constante en *Django desencadenado* (2012). Esta diversidad permite abordar, con diferentes estilos cinematográficos, cómo se construyen distintos discursos sobre la esclavitud y sus consecuencias, enriqueciendo el conjunto de experiencias al que se exponen los alumnos

y aumentando, con esa misma diversidad, la posibilidad de conectar con una historia en concreto.

- Relevancia.

Se incluyen películas cuya importancia trascienden lo cinematográfico, siendo pilares fundamentales para entender cómo el cine influye en la construcción del relato predominante. El nacimiento de una nación (1915) y Lo que el viento se llevó (1939) son casos más que aptos, pues, pese a su indudable valor técnico y cultural, han sido objeto de fuerte crítica por perpetuar narrativas racistas y supremacistas. Su presencia en este listado busca precisamente fomentar una reflexión crítica, a partir de esa representación negativa que ha perpetuado ideologías discriminatorias y discursos de odio.

- Perspectiva moral

Cada obra seleccionada permite realizar reflexiones éticas en torno al sufrimiento humano, la dignidad y la resistencia frente a la deshumanización. Especialmente Harriet (2019) ofrece un retrato poderosísimo de resistencia individual y cómo esta configura la colectiva frente al régimen racial, destacando una figura de relevancia universal.

- Narrativas dominantes y contra narrativas

Se han buscado intencionalmente obras que representan visiones supremacistas y reduccionistas de la esclavitud y otras que aportan miradas críticas. Clásicos que han configurado la memoria colectiva con una visión romántica y glorificada de la esclavitud, y otros que cuestionan radicalmente estos discursos dominantes, promoviendo una visión más realista, como es el caso de Amazing Grace (2006), que, pese a centrarse en la figura del salvador blanco, permite un análisis crítico muy profundo de lo que no se ve en esta: sobre ese paternalismo moral e incluso religioso en la lucha contra la esclavitud.

- Accesibilidad

Finalmente, se ha tenido muy en cuenta la accesibilidad de las películas para su utilización en contextos educativos. Se han priorizado las películas que se encuentran fácilmente

disponibles en plataformas digitales o medios accesibles, logrando así el fácil uso por parte de los docentes para aplicar este recurso o ampliarlo.

4. Desarrollo (por su formato, este se lleva a cabo en los anexos)

VIII. Conclusión

“Cuando escriban de nosotros, que hablen con nosotros”, me ha dicho una activista, y con esta lección comienza mi conclusión y culmina este trabajo: una declaración rotunda que sintetiza la esencia y el propósito que lo erigen. Pero esta “charla” se ha llevado a cabo a través de dos vías, las mismas en las que quiero segmentar esta conclusión: la primera, a nivel formal, lo que nos compete; la segunda, a título personal, lo que me transforma. Aclarado esto, comencemos.

Este TFG se ha edificado para responder a una necesidad curricular real, una que me ha llevado a la elaboración de **una hipótesis ambiciosa y comprometida que, tras una larga y enriquecedora investigación bibliográfica, junto a un escrutinio del panorama social y educativo, he podido confirmar: la esclavitud transatlántica es un tema que se trata de forma insuficiente en las aulas de primaria**, y el olvido de este causa un desentendimiento que impide la responsabilización de las consecuencias que de él se derivan, consecuencias que van desde el racismo en todas sus dimensiones hasta un **daño identitario que hoy sigue vivo tal y como se ha podido comprobar en el marco teórico y en el metodológico**. Y este trabajo tiene **limitaciones**, por supuesto, ¿cuál no? Sí es **difícil de tratar por la madurez** de los alumnos a los que se destina – aunque la solución se ha dado–, sí el **tamaño muestral no es sumamente representativo** y sí este trabajo peca de **ambicioso y no supondrá el antídoto a siglos de daño**.

Pero no se me entienda mal: **el esfuerzo de responsabilidad como sociedad, a nivel colectivo, y como agente de cambio educativo, a nivel individual, no debe detenerse por la imposibilidad de compensar el dolor**. Al contrario, esa misma insuficiencia debe ser nuestro motor de agencia, porque tras la realización de este TFG considero –con base más que objetiva– que la sociedad blanca occidental, en el privilegio que disfruta a

espaldas de la herida que causó, debe responsabilizarse. No como acto de perdón –los que murieron no pueden perdonar–; no como condena –los que ejecutaron el horror quedaron impunes–; no como acto de bondad –primero habría que ser digno–, sino como deber con un pueblo que hoy es castigado por atreverse a pedir lo que se le arrebató.

Y con este propósito último de deber, de intento de compensación –en una ínfima proporción, al menos– **entra la segunda parte de mi hipótesis: usar el cine en las aulas, usarlo como reflejo del dolor, para representarlo y como agente en el cambio que supone esa representación, en el reconocimiento, en la memoria, en la eliminación de esa otredad que mencionaba en la introducción y para una responsabilización colectiva.** Elementos que el cine, en su poderoso formato –como también se ha demostrado–, hace posibles.

Es en este papel irrevocable y revulsivo de la memoria donde este TFG se sustenta y en el que –en mi humilde opinión– finalmente culmina: es adalid de una justicia pedagógica, y creo firmemente que, **si esta guía se impulsa, supondrá una importante labor de trascendencia educativa, supondrá el cambio que, con espada y argumento, he defendido.** Somos, lectores y lectoras de este documento, **la causa viva de otros, y en esa responsabilidad moral debemos abarcarlos a todos** y cada uno de ellos, desde una docencia verdadera, una docencia justa, una docencia que la realización de este TFG nos ha revelado como condición *sine qua non* de toda educación con alma humana.

Clarificando:

- **Este trabajo confirma que la esclavitud transatlántica está insuficientemente abordada en las aulas, generando consecuencias como racismo y daños identitarios vigentes.**
- **Reconocer este pasado no es un ejercicio de perdón, de condena o de bondad, es un deber colectivo de responsabilidad y de justicia histórica y pedagógica.**

- **El cine se propone aquí como una herramienta muy eficaz para representar, recordar y dialogar con esa responsabilidad.**
- **La memoria pedagógica defendida en este TFG y este mismo impulsan una educación verdaderamente justa y humanizada, capaz de transformar la mirada de la sociedad.**

Bien, comenzaba esta conclusión hablando de dos vías, no por su separación –más bien, al menos en mi caso, son inherentes–, sino por una visión que quiere aislar para contemplar mejor; una visión que, en el cierre de este proyecto –porque es en lo que para mí se ha convertido–, quería sellarlo no con un clip académico, sino con el broche de aquello que entra al alma y lo transforma.

Es justo eso lo que este TFG ha supuesto para mi persona: una resignificación que me atraviesa en tantos niveles que solo puedo aspirar a ser capaz de articular. Empecé este trabajo buscando una idea necesaria, pero que además me colmase de significado, y así apareció la esclavitud, que, en una suerte de movimiento síncrono del destino, me ha permitido profundizar en la herida de otros y luchar por lograr el reconocimiento de esa herida que, de alguna manera, aunque sea muy diluida –digo con sentimiento de impostura–, es la mía.

Hoy termino este trabajo, **termino lo que ha sido un viaje profundo hacia mí y, más importante, hacia los demás.** Escuchando, leyendo, sintiendo y escribiendo cada una de las líneas que edifican este TFG, he llorado en carne y alma y, sobre todo –sin siquiera buscarlo–, he hecho caso de esa activista que abría este apartado y **dialogué, ¡vaya que si dialogué!** Con vivos y con muertos, a través de sus palabras; con luchadores de causas justas, con libertadoras de pueblos oprimidos, con educadores, con el cine, con héroes y heroínas, con una identidad expatriada y profundamente dolida, con una raíz y con su fruto, con el pasado, con el presente y con el futuro, con activistas, con el dolor, con la música, con el arte, con la religión, con la debilidad, con la fuerza, con la resistencia, con la libertad, con la falta de ella, con el odio y con el amor, con la muerte y, sobre todo, con la vida.

Ese diálogo es lo que me llevo. Ese diálogo me ha hecho redescubrir quién soy, redescubrir mi pasión por reflejar, a través de subordinadas incomprensibles, lo que mi corazón grita con lucidez. Me ha dotado de realización y de propósito, y me ha colmado de felicidad. Y por eso, solo me queda dar gracias a los que lo han hecho posible y pedir un gran perdón en nombre de los que jamás lo pronunciaron.

Gracias intimas.

IX. Bibliografía

- Aristóteles. (1988). *Política* (M. García Valdés, Trad.). Editorial Gredos.
- Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica (CEDRE). (2024). *El impacto del racismo en España*. Ministerio de Igualdad.
- Davis, D. B. (2006). *Inhuman Bondage: The Rise and Fall of Slavery in the New World*. Oxford University Press.
- Du Bois, W. E. B. (1903/2007). *The Souls of Black Folk*. Oxford University Press.
- Eltis, D., & Richardson, D. (2010). *Atlas of the Transatlantic Slave Trade*. Yale University Press.
- Faulkner, W. (1950). *Requiem for a Nun*. Random House.
- Fatás, G. (2013). *Código de Hammurabi – Ordenación temática*. Universidad de Zaragoza.
- Flores García, E. (2019, 20 de noviembre). *Cerebro y cine: Cuando vemos una película*. NeuroClass.
- Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva.
- García Añoberos, J. (2000). *Los argumentos de la esclavitud. Tres grandes cuestiones de la historia iberoamericana*, Mapfre, CD con, 51.
- Gilroy, P. (1993). *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Harvard University Press.

