

EL CONTINENTE AFRICANO EN LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLARES DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES (1958-1988)

Ignacio Nadal Perdomo

Ezequiel Guerra de la Torre

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fecha de aceptación: 30 de junio de 2010

RESUMEN

En este artículo se analiza el tratamiento que se ha dado en los libros de texto españoles al continente africano en el periodo 1958-1988, y cuáles han sido los enfoques y discursos dominantes.

Se considera importante efectuar este estudio al ser los manuales un recurso ampliamente utilizado y constituir, por tanto, un soporte fundamental a partir del que giran todos los aprendizajes.

Del análisis de los libros de texto se podrá comprobar las diferencias que muestran en el tratamiento del continente africano los libros elaborados en la década de los 60 del siglo pasado, de los que se publicaron en los años siguientes (70-80), en un momento de transformaciones educativas como consecuencia de los cambios políticos ocurridos en España. Así, los publicados en la primera época son claramente descriptivos y están desprovistos de todo análisis que expliquen las causas de los hechos, mientras los segundos son más explicativos. Este trabajo se enmarca en el proyecto *Enseñar África*, subvencionado por Casa África y la Dirección General de Relaciones con África, del Gobierno de Canarias, cuyo fin es la elaboración de un manual escolar acerca de África.

Palabras clave: manuales escolares, África, didáctica de la geografía.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the role given to Africa by Spanish textbooks published between 1958 and 1988, and pinpoint their predominant approaches and discourse.

It must be taken into account that textbooks were the main resource used in the classrooms, and consequently they became the springboard to the whole learning process.

From the above mentioned analysis, it has been established that there is a clear difference between textbooks published in the 60s and those published later in a period of educational changes, due to the new political situation. Textbooks published in the first period are merely descriptive and completely devoid of any analysis of the reasons behind the facts, whereas those published in the second period give a more detailed explanation. This work is part of the “*Enseñar África*” project, funded by *Casa África* and the *Dirección General de Relaciones con África*, the Canary Islands Government, aimed at developing a textbook on Africa.

Key words: textbook, Africa, Geography training.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo, en el que se analiza cómo se aborda África en los libros de texto escolares, se inserta en un trabajo de mayor amplitud que lleva a cabo un grupo de profesores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, conjuntamente con docentes de enseñanzas medias, y que tiene como principal objetivo crear materiales curriculares sobre este continente, para alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, de edades comprendidas entre los 14-15 años.

Este proyecto educativo, al que se le ha dado el nombre de “*Enseñar África*”, surge a partir de haber constatado en nuestra experiencia profesional el escaso conocimiento que muestran los alumnos canarios hacia este continente, a pesar de su cercanía al archipiélago. Por otro lado, es frecuente que el alumnado posea visiones estereotipadas y con abundantes tergiversaciones. Con esta intervención educativa se pretende contribuir a modificar estos estereotipos sobre los pueblos y culturas africanas, y propiciar la construcción de una imagen más acertada y sin prejuicios.

Conjuntamente con la realización de los materiales curriculares, se propusieron otras dos tareas que completarían este proyecto educativo. La primera consistió en averiguar mediante entrevistas las concepciones que los alumnos canarios poseían sobre el continente africano. La otra tarea, objeto de la presente comunicación, se orientó hacia el estudio del tratamiento que en los libros de texto españoles, se le ha dado al continente africano en un periodo de tiempo concreto (1958-1988), y cuáles han sido los enfoques y discursos dominantes.

Se ha considerado importante efectuar el análisis sobre estos manuales por ser éste el recurso educativo más utilizado, y constituir, por tanto, el soporte funda-

mental a partir del que giran los aprendizajes. En muchos casos, por su asequibilidad, se convierten casi en el único recurso de trabajo en el aula, sobre el cual se vertebra toda la práctica pedagógica. Según Apple (1984, 46), el 75% del tiempo que pasan los alumnos en clase, y el 90% del que pasan haciendo sus deberes en casa, lo hacen utilizando el libro de texto. Al ocupar los manuales este lugar preponderante en la estructura educativa constituyen una buena muestra del saber de los estudiantes y de la práctica escolar en cada momento.