- Gómez Carrasco, C. J., González Chicote, F., & Inarejos Muñoz, J. A. (2023, octubre 16). ¿Por qué los libros escolares esconden el pasado esclavista de España en América? *The Conversation*.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. (pp. 222–237).
- Lawrence & Wishart.Hartman, S. (1997). *Scenes of Subjection: Terror, Slavery, and Self-Making in Nineteenth-Century America*. Oxford University Press.
- Hernández Hidalgo, I. (2023). *Cuando el espejo no te refleja*. InteRed.
- Inikori, J. E. (2002). *Africans and the Industrial Revolution in England*. Cambridge University Press.
- Joyce, C. (2024). *The Economic Role and Legal Status of Slaves in Ancient Greece* (Occasional Paper No. 69). Haberdashers' School.
- Killip, S., Mahfoud, Z., & Pearce, K. (2004). What is an intracluster correlation coefficient? Crucial concepts for primary care researchers. *Annals of family medicine*, 2(3), 204–208.
- Klein, H. S., Engerman, S. L., Haines, R., & Shlomowitz, R. (2001). Transoceanic mortality: The slave trade in comparative perspective. *The William and Mary Quarterly*, 58(1), 93–118.
- Mesa, E. (2024). *Pedagogías de la memoria: una propuesta etnoeducativa y afro-reparadora en la escuela*. Universidad de Antioquia.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- New York State Education Department. (2014). *New York State grades 9–12 social studies framework*.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2016). *Tercer informe complementario: Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015–2024)*. Consejo de Administración de la OIT.

- Pass-education.fr. (s.f.). *Bourgeoisies marchandes, commerce, traite et esclavage au XVIIIe siècle – 4ème – Séquence complète*.
- Piqueras, J. A. (2020). *La esclavitud en las Españas: un lazo trasatlántico*. Los libros de la Catarata.
- Porras Guevara, F. (2025). De la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a las representaciones sociales de la población NARP. *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, (28), 265–288.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777–832). CLACSO.
- Rediker, M. (2007). *The Slave Ship: A Human History*. Viking.
- Smallwood, S. E. (2007). *Saltwater Slavery: A Middle Passage from Africa to American Diaspora*. Harvard University Press.
- Topik, S. (2004). The world coffee market in the eighteenth and nineteenth centuries: From colonial to national regimes (GEHN Working Paper No. 04/04). *London School of Economics*.
- United States National Park Service. (s.f.). *Gullah Geechee Cultural Heritage Corridor*. <https://www.nps.gov/places/gullah-geechee-cultural-heritage-corridor.htm>
- Villa, E. P. (2000). *De la cognición ambiental a las etnociencias*. Universidad Popular del Cesar.
- Wacquant, L. (2002). *De la esclavitud al encarcelamiento masivo*.
- Wagner, D.-A., & Dversnes, T. (2022). Film as a gateway to teaching about slavery through historical empathy: A case study using *12 Years a Slave* (McQueen, 2013). *History Education Research Journal*, 19(1).
- Williams, E. (1944/2022). *Capitalism and Slavery*. Penguin Modern Classics.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2).

FILMOGRAFIA

Apted, M. (Director). (2006). *Amazing Grace* [Película]. Bristol Bay Productions; Ingenious Film Partners; Samuel Goldwyn Films.

Griffith, D. W. (Director). (1915). *The Birth of a Nation* [Película]. David W. Griffith Corp.

Lemmons, K. (Director). (2019). *Harriet* [Película]. Focus Features; Perfect World Pictures.

McQueen, S. (Director). (2013). *12 Years a Slave* [Película]. Regency Enterprises; River Road Entertainment; Plan B Entertainment.

Micheaux, O. (Director). (1920). *Within Our Gates* [Película]. Micheaux Film Corporation.

Micheaux, O. (Director). (1948). *The Betrayal* [Película]. Micheaux Film Corporation.

Spielberg, S. (Director). (1997). *Amistad* [Película]. DreamWorks Pictures.

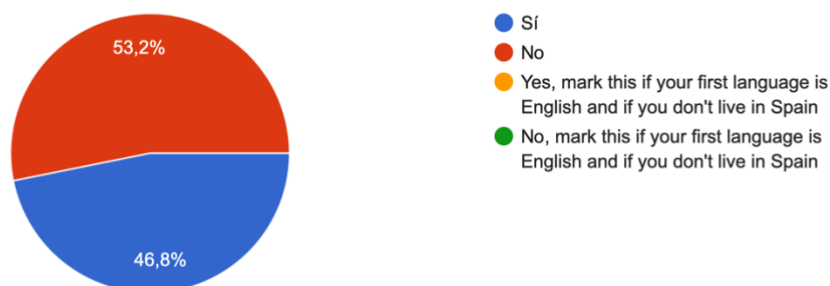
Tarantino, Q. (Director). (2012). *Django Unchained* [Película]. Columbia Pictures; The Weinstein Company.

X. Anexo

1. Encuesta

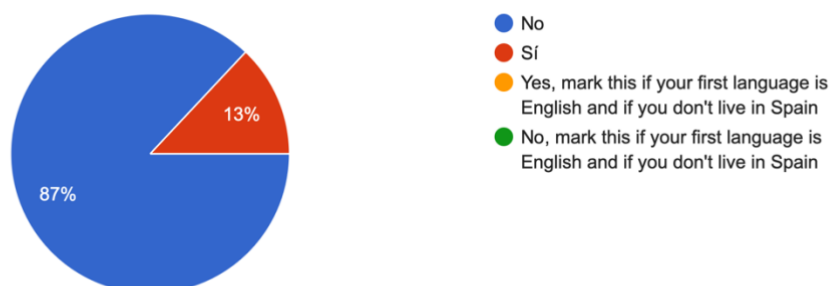
¿Recuerdas si lo largo de tu educación primaria se trato el tema de la esclavitud negra aunque sea en forma de mención (contesta sí solamente si esta...er yes only if you are sure) otherwise answer no?

79 respuestas



¿Recuerdas si se estudio el mismo tema, a fondo, con cifras de daños, profundidad de las consecuencias, responsables, importancia, identidad ...s, responsible, importance, black identity, etc...?

77 respuestas



¿Ves necesario que se incluya este tema de relevancia histórica universal, al igual que se incluyen guerras, medio ambiente, pintores, franquismo, etc.?...ave any other answer, unvel it in the last section.

79 respuestas



- No, creo que ese tema se debe estudiar en países de población predominantemente afrodescendiente.
- Yes, definitely, mark this if your first language is English or if you don't live in Spain.
- No, I think that issue should be studied in countries with a predominantly Afro-descendant population. Mark this if your first language is English and if you don't live in Spain.
- No, my country had no participation in the orchestration of slavery. Mark this if your first language is English and if you don't live in Spain.

Respuestas abiertas en su totalidad:

“Considero que es de gran importancia tratar este tema en el aula para que en un futuro no vuelva a ocurrir.”

“A nuestro país le da vergüenza admitir las atrocidades cometidas. Pero igual que nos enseñan sobre el nazismo, deberían de enseñarnos sobre esclavitud por parte de burgueses (y no tan burgueses) españoles y catalanes, muchos de ellos famosos y reconocidos. Destapar ya la verdad.”

“Por supuesto considero que es necesario, al igual que hablar del franquismo (tema al que no se suele llegar en el temario). Todo ello fomentando la reflexión crítica y basándolo en datos y hechos reales, algo que va a promover crear una comunidad más comprometida.”

“La historia de la esclavitud negra no es un contenido que se estudie en profundidad en España ni en la ESO ni en Bachillerato, y debería ser un ámbito de importancia a estudiar”

“Creo que es conveniente saber como se ha tratado a todo el mundo y no solo lo que quieran que sepamos, para la gente europea es una historia y para gente de países “menos desarrollados” es otra, no va de buenos y malos, ya que para cada

país o región esto varia, es contar la historia como fue y como se vivio para cada uno de los implicados.”

“Considero que no se trata de temas polémicos pero es relevante hacerlo para que las historias no se repitan y el ser humano tome consciencia de sus actos comentarios y acciones normalizadas en su día a día.”

“Quién olvida su historia está condenado a repetirla. Si se enseñase bien la historia no habría comunistas :)”

“Igual que esta eurocentrada la eurocentrada la historia, menos aun se habla de racismo o apartheid.”

“Consideró que estamos hablando de un tema fundamental que debería formar parte de los estudios referidos a historia e historia Universal. Muchas veces, por ejemplo, se habla de la "conquista de América" y no se habla de lo que realmente sucedió, obviando e ignorando lo históricamente sucedido. Se puede entender que en un colegio no se hable de forma directa sobre los hechos acontecidos referentes a esclavitud y hechos históricos que poseen temáticas crudas, lo que considero totalmente erróneo es nunca hablar de estos sucesos, sobre todo cuando hablamos de historia universal o en etapas superiores a la primaria. Considero que se debería cambiar denominaciones que se establecen respecto a estas personas y estos hechos, y dejando claro que estos sucesos fueron lo que fueron y no "maquillarlos".”

“Pienso que es un tema que se debe tratar en españa para concienciar a los niños pero no al mismo nivel por ejemplo de la guerra civil española, porque no es algo que nos afecta tan de cerca”

“Considero que es un tema al que se tendría que dar mucha más importancia de la que se le da y que si se hablase de este tema y no se “ocultase” igual algunos de los problemas que hay hoy en día en la sociedad no existirían o estarían más reducidos”

“soy de Colombia y realmente considero que, al ser un país colonizado, la educación que me dieron sobre la esclavitud es bastante media considerando todo lo que conllevó un periodo así. Creo que además de sólo enseñar la historia, faltó

remarcar las consecuencias racistas que dejó la esclavitud en el mundo de hoy en día.”

“Es necesario y justo contar la historia de la esclavitud desde que se inicia el programa educativo en los niños para que conozcan el contexto real de lo que fue la esclavitud (para mí un genocidio). Ya que en nuestros tiempos nos lo contaban de forma muy general.”

“Es un tema que hizo mucho daño a las personas en todos los países y considero que a día de hoy siguen quedando esos restos visto en forma del racismo”

“A lo largo de los años, siempre se ha considerado a la población negra como seres inferiores y se les esclavizo y colonializo sus tierras, y por culpa de eso a día de hoy muchos países africanos siguen sufriendo las consecuencias y todos sus recursos naturales son robados por países del primer mundo, pero cuando vienen aquí a buscar una vida mejor por qué les arrebataron lo que tenían en sus países se quejan 🙄”

“Creo que deberían tratarse temas de los que no interesa tratar, ya sea por política, economía. Hay que cambiar esto, la historia debe tratarse objetivamente en todos los ámbitos, pero especialmente en el educativo, ya que se forman personas con la intención de que desarrollen un pensamiento crítico que parece estar condicionado por una sociedad “aparentemente” pensada por la gente que maneja cualquier país. Debemos evitar corromper la humanidad, y creo que temas como estos pueden contribuir a ello. Se necesita más humanidad, más profundidad, más fondo y menos superficie.”

“Es necesario hablar de la historia y del pasado para poder aprender de ella. Está claro que la magnitud de ciertos subtemas sobre la esclavitud que alumnos de 12 o 13 años o menos aún no pueden ni tienen porqué comprender, pero hay que enseñar que la historia no ha sido ejemplar pero está para aprender de ella :)”

“Gran parte de la historia está oculta tras una fachada de falsa belleza y melancolía el sufrimiento, esfuerzo, sacrificio de muchos y por desgracias, vejaciones y malos tratos por la superioridad egoísta que siente el humano. Y no

sólo a consecuencia del color de piel, ocurría también con el género. ¿Cuántas personas (afrodescendientes, mujeres, cualquier minoría) no han sido ocultas o suplantadas por un señorito que parecía muy listo, cuando en realidad no había movido un puto dedo para descubrir un hito? ¿Cuánta gente será el verdadero portento eliminado en una historia mal contada?”

“Soy procedente de un país donde se realizaba el comercio triangular y en mi caso no se tocaba casi el tema a pesar de mencionarlo y muchas veces cuando se hacía era porque en mis trabajos voluntarios decidí hablar del tema y desarrollarlo más en profundidad.”

“Debido a que aunque esa historia sea una parte que se quiera ocultar, es necesario que se muestren todos los males que causaron nuestros antepasados, para aprender los errores y observar que cosas son iguales y es preciso cambiar.”

“Es un tema importante a incluir en los libros de historia de la escuela”

“Más charlas de ello ya que es importante y menos charlas de cosas innecesarias (como por ejemplo el tema de la sexualidad) que ahora ya no es en la eso sino en primaria (desde quinto les enseñan como colocar preservativos....)”

“Si, es necesario incluir el estudio, para crear conciencia y abolir las fronteras mentales.”

2. Desarrollo del diseño metodológico

Se iniciará con *El nacimiento de una nación*, para exponer el origen del imaginario cinematográfico esclavista y racista en Occidente. (La ficha de esta sirve de modelo para las demás, por lo que elementos como el curso o ciertas preguntas que se puedan extrapolar a otras películas no aparecerán en cada una, entendiéndose que siguen la misma estructura y tienen la misma dirección que en esta: rango de edad o ciertas características).

♦ **El nacimiento de una nación**



Título original: The Birth of a Nation

Director: David Wark Griffith

Año: 1915

País: Estados Unidos

Duración: 191 minutos

Género: Drama histórico, Épica
cinematográfica

Guion: D. W. Griffith, Frank E. Woods,
basado en la novela "The Clansman" de
Thomas Dixon Jr.

Productora: David W. Griffith Corp.

1. Película:

El nacimiento de una nación narra la historia de dos familias durante la Guerra Civil Americana y la posterior Reconstrucción: los Stoneman, del Norte, quienes simbolizan ideales progresistas y unionistas, y los Cameron, del Sur, que encarnan los valores tradicionales esclavistas. Esta película presenta una visión altamente idealizada del Sur, alterando la historia para justificar la aparición del Ku Klux Klan como “héroes” que recuperan el orden social y racial que estaba siendo afectado por la “liberación” afroamericana.

2. Contexto histórico de lo que narra la película:

Ambientada entre 1861 y 1877, la película cubre la Guerra Civil y el periodo de recuperación posterior. Fue un momento crucial que marcó la abolición de la esclavitud en EE. UU., pero también el surgimiento de conflictos raciales severos debido a los intentos de cambiar el statu quo en el Sur. Este periodo fue testigo de una reacción

extremadamente violenta hacia los “derechos” adquiridos por las comunidades afrodescendientes en 1865.

3. Contexto histórico y social de la producción:

Estrenada en 1915, la producción surge bajo el contexto de segregación racial institucionalizada por las leyes Jim Crow, mencionadas en la revisión bibliográfica de este trabajo, reflejando una ideología aún profundamente supremacista. La película tuvo una influencia directa en el resurgimiento del Ku Klux Klan y, al legitimar su causa como heroica, reavivó narrativas racistas que han persistido, en mayor o menor medida, hasta hoy. Todo ello hace patente la necesidad de una atención crítica y “regraduada”, especialmente desde movimientos contemporáneos como Black Lives Matter, que reactivan luchas que –al menos por parte de Occidente– se creían superadas.

4. Razones por las que esta película se alinea con los objetivos de mi TFG:

La película ejemplifica claramente cómo el cine puede ser usado para reflejar e instaurar relatos racistas y supremacistas. Sirve perfectamente para el análisis crítico de la responsabilidad del cine y de los espectadores, y ofrece una oportunidad educativa para abordar qué está mal y por qué está mal.

5. Análisis crítico de la película:

The Birth of a Nation representa uno de los ejemplos más potentes –y perturbadores– de cómo el cine puede actuar como agente ideológico. A nivel superficial, Griffith despliega innovaciones técnicas: montaje paralelo, primeros planos dramáticos, planificación secuencial de batallas. Estos recursos no son neutros, y es que, en una segunda lectura, están al servicio de una narrativa racista y altamente manipuladora. La película construye un Sur derrotado, victimista y siempre moralmente justificado, enaltecido, en el que los hombres blancos del Klan aparecen como caballeros heroicos frente a una amenaza negra bestializada.

Uno de los aspectos más alarmantes y a su vez reveladores es el uso de actores blancos con la cara pintada de negro (blackface), que sobreactúan para representar una supuesta brutalidad, hipersexualización y torpeza de los personajes afrodescendientes que ningún

actor negro –aunque esta opción nunca estuvo sobre la mesa–, en uso razonable de su dignidad, habría querido representar. Otro argumento para la brutalidad deshumanizadora consciente que se esgrimía en contra de las comunidades negras incluso desde las esferas más alejadas de la política.

En la segunda parte de la película, durante la Reconstrucción, el Congreso es representado como un caos de representantes negros incapaces, desenfrenados, que intentan aprobar leyes que permitirían matrimonios interraciales –presentado como el culmen del horror negro en la narrativa– y que animaban a otro colectivo entonces oprimido, la mujer, a desarrollar odio y miedo. Un claro ejemplo, y una capa más, de ese machismo putrefacto que instauraba la idea en la mujer de la época de: “si puedo pisar a alguien, no me fijo en quién me pisa”.

Todo esto, desde lo que refleja hasta cómo lo refleja, refuerza la idea de que la liberación es un error que debe ser corregido mediante el uso de la violencia organizada y justificada (el Klan). Este relato no solo reproduce una narrativa de odio, sino que también la embellece estéticamente, haciéndola más peligrosa, ya que, como decía Nietzsche, la moral tiene criterios estéticos, y Griffith bien logra conmover al espectador transformando a las cucarachas en mariposas y legitimando una causa infame, mediante recursos que, paradójicamente, serán usados después por cineastas que hacen de la verdad su encuadre.

De ahí la importancia de confrontar esta obra en el aula: no para reproducir su narrativa, sino para desarticularla críticamente y borrar la pintura negra. Esta película no puede enseñarse sin desmontarla: se requiere una guía pedagógica sólida, una sensibilidad extrema y una intención clara de empoderar a los alumnos frente a la manipulación audiovisual; si no, se legitimará, otra vez, ese odio.

6. Aspectos clave para el análisis educativo:

- **Temas:** Racismo, discriminación, construcción de prejuicios, representación histórica.
- **Valores:** Respeto, justicia social, uso responsable de audiovisuales.
- **Escenas clave:** Representación racista de personajes negros como Gus, escenas del Ku Klux Klan como héroes.

7. Propuestas de actividades:

Previas a ver la película:

- Investigar el contexto histórico de la Guerra Civil Americana
- Discusión guiada sobre qué significa la discriminación y cómo identificarla

Durante:

- Observación guiada con intervenciones del docente para identificar escenas que transmiten mensajes incorrectos.
- Toma de notas sobre cómo los personajes son tratados en la película y cómo te hace sentir eso.

Posteriores:

- Debate sobre la importancia de respetar a todas las personas, independientemente de su color de piel.
- Creación carteles que promuevan valores positivos como igualdad, respeto y justicia, empatía.

4. Preguntas para el alumnado (adaptadas para 5º y 6º de Primaria):

- ¿Qué te hizo sentir mal al ver algunas escenas de la película? ¿Por qué?
- ¿Por qué crees que algunas personas pueden hacer películas que no muestran a todos con respeto?
- ¿Cómo podemos saber si lo que cuenta una película sobre el pasado es justo y real o no?
- ¿Qué mensaje importante te gustaría transmitir a través de una historia tuya para que todos se sientan bien y respetados?

8. Rango de edad recomendado:

Esta ficha está dirigida especialmente a alumnos de 5.º y 6.º de Primaria, debido a que en estas edades comienzan a desarrollar una conciencia de los demás más profunda y también son capaces de elaborar reflexiones y cuestiones más complejas al observar injusticias. Como he mencionado en múltiples ocasiones, es fundamental presentar estos temas de forma delicada, fomentando y guiando un pensamiento crítico adaptado a su

nivel emocional e intelectual. Además, se puede impartir esta misma enseñanza a través de fragmentos, para evitar escenas inapropiadas.

♦ *Lo que el viento se llevó*

Título original: Gone with the Wind

Director: Victor Fleming

Año: 1939

País: Estados Unidos

Duración: 238 minutos

Género: Drama histórico,
Romántico, Bélico

Guion: Sidney Howard, basado en la novela de Margaret Mitchell (1936)

Productora: Selznick International Pictures



1. Película:

Lo que el viento se llevó relata la historia de Scarlett O'Hara, una joven sureña aristocrática que lucha por mantener su plantación y su estatus quo durante y después de la Guerra Civil. Ambientada en Georgia, la película narra la evolución desde una adolescente mimada hasta una mujer endurecida y maltrecha por la guerra, la pérdida y el fin del sistema esclavista. Si bien la cinta ha sido glorificada por su despliegue narrativo y técnico, también ha sido muy criticada por su tratamiento idealizado de un sur

plenamente esclavista, la representación otra vez estereotipada de los personajes negros y su romanticismo del orden social clasista y elitista previo a la liberación.

2. Contexto histórico de lo que narra la película:

La acción transcurre entre 1861 y los primeros años de la Reconstrucción tras la Guerra Civil (hasta 1873). Este período supuso el fin –al menos legal– de la esclavitud en EE. UU., el deterioro económico del Sur y una lucha profunda y significativa por redefinir lo racial, lo social y lo político. En la película, estos cambios se presentan desde el lado anverso del prisma, a través de la mirada de una aristocracia blanca sureña muy dolida y victimizada, omitiendo la mirada de los verdaderos damnificados.

3. Contexto histórico y social de la producción:

La película fue realizada en 1939, en pleno albor de la segregación racial en EE. UU. Su estreno coincidió con un momento de grandes tensiones. Y el hecho de que Hattie McDaniel, quien interpretó a Mammy, fuera la primera actriz afroamericana en ganar un Oscar –lo que supone un enorme progreso, pues no solo se usa una actriz negra para representar a una mujer negra, sino que se le dota de reconocimiento por ello–, no disimula que su personaje perpetúa estereotipos de una servidumbre leal, sumisa y llena de esa humanidad performática de la que hablaba Hartman.

4. Razones por las que esta película se alinea con los objetivos de mi TFG:

Esta película es esencial para analizar cómo el cine ha contribuido a construir una memoria “bonita” y racista del pasado esclavista. Su éxito universal ha normalizado durante décadas una visión romantizada que omite la violencia racial y la deshumanización, lo que se alinea con mi objetivo de visibilizar los procesos de esclavitud y su crudeza. La presencia de personajes negros sin voz, cuyas vidas giran de forma inherente en torno a los protagonistas blancos, ofrece una perspectiva para observar esa idea de otredad que comentaba en la introducción de este TFG y que busco erradicar a través de la empatía.

5. Análisis crítico de la película:

Gone with the Wind es una de las producciones más exitosas de la historia del cine, tanto por su técnica como por su impacto. Sin embargo, este éxito se configura en torno a una narrativa que glorifica una civilización edificada a lomos de la esclavitud. Desde sus primeras escenas, la película presenta la plantación de Tara como un espacio atemporal, idílico, vital, donde amos y esclavos conviven en una paz forzada que erradica la brutalidad del sistema esclavista. Scarlett O'Hara se convierte en el eje emocional del relato, y su lucha por sobrevivir y mantener su hogar –y ese sistema que lo edificó– es mostrada como heroica. No hay lugar para mostrar la humanidad, identidad y dimensión de los personajes negros.

Los personajes afrodescendientes, como Mammy, Prissy o Pork, están contruidos como figuras subyugadas, personajes secundarios sin desarrollo ni voz propia. Mammy sí cobra cierta importancia; es retratada como parte esencial del hogar blanco, pero sin historia propia: está sujeta a lo que los blancos quieren hacer de ella. ¿De qué nos suena eso? Prissy es infantilizada y ridiculizada, una muestra de esa supuesta inferioridad intelectual. El discurso de la película es profundamente arrogante y alienante: los esclavos son felices y fieles, y la caída del Sur es vista como el motivo de sufrimiento de las supuestas víctimas, los blancos, no como una liberación para los subyugados.

En el plano estético, la película brilla. Pero la riqueza de esa belleza contrasta con la pobreza moral del relato. Como en el caso de *The Birth of a Nation*, esta obra debe ser confrontada desde una mirada muy atenta y crítica que permita a los alumnos identificar las estrategias narrativas injustas y cómo la historia cambia según cómo se cuenta. Pues cualquier ser objetivo, que desconoce el verdadero dolor ejercido, lloraría con aquella oda llena de esperanza y clamor que Scarlett vocifera en un atardecer etéreo.

5. Aspectos clave para el análisis educativo:

- **Temas:** Memoria histórica, privilegio, narrativa dominante.
- **Valores:** Justicia, empatía, pensamiento crítico, igualdad.

- **Escenas clave:** Retrato de Tara, diálogos con Mammy, escenas donde Prissy es ridiculizada, discurso final lleno de falso (aunque real) victimismo.

6. Propuestas de actividades:

Previas al visionado:

- Mostrar conocimientos sobre la esclavitud a través de relatos que los alumnos pueden escribir.
- Reflexión guiada sobre cómo el cine puede contar historias de diferentes formas.

Durante el visionado:

- Análisis de cómo se muestran los personajes negros y cómo los ven protagonistas blancos.
- Observar: ¿Cómo se siente este personaje? ¿Por qué?

Posteriores al visionado:

- Debate: "¿Crees que los personajes negros estaban cómodos así, eran felices? ¿Por qué?"
- Escritura creativa: relatar la historia desde el punto de vista de Mammy o Prissy.

7. Preguntas para el alumnado (adaptadas para 5º y 6º de Primaria):

- ¿Crees que todos los personajes son tratados con respeto en la película? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que se sentía Mammy en su vida diaria? ¿Tú qué le dirías si pudieras hablar con ella?
- ¿Por qué es importante que todas las personas puedan contar su versión de una historia?
- ¿Qué cambiarías para que fuera más justa?

8. Rango de edad recomendado:

Esta ficha está orientada a 5º y 6º de Primaria. En estas edades los alumnos ya pueden comprender que una historia puede estar contada desde un punto de vista parcial. Se repite la misma argumentación que en la película anterior.

♦ *Within Our Gates (La negra, según fuentes no ofiales)*



Título original: Within Our Gates

Director: Oscar Micheaux

Año: 1920

País: Estados Unidos

Duración: 79 minutos

Género: Drama, Cine mudo,
Crítica social

Guion: Oscar Micheaux

Productora: Micheaux Film
Corporation

1. Película:

Regresamos en el tiempo a *Within Our Gates*, que narra la historia de Sylvia Landry, una joven negra que viaja al Norte de los Estados Unidos para recaudar fondos con el fin de mantener flote una escuela para niños del Sur. A través de la sublimación de su propio dolor, Micheaux realiza una denuncia directa contra la violencia racial, la segregación y la hipocresía de la sociedad blanca. La película se contrapone directamente a *The Birth*

of a Nation (1915) y la responde, presentando por primera vez en el cine estadounidense una perspectiva negra honesta y profundamente crítica.

2. Contexto histórico la película:

La acción se sitúa en el periodo posterior a la Primera Guerra Mundial. Micheaux no viaja al pasado para romantizarlo, sino que relata con crudeza el presente, cuando las comunidades afroamericanas enfrentaban una opresión brutal, sobre todo en el sur del país. Las leyes de Jim Crow –que se comentaban en el apartado de racismo– seguían vigentes, limitando la movilidad, la educación y la vida de millones de ciudadanos negros. Los linchamientos y la violencia blanca estaban a la orden del día, y el auge del Klan, como se ha visto en el contexto de grabación –cinco años antes– de *El nacimiento de una nación*, normalizaba aún más los discursos de odio.

3. Razones por las que esta película se alinea con los objetivos de mi TFG:

Within Our Gates permite trabajar no solo la esclavitud como antecedente, sino el racismo estructural y la violencia como consecuencia histórica. Esta obra ofrece una visión negra, crítica y valiente: la primera que aún se conserva de un director negro y que, curiosamente, se daba por perdida hasta su rescate en una filmoteca de Madrid en los años 90. Una versión que la industria no quiso salvar y que semeja un episodio de memoria, uno en el que la historia –paradójicamente– la refugia del olvido a través del exilio.

Su valor reside en que no romantiza la barbarie, sino que la enfrenta. Y eso es crucial en este TFG: una mirada negra que no busca satisfacer a los blancos, una mirada que pelea y trasciende el miedo para hacer una denuncia. Un coraje que considero necesario y que se inscribe en esa justicia pedagógica.

4. Análisis crítico de la película:

Within Our Gates se erige como uno de los pilares del cine afroamericano, no solo por su coraje, sino por la potencia de su diferenciación estética y ética. Oscar Micheaux, sin contar con los medios y técnicas de las grandes productoras, llega.

El uso de flashbacks es esencial para comprender el trauma racial. La película sirve de espejo inverso con respecto a El nacimiento de una nación, al exponer la verdadera atrocidad, la verdadera barbarie: la blanca, institucionalizada, heroizada y legitimada. Micheaux gusta porque no cae en la trampa del victimismo absoluto –que también sería justificado–; sus personajes negros son complejos, con dirección, con fuerza. Sylvia no es una figura pasiva, sino una mujer decidida, que lucha.

Aunque las limitaciones de presupuesto son visibles, hay una intención clara de comunicar desde lo humano. *Within Our Gates* no busca conmover por pena, sino con realidad, la misma que otros negaban o manipulaban. Culminando con una de las secuencias más estremecedoras del cine mudo –el linchamiento de la familia adoptiva de Sylvia y su intento de violación–, Micheaux da un último giro virtuoso de batuta, que rompe de forma atronadora el ritmo de la orquestación de silencio, vejación y olvido entonces predominante.

La negra habla del derecho a contar la historia propia, del peligro de esas narrativas unidireccionales, y del poder de agencia del cine no solo en nombre del mal, sino también, y paralelamente, del bien.

5. Aspectos clave para el análisis educativo:

- **Temas:** Racismo estructural, educación, voz propia.
- **Valores:** Verdad, lucha y resistencia.
- **Escena clave:** Linchamiento de la familia adoptiva de Sylvia.

6. Propuesta de actividades:

Previa al visionado:

- Introducción al contexto: ¿Qué era la segregación? ¿Qué derechos no tenían antes las personas negras?

Durante el visionado:

- Observación guiada de escenas clave con pausas para comentar emociones: ¿Cómo se siente Sylvia? ¿Te parece justo?

Posteriores al visionado:

- Redacción de una carta a Sylvia, como si fueran amigos suyos.
- Juego de rol: representar una escena donde los niños defiendan el derecho de alguien a estudiar, frente a quienes no lo permiten y de esta manera ver lo estúpidos que llegan a ser los argumentos de la injusticia.

7. Preguntas para el alumnado (adaptadas a 5º y 6º de Primaria):

- ¿Qué dificultades tuvo Sylvia al ayudar a los demás?
- ¿Por qué crees que algunas personas no querían que los niños negros fuesen a la escuela?
- ¿Qué cosas han cambiado hoy y cuáles crees que debemos mejorar?
- ¿Qué le dirías a alguien que no trata igual a los demás por su color de piel?

8. Rango de edad recomendado:

Esta película puede trabajarse de forma fragmentada en 5º y 6º de Primaria, adaptando el contenido eligiendo qué fragmentos omitir por su dureza. En su lugar, esos fragmentos pueden ser narrados por el mismo docente (siempre y cuando resulte apropiado) y elaborar una reflexión conjunta sobre el fragmento narrado.

♦ **Amistad**

Título original: Amistad

Director: Steven Spielberg

Año: 1997

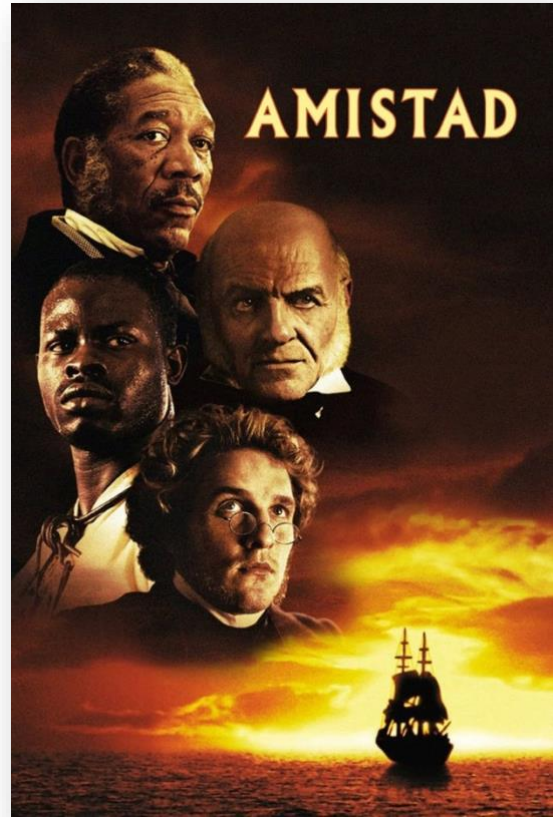
País: Estados Unidos

Duración: 155 minutos

Género: Drama histórico, judicial

Guion: David Franzoni

Productora: DreamWorks Pictures



1. Película:

Amistad se basa en hechos reales, concretamente de 1839, cuando un grupo de africanos, cuyo destino era pasar a formar parte del sistema esclavista, logró –paradójicamente– secuestrar el barco español La Amistad. Vieron su intento de libertad completamente frustrado: fueron capturados otra vez y llevados a juicio en Estados Unidos, llegando incluso al Tribunal Supremo. La película se centra precisamente en eso, en el transcurso del drama legal, donde el posicionamiento legislativo, como se ha visto en el repaso histórico, estaba más que claro.

La película pone el foco en la figura de Joseph Cinqué y en los abogados que pelearon – en otro episodio aberrante de esta historia– por la libertad de quienes habían sido

ilegalmente secuestrados. A través de su visión sencilla pero muy viva, Spielberg se eleva sobre lo que el cine blanco había hecho con la identidad negra: si otros intentaron retratarla o enaltecerla, es el renombrado director quien consigue hacerlo sin caer en el estereotipo, sin ceder el protagonismo a los blancos y haciendo que la trama orbite en torno a quienes realmente sufrieron, dotándoles de dimensión plena, humana.

2. Contexto histórico de lo que narra la película:

Los acontecimientos se sitúan entre 1839 y 1841. Para entonces, un barco español como La Amistad no debería existir –o al menos no para el fin que tenía–, ya que, como vimos, España firmó en 1817 un tratado por el que la esclavitud, por lo menos a nivel formal y legal, quedaba abolida. Para sorpresa de nadie y para el interés de muchos, ese vaivén en el Atlántico permaneció vivo con la impunidad de quienes lo ejercían. Los negros del barco La Amistad habían sido capturados de forma ilegal en Sierra Leona y vendidos como esclavos.

Es por esto que su desembarco en Estados Unidos suscitó un conflicto, pues dada su situación, la categorización que se les diese definiría su destino: libres o esclavos. El simple hecho de que en esta época se articulase esta cuestión supone un síntoma del incipiente movimiento abolicionista.

3. Contexto histórico y social de la producción:

La película fue rodada en los años 90 y *Amistad* se convirtió en un reconocimiento crudo hacia una parte poco conocida de la historia esclavista. Aunque contaba con un reparto imponente, su éxito fue académico y no comercial, al igual que otra película que recuerda al caso de Cadena perpetua (1994), inicialmente ignorada pero posteriormente transformada en culto. La película tuvo un impacto más académico que comercial debido principalmente a su rigor histórico y la intención de hacer una crítica social lo más certera posible.

4. Razones por las que esta película se alinea con los objetivos de mi TFG:

Amistad permite analizar los intereses del sistema esclavista que, incluso después de ser legalmente abolido, seguían vigentes. También ofrece una representación muy clara del racismo institucional, de la injusticia del secuestro y de la lucha por la libertad de los africanos. En el marco de mi TFG, esta película es clave para trabajar los aspectos más legislativos y también para explorar los inicios del cambio.

5. Análisis crítico de la película:

Amistad se distingue por un tratamiento riguroso de la historia y del tema de la esclavitud. Spielberg huye del romanticismo del sufrimiento, no cae en aprovecharse de la belleza de lo melancólico; en su lugar, parte hacia la objetividad y la crudeza. En un ejercicio de filo mental, sabe que con esa representación basta, que los artificios son innecesarios. Recordando a Micheaux, sabe que ver la lucha y la violencia es suficiente para entender.

La película combina dos narrativas: por un lado, el proceso judicial en Estados Unidos; por otro, los recuerdos del protagonista sobre su desarraigo y esclavización. Esta estructura dual permite ver algo que, en muchas ocasiones, las narrativas esclavistas – incluso las críticas– olvidan: el antes, toda esa cosmología de la que uno es arrancado a la fuerza y que queda reducida a polvo, poniendo en evidencia, una vez más, la brutalidad del colonialismo.

Spielberg busca una construcción y resignificación de dignidad y de verdad. La película denuncia el racismo sin caer en clichés, y muestra que la esclavitud no fue solo un sistema económico, sino un elemento que, tal y como veíamos en la sociedad mesopotámica, estaba fuertemente enraizado en cada uno de los elementos definitorios de la sociedad estadounidense.

6. Aspectos clave para el análisis educativo:

- **Temas:** esclavitud, justicia, libertad, derechos humanos, ley, racismo.
- **Valores:** dignidad, voz del otro, empatía, memoria.

- **Escenas clave:** toma del barco por parte de los africanos, juicio en el Tribunal Supremo, discurso final de Cinqué.

7. Propuesta de actividades (5º y 6º de Primaria):

Previas al visionado:

- Actividad de reflexión sobre qué significa ser libre.

Durante el visionado:

- Emociones: ¿qué partes me duelen?, ¿qué me hace sentir bien?
- Preguntas guía del docente: ¿Quién defiende a Cinqué? ¿Por qué no le entienden al principio?

Posteriores al visionado:

- Teatro del juicio: representar a los personajes y sus posturas.

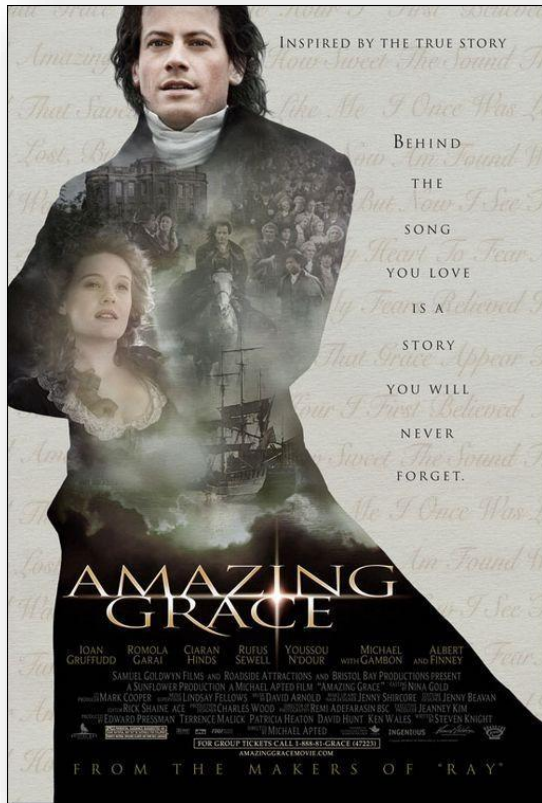
8. Preguntas para el alumnado:

- ¿Qué significa para ti la palabra “memoria”?
- ¿Qué te pareció injusto en la película? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que se sintieron los protagonistas al llegar a un lugar donde no les entendían?
- ¿Qué hubieras hecho tú si fueras Cinqué?

9. Rango de edad recomendado y justificación:

La película está recomendada para ciclos superiores de Primaria (preferiblemente 6º), trabajando la película o fragmentos apropiados para evitar sobreimpresión, aunque la edad recomendada es de 13 años, no creo que haya mayor problema por tratar la película en su totalidad y siempre con supervisión adulta. El docente debe hacer un visionado activo para ayudar o aclarar partes que pueden tener varias lecturas o simplemente ser más complejas.

◆ **Amazing Grace**



Título original: Amazing Grace

Director: Michael Apter

Año: 2006

País: Reino Unido

Duración: 118 minutos

Género: Drama histórico, Biográfico,
Antiesclavista

Guion: Steven Knight

Productora: Walden Media

1. Película:

Amazing Grace narra la historia de William Wilberforce, un parlamentario de Gran Bretaña que guió el movimiento abolicionista en Inglaterra entre 1789 y 1807. La película se centra en su ímpetu político y en ciertos temas personales: salud, religión y amor, estos últimos elementos que motivaban parte del deseo de libertad de los otros. La película muestra la necesidad de la época de agenciar el cambio desde dentro del sistema político y no desde fuera, y cómo incluso siendo blanco y con una posición importante en la Cámara de los Comunes, las dificultades eran constantes.

2. Contexto histórico de lo que narra la película:

La película se ambienta entre 1789 y 1807, periodo en el que el sistema esclavista seguía siendo eje central de la economía británica. Millones de africanos seguían siendo capturados y sometidos a las condiciones y riesgos que se han relatado en este TFG. La lucha contra este sistema tenía múltiples contrapartes: auge de un capitalismo feroz, prejuicios sociales y raciales, y conservadurismo político fruto de las ventajas que ofrecía.

3. Contexto histórico y social de la producción:

Amazing Grace se estrenó en 2007, con motivo de celebración del bicentenario de la abolición del comercio de esclavos en Gran Bretaña, estreno que no llegó a España hasta 2009. Por esto la película adquirió un valor de memoria y de enseñanza histórica.

4. Razones por las que esta película se alinea con los objetivos de mi TFG:

Aunque *Amazing Grace* no centra su narración en las personas negras –y esto será motivo de crítica–, resulta crucial para analizar los orígenes de la abolición. Si bien el protagonista es blanco, no se reduce el heroísmo de su causa, pues, aunque otros la iniciaron –véase: Thomas Clarkson o Granville Sharp–, fue Wilberforce quien, con su insistencia y fuertes convicciones, la culminó. Esta historia, y esta película, son reflejos de ese salvadurismo blanco que, aunque conduzca a un bien avenido resultado, no debe ser ignorado. Pues, aun con sus intenciones, la mirada paternalista y esa idea de perdón autoejercido están constantemente presentes: son los blancos quienes ejercen ese genocidio identitario –sin olvidar los millones de muertes–, pero se les debe agradecer a ellos el cese de este.

5. Análisis crítico de la película:

Amazing Grace logra una representación de la historia sin tergiversar. No cae en el exceso de ambientación superficial. La trama es capaz de transmitir una realidad política y social compleja de forma sencilla, manteniendo también el interés, cualidades que en las películas de este género histórico-político, en muchas ocasiones, se pierden.

Como ya he comentado, se echa de menos la presencia de identidad negra: se reduce su lucha, y eso genera la idea –en una sociedad ya de por sí ignorante en lo que a este tema compete– de que son los blancos los poseedores de una noble altitud moral, y que es solo fruto de esta la liberación de los esclavos. Como si ellos no lucharan a diario, como si el ferviente deseo de libertad que colmaba su ser quedara cubierto por el fúnebre crepón del conformismo.

A nivel pedagógico, esto mismo representa una excelente oportunidad para trabajar esas cuestiones que se mencionaban en el fundamento teórico: ¿quiénes cuentan la historia? ¿Cómo la cuentan? ¿A quiénes representa realmente? ¿Qué intenciones tiene?

6. Aspectos clave para el análisis educativo:

- **Temas:** política, moral, y falso perdón.
- **Valores:** dignidad, perseverancia, compasión, culpa...
- **Escenas clave:** discursos de Wilberforce en el Parlamento, conversación con su amigo el primer ministro, reacción de los miembros de la cámara ante el sufrimiento que relata el protagonista.

7. Propuestas de actividades:

Previas al visionado:

- Investigar qué significa “justicia” y qué causas se conocen hoy que la necesita.

Durante el visionado:

- Observar levantando la man: ¿cuándo duda el protagonista?, ¿Te parece comprensible su duda?

Posteriores al visionado:

- Debate: ¿Os parece bien que, este caso, con todo lo que hemos aprendido sobre el sistema esclavista el protagonista sea blanco?

- Creativo: Redactar una ley imaginaria que prohíba algo injusto y justificarla.

8. Preguntas para el alumnado (adaptadas a 5º y 6º de Primaria):

- ¿Por qué Wilberforce quiere luchar contra la esclavitud?
- ¿Qué cosas superó para seguir esa causa?
- ¿Qué harías tú si vieras algo injusto en tu colegio o tu barrio?

9. Rango de edad recomendado:

La película puede trabajarse en 6º de Primaria de forma guiada, explicando las partes complejas y matizando que la figura de salvador blanco pese a estar mal, no significa que las luchas injustas no se deben defender, en este caso el remedio no es peor que la enfermedad y ante una situación injusta hay que decidir qué hacer con el privilegio si se posee; posicionarse y defender o ignorar y oprimir.

♦ Django Desencadenado

Título original: Django Unchained

Director: Quentin Tarantino

Año: 2012

País: Estados Unidos

Duración: 165 minutos

Género: Western, Drama histórico, Acción

Guion: Quentin Tarantino

Productora: Columbia Pictures



1. Película:

La de Django es una historia de venganza ambientada en el sur esclavista de Estados Unidos, dos años antes de la guerra de secesión. Django es un esclavo liberado, interesadamente por un cazarrecompensas alemán Schultz, y juntos establecen un peculiar vínculo. Juntos recorren el país con el objetivo inicial de matar a los criminales que busca Schultz y finalmente rescatar a la esposa de Django, Broomhilda, esclavizada en una plantación. La película cuenta con una visión brutalmente realista de la esclavitud, un radicalismo por parte del director que irremediabilmente genera una reflexión.

2. Contexto histórico de lo que narra la película:

La historia se desarrolla en el sur de Estados Unidos en 1858, en pleno apogeo del sistema esclavista, aunque quedase menos de un lustro para su abolición. Tarantino crea el escenario con una crudeza frontal: azotes, comercio humano, castigos ejemplares, y asesinatos a sangre fría, cazarrecompensas y en definitiva nada que ver con la idílica plantación de Tara. Una red visual y argumental que muestra la deshumanización. La película, pese a sus licencias estilísticas, introduce elementos reales: la venta de esclavos, las subastas, el trato brutal en las plantaciones.

3. Contexto histórico y social de la producción:

Django Unchained reabrió el debate sobre cómo el cine representa la esclavitud, pues Tarantino hace un despliegue lleno de realismo, pero al mismo tiempo de fantasía: una suerte de “lo que no pasó, pero que debió pasar”. Tarantino no opta por una narrativa documental y sobria, sino por una llena de epicidad, empoderamiento y venganza; una visión que, en un marco saturado de reflejos sumisos –como el que observamos en *Amazing Grace*–, es muy bienvenida.

Se trata de una catarsis que libera parte de ese “¿por qué no peleasteis más?” que el espectador afrodescendiente puede llegar a sentir hacia sus antepasados –una expectativa que responsabiliza al lado incorrecto, pero que se entiende desde la distancia y, sobre todo, desde el dolor–. Ese mismo carácter catártico, para otros, se revela provocador: especialmente para una sociedad blanca que, aunque arrepentida, está acostumbrada a ver el retrato de su supremacía.

4. Razones por las que esta película se alinea con los objetivos de mi TFG:

Django Unchained aporta un enfoque radicalmente distinto al representar a un exesclavo como sujeto activo, violento si hace falta, multidimensional, independiente y que no es tratado de forma paternalista. No depende de su amo para crecer; él puede hacer crecer a otros, como se puede ver con Schultz. Este enfoque enriquecedor puede servir a la reconcepción del esclavo que tienen los alumnos y, al mismo tiempo, hacerlo no desde una ficción plena, sino desde otro lugar: desde la visión alterna de lo que la identidad negra realmente podía ser –reducirla a la de Django sería peligroso– sin la opresión incesante y endiablada del hombre blanco.

5. Análisis crítico de la película:

Django Unchained permite revisar la memoria y la representación de esta, y cambia de latitud el imaginario colectivo que se tiene de los afrodescendientes. La película hace una inversión simbólica: ahora, el hombre negro es el culmen del heroísmo clásico blanco americano, un pistolero del oeste. Django es el asesino, el justiciero, el héroe vengador. Y su lucha, su brutalidad –a diferencia del Klan en *El nacimiento de una nación*– sí está justificada.

La violencia blanca que se muestra en la película no es gratuita; es necesaria para entender justo eso: para justificar la rabia ardiente de Django. Ejemplo de esto último es el uso constante de la palabra “nigger”, que ha suscitado mucha controversia, pero que es necesaria; huye de lo complaciente y lo fácil, obliga a mirar y a hacerlo de manera cruda, frontal.

Django es una fábula: la del poder mal utilizado y cuáles son las consecuencias cuando las tornas cambian.

Cuando se habla del hombre blanco –cosa que en este trabajo parece sinónimo del mal– encontramos a Schultz: un puente entre dos mundos. Es quien otorga a Django la promesa de su libertad, pero no sin una base plenamente utilitaria y para nada moral. Es con lentitud y gracia que cambia todo esto. A través del transcurso de la película, Schultz entiende esa dimensión más elevada del hombre negro: se transforma gracias a su lucha,

ve su inteligencia, su humanidad, su valor, y finalmente Schultz decide abandonar ese trato incómodo –pero necesario– con el sistema esclavista.

Django y su inquebrantable empeño de salvar a su esposa, lucha como quien se sabe lleno de amor, Shultz conmovido decide vivir en ese amor y quien vive en el amor, vive en Dios y ahí, precisamente ahí es donde acaba con su sacrificio.

6. Aspectos clave para el análisis educativo:

- **Temas:** esclavitud, venganza, justicia, poder,
- **Valores:** dignidad, justicia simbólica.
- **Escenas clave:** la liberación inicial de Django, las luchas mandingo, la cena en Candyland, el enfrentamiento final, Cuando Calvin habla de la necesidad una mente adulta (infantilizando a los negros) o cuando habla de porque los negros simplemente no se alzan cuando son más.

7. Propuesta de actividades (5º y 6º de Primaria):

Previas al visionado:

- Juego de rol: ¿Qué harías si tuvieras que ayudar a un esclavo a ser libre?

Durante el visionado (fragmentos adaptados):

- La relación entre Django y Schultz: ¿Qué valores se enseñan mutuamente? ¿Cómo cambia?

Posteriores al visionado:

- Redactar una historia donde un personaje rescata a alguien injustamente encerrado.

8. Preguntas para el alumnado:

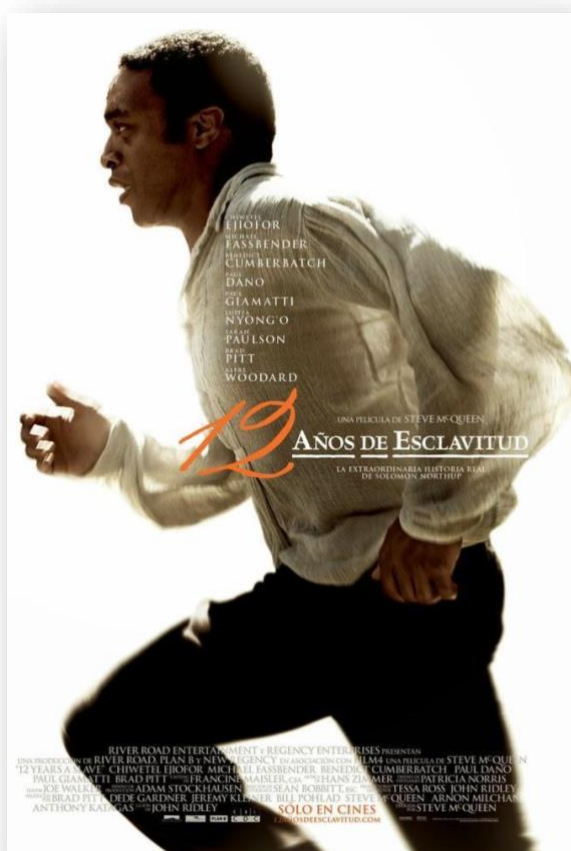
- ¿Qué sacrificó Django para ayudar a su esposa?

- ¿Antes de salvar a su esposa, Django llegó a ser libre? ¿Porqué?
- ¿Crees que usar la fuerza para hacer el bien es válido?

9. Rango de edad recomendado:

Aunque la película en su conjunto es para adultos, algunas escenas seleccionadas pueden utilizarse con alumnado de 6º de Primaria, siempre con acompañamiento y guía docente. Reflexionar y ahondar en la idea de libertad, como incluso contando con ella, a veces seguimos sin ser libres –Django y su responsabilidad moral con su mujer–, sin poder disfrutarla.

♦ 12 Años de Esclavitud



Título original: 12 Years a Slave

Director: Steve McQueen

Año: 2013

País: Estados Unidos / Reino Unido

Duración: 134 minutos

Género: Drama histórico, biográfico

Guion: John Ridley (basado en el libro de Solomon Northup)

Productora: Fox searchlight pictures Regency Enterprises / River Road Entertainment / Plan B Entertainment

1. Película:

12 Years a Slave cuenta la historia real de Solomon Northup, un hombre negro libre que vivía en Nueva York con su familia y que fue engañado y secuestrado en 1841 para ser vendido como esclavo en el Sur. Durante doce años, Solomon sufre toda clase de violencias propias del sistema esclavista. En su enorme crudeza, la película confronta los horrores y paradojas de la esclavitud: un relato desgarrador sobre lo que significaba ser negro en el Sur del algodón.

2. Contexto histórico de lo que narra la película:

La historia se sitúa entre 1841 y 1853, pocos años antes de la guerra de secesión. Aunque algunos estados del Norte habían abolido la esclavitud, como en el caso de Nueva York, en el Sur seguía siendo completamente legal y vertebraba el constructo social y económico que allí dominaba. La película muestra con rigor y dolor el sistema esclavista con todas las características y vejaciones que de este se han explicado. La aparición de personajes tan diversos en cuanto a moral nos muestra las diferentes caras de la moneda esclavista.

3. Contexto histórico y social de producción de la película:

12 Years a Slave fue estrenada en 2013, en un contexto de progreso moral y social que no tenía nada que ver con el siglo anterior, pero que seguía presentando carencias en cuanto a representación, igualdad real y no legislativa y control de violencia racial. Steve McQueen, director británico negro, ejecuta lo que su identidad y la de millones como él claman, una representación brillante, vivida, desgarradora y para nada complaciente de lo que fue la esclavitud, un despliegue de arte al servicio de la justicia, un recuerdo de que las verdades universales son constantes. Todo ello le convirtió en el primer cineasta afrodescendiente en ganar el Oscar a la mejor película –100 años después de Micheux, lo que solo argumenta una realidad profusamente injusta– y en un altavoz que respondía tajantemente al silencio.

4. Razones por las que esta película se alinea con los objetivos de mi TFG:

Esta obra no se ajusta a los objetivos de mi TFG, los vive: visibiliza, en forma de carne macerada, la violencia que implicó aquel sistema destroza los discursos complacientes blancos y trabaja desde el cine y sobre todo desde el corazón la memoria, la dignidad y el reconocimiento.

5. Análisis crítico de la película:

12 Years a Slave se proclama como una de las obras más reveladoras y justas en la representación del sistema esclavista –no esclavitud, porque hubo agencia, hubo responsabilidad y hubo culpables–. Steve McQueen abandona todo artificio; no embellece con un color magnífico ni distrae con planos arrolladores de la verdadera esencia, y eso también encierra genialidad, porque en el uso sobrio de la luz captura la descomunal y desalentadora oscuridad.

Las repetitivas –y necesarias– escenas de azotes, violaciones o vejaciones son mostradas sin música, con planos fijos que obligan al espectador a sentir cómo cada latigazo marca su alma. La cámara nunca reduce el dolor: con primeros planos lo acerca. No hay sexualización en la violencia, no hay cosificación con cuerpos desnudos, no hay distracciones que desdignifiquen a las víctimas del holocausto americano ni que enaltezcan a sus ejecutores.

El trabajo actoral de Chiwetel Ejiofor es ineludible y dolorosamente cautivador. Sus cicatrices contienen incredulidad, rabia, pérdida, dolor, lucha, resignación... pero siempre aliviadas por esperanza. El personaje de Patsey, interpretado por Lupita Nyong'o –por lo contrario– es una de las figuras más trágicas –y lo escribo quebrado– del cine reciente: sus ojos, que lloran sangre; su dolor, su gracia y su deseo de morir como ese último acto de agencia que la fuerza viva de su alma le impide ejecutar, configuran el culmen de una narrativa que roza la perfección en el reflejo de aquellos que se saben muertos, de los que ni siquiera nacieron con esperanza, y de los que fueron secuestrados antes de nacer y que nunca supieron, ni sabrán, qué era la libertad.

12 Years a Slave no busca consuelo, busca recuerdo. Y en ese periplo construye un relato que dignifica, que restituye al negro la condición de sujeto activo de su propia historia. No la cuentan blancos, no la dirigen blancos, no la interpretan blancos. Es una historia de

negros para negros. Y aquí los blancos... los blancos solo son un accidente, uno que debe responsabilizarse y aprender.

Y por eso este es un relato crucial a nivel pedagógico: porque construye una enseñanza de las de verdad y desde la verdad, de las que se hacen desde el alma.

6. Aspectos clave para el análisis educativo:

- Temas: esclavitud, racismo, dignidad humana.
- Valores: memoria histórica, empatía.
- Escenas clave: secuestro de Solomon, castigos injustos a Patsey, ahorcamiento, liberación final y regreso a casa.

7. Propuesta de actividades (5° y 6° de Primaria):

Previa al visionado:

- Conversación guiada sobre la dignidad

Durante el visionado:

- Pausar para ver momentos en los que Solomon no pierde su dignidad a pesar de todo lo que le hacen.

Posterior al visionado:

- Reflexionar sobre si el final es una victoria y sobre Patsey, la otra gran protagonista.

8. Preguntas para el alumnado (5° y 6° de Primaria):

- ¿Cómo crees que se sintió Solomon al ser separado de su familia?
- ¿Por qué crees que algunas personas trataban distinto a los esclavos?
- ¿Qué te transmite Patsey?

9. Rango de edad recomendado y justificación:

Esta película contiene escenas de gran dureza emocional y física. Por ello, su uso en 5° y 6° de Primaria debe limitarse a fragmentos atentamente seleccionados y contextualizados por el docente. Puede utilizarse como herramienta para profundizar conversaciones sobre la libertad, el respeto y la justicia. El eje central debe estar en la complejidad de los personajes, en sus emociones y experiencias.

♦ Harriet

Título original: Harriet

Director: Kasi Lemmons

Año: 2019

País: Estados Unidos

Duración: 125 minutos

Género: Biográfico, Drama histórico

Guion: Kasi Lemmons, Gregory Allen Howard

Productora: Focus Features, Perfect World Pictures, Stay Gold Features



1. Película:

Harriet narra la vida de Harriet Tubman, una mujer negra esclavizada que escapa del sur de Estados Unidos y se convierte en una de las más grandes figuras de la resistencia antiesclavista y, en mi opinión, de la historia de la humanidad. A través de su historia, la película explora no solo el deseo insaciable de libertad, sino también la religión y el amor como fuerza irrefrenable.

Harriet no solo logra escapar, sino que regresa una y otra vez –en 13 ocasiones distintas– al sur para liberar a más de 70 personas esclavizadas, convirtiéndose además en la primera mujer –no negra, sino mujer– estadounidense en liderar una operación militar: la Redada del río Combahee, en la que, junto al ejército, liberó a más de 750 personas. Una figura clave del ya explicado ferrocarril subterráneo.

2. Contexto histórico de lo que narra la película:

Los hechos se sitúan en la década de 1840-1850, en el auge del sistema esclavista estadounidense. La película aborda la historia de Harriet y las operaciones del ferrocarril subterráneo que llevó a cabo para liberar a su familia y a muchos otros hacia estados libres.

También se muestra la tensión previa a la Guerra Civil, con leyes que afectaban incluso a los estados libres, como la Ley de Esclavos Fugitivos de 1850, que penalizaba a quienes ayudaran a huir a esclavos y deportaba a estos –no fuera del país, eso sería demasiado humano– de vuelta a sus amos.

3. Contexto histórico y social de producción:

La película fue dirigida por Kasi Lemmons en 2019, en plena era del Black Lives Matter y de los debates sobre representación racial en Hollywood y en la sociedad en general. Harriet se presenta como una reivindicación de lo que 12 Years a Slave comenzó. Si la de McQueen era una obra de representación, la de Lemmons es de empoderamiento.

Kasi Lemmons en la dirección, una actriz como Cynthia Erivo en el papel protagonista, y una narrativa centrada en el heroísmo femenino y, concretamente, afrodescendiente, son el crisol para elaborar una fuerte declaración de intenciones: las mujeres negras existimos y las mujeres negras también sufrimos la esclavitud. Una reflexión necesaria en un ámbito donde el retrato del esclavo ha sido, el retrato del hombre, y una urgente oda al feminismo interseccional.

4. Razones por las que esta película se alinea con los objetivos de mi TFG:

Harriet es la lucha contra la esclavitud desde una mirada –y, sobre todo, una experiencia– afrodescendiente real. Django sueña lo que Harriet reza. Y esta concreción es lo que eleva la película: permite trabajar con una heroína verídica, carne hecha leyenda, que hoy se erige digna en la memoria.

Permite esa empatía con la causa y con el dolor, y garantiza que en el aula también existan figuras negras con las que los alumnos –afrodescendientes o no– se inspiren y se identifiquen. Un relato de lucha y de fe, que demuestra a los alumnos cómo el bien siempre se sobrepone al mal. Puede que pronto, puede que tarde... pero siempre.

5. Análisis crítico de la película:

Harriet es la narrativa en fotogramas de una heroína, una que en sus carnes experimentaba tres heridas: mujer en un mundo de hombres, negra en un mundo de blancos y esclava en un mundo de amos. Una mujer que vivía bajo una firme aseveración –“Libre o muerta”– y que expandió ese lema a cientos de vidas, sacrificando la suya en favor de darles libertad. Kasi Lemmons desarrolla un relato épico y real.

Harriet es una figura humana, pero que eleva los preceptos de lo que esto significa. Se transforma en una fuerza de la naturaleza, un fuego que arrasa con voracidad lo que el sistema esclavista había construido en la identidad negra. Harriet, con fe y estrategia, libera a casi 900 esclavos y destruye lo que los blancos impusieron con odio y fuerza. Es el símbolo de la esperanza, la que allanará el camino, la que andará para que otros corran. Una mujer que, en un episodio oscuro de la historia, se erige como uno de los grandes liberadores de un pueblo oprimido. Y pese a todo, era solo –aunque de solo nada– eso: una mujer. Una que sentía cansancio y actuó con cansancio, una que sentía miedo y luchó con miedo, una que sentía dolor y que amó con dolor.

La narrativa es clásica, pero brillantemente ejecutada: el viaje del héroe, desde la dificultad, hacia descubrirse en su plenitud. Pero la brillantez reside en que el viaje de nuestra protagonista –sin olvidar que existió– no termina ahí; se confronta a sí misma y,

en ese salto al río, se vence, se gobierna a sí misma y emprende el viaje de los verdaderos héroes: el de la senda más dura, en el que el destino último son los demás.

Es cierto que la crítica fue mordaz con el reflejo de ciertos elementos de la historia: desde una falta de urgencia en aquellas partes donde la protagonista peligraba, hasta el reduccionismo de su ingenio, supuestamente encubriéndolo con visiones mágicas. Y sí, esto es así en una primera lectura. Pero la película va más allá. No habla tanto de lo que hizo Harriet –que, obviamente, también– sino de quién era Harriet. Y para eso, las pausas, el ritmo real y no frenético de una superproducción de espías, es muy necesario.

Harriet no veía el futuro, probablemente no contactaba con Dios para elaborar las huidas, pero no por nada la apodaban Moisés. Y si esa fe era lo que motivaba a un pueblo oprimido, lo que le daba esperanza, ¿qué mejor manera de expresarlo? Al final, el cine es representación, sí, pero también es arte.

En definitiva, es una película que ofrece justicia y universaliza la figura de una mujer: una mujer negra, una mujer esclavizada, y por encima de todo, una persona.

6. Aspectos clave para el análisis educativo:

- **Temas:** resistencia, fe, feminismo interseccional.
- **Valores:** heroísmo, compromiso.
- **Escenas clave:** la primera huida tirándose el río, el regreso para salvar a su familia, la escena en la que los guía cruzando un río que creían demasiado profundo la confrontación final con su antiguo amo.

7. Propuesta de actividades (5º y 6º de Primaria):

Previas al visionado:

- **Reflexión:** ¿Si alguien hiciera daño a toda tu ciudad y tú pudieras escapar, volverías para ayudar a los demás?

Durante el visionado:

- Anotar las emociones que transmite Harriet en las escenas donde salva a otras personas: ¿Qué la hace actuar?

Posteriores al visionado:

- Escribir una carta a Harriet.

8. Preguntas para el alumnado:

- ¿Por qué Harriet arriesgaba su vida una y otra vez?
- ¿Qué importancia tiene la fe?
- ¿Cómo podemos ser valientes hoy?

9. Rango de edad recomendado y justificación:

La película puede utilizarse con alumnado de 5º y 6º de primaria, no hay escenas de violencia explícita por lo que puede visionarse en su totalidad, siempre con la supervisión y guía del docente. Hacer especial hincapié en el valor del amor, y de la convicción de luchar por los demás y en el feminismo interseccional, en la importancia de un feminismo que vaya más allá del de mujeres blancas para mujeres blancas, del que considera a mujeres musulmanas oprimidas cuando es el verdadero opresor categorizando cómo debe ser, vestir y comportarse una mujer para estar empoderada y ser libre, del que considera los derechos y el dolor de las mujeres negras como indignos de sus esfuerzos y del que, al contrario del interseccional, no es capaz de concebir que hay problemas más grandes que ser mujer—y lo que supone en una sociedad machista— y que estos también afectan a mujeres.