Del análisis de los libros de texto se podrá comprobar las grandes diferencias que muestran, en el tratamiento del continente africano, los libros elaborados en la década de los 60 del siglo pasado con respecto a los que se publicaron en las dos décadas siguientes (años 70 y 80), en un momento de transformaciones educativas como consecuencia de los cambios políticos ocurridos en España. La forma en la que aparece tratado este continente, sobre todo en la primera época del estudio (años 60-70); es decir, de una manera sesgada, con ausencia de análisis, y basada en los clásicos estereotipos y tergiversaciones, influyeron, con toda seguridad, en el pensamiento escolar del momento, al tiempo que es un reflejo del tipo de enseñanza que se practicaba por aquellas fechas.

1. LOS CONTENIDOS SOBRE ÁFRICA EN LOS PLANES DE ESTUDIO ESPAÑOLES (1957-1990)

El presente análisis sobre los contenidos de África en los libros de texto españoles se debe poner en relación con los planes de estudio que se han sucedido desde 1957 hasta la década de los 90 del siglo pasado, ya que son en definitiva estos planes los que informan en qué cursos, y con qué contenidos temáticos se van a desarrollar.

1.1. Plan de Bachillerato de 1957

Se comienza el análisis con los libros de texto que se publicaron en el Plan de Bachillerato de 1957, el cual situaba en el segundo curso, para alumnos de 12 años, la asignatura de *Geografía Universal*. Ésta abarcaba una gran cantidad de contenidos, pues comenzaba con nociones del *universo*, seguía con los *rasgos constitutivos del globo*, para finalizar abordando de una forma bastante pormenorizada cada uno de los continentes.

Se analizaron los contenidos sobre África en once libros de texto, algunos de ellos de editoriales que todavía están presentes en el mercado editorial español, como Anaya o Magisterio español; se escogieron diferentes fechas de publicación para conseguir una muestra amplia del periodo de estudio: años 1957-1970.

1.2. Ley General de Educación de 1970

El segundo grupo de libros de texto que fueron examinados se publicaron con la Ley General de Educación de 1970. Esta ley modificó profundamente el sistema educativo español, pues, entre otras cuestiones, la enseñanza obligatoria se ampliaba hasta los 14 años, con la implantación del periodo de Educación General Básica (EGB). En lo referente a los contenidos geográficos, estos se agruparon con los de historia constituyendo una materia que se denominó Ciencias Sociales. Los estudios sobre el continente africano se llevaban a cabo dentro de una asignatura de geografía descriptiva del mundo, en unos casos, en 7º curso de EGB —alumnos de 13 años— y en otros, en 8º —alumnos de 14 años— dependiendo de la propuesta editorial.

Los libros de texto que se analizaron fueron en total nueve, y entre otros, estaban editoriales tan conocidas como Everest, Anaya, Santillana o SM.

1.3. Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990

Nuestro estudio sobre los libros de texto llega hasta los años 90, pues la promulgación de una nueva ley de educación, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que trajo grandes cambios en el sistema educativo español, también originó modificaciones en los contenidos geográficos; en concreto, en ninguno de sus desarrollos educativos, se incluyeron contenidos relacionados de forma directa con el continente africano. Así, en el currículo de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* del nivel de Secundaria Obligatoria, (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992), nunca aparece un apartado específico sobre África, y todas las referencias que aparecen son muy generales, y tienen que ver con cuestiones, por ejemplo, sobre el “mundo menos desarrollado”, o con el “intercambio desigual en el mundo”.

2. RASGOS QUE CARACTERIZAN EL CONTENIDO SOBRE ÁFRICA EN LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLARES ESPAÑOLES

2.1. Plan de Bachillerato de 1957

El contenido sobre África en los libros de texto de 2º de bachillerato de este plan de estudios, que abarca el periodo 1957-1970, muestra con ligeras variaciones una uniformidad en el discurso y en el tratamiento de los contenidos. Los textos son claramente descriptivos y están desprovistos de todo análisis que expliquen

las causas de los hechos. Plantean visiones no críticas de la realidad: este es el caso de las situaciones coloniales que nunca aparecen tratadas como problema, pero sí se incluyen comentarios justificándolas; o también, el caso de las prácticas de segregación racial que algunos de los libros elegidos describen, pero sin efectuar valoración alguna.

Son textos en los que se resaltan los tópicos y estereotipos sobre este continente; lo que más interesa destacar es lo exótico y primitivo de la cultura y costumbres de sus habitantes. Además, en estos manuales se infravalora la cultura de los pueblos africanos, y muchos análisis se realizan desde la óptica europea, con lo que se resalta todo lo que sea diferente a los esquemas mentales occidentales.

2.1.1. Conceptos para el análisis de los manuales

Los conceptos que a continuación se comentan, constituyen los aspectos que hemos considerado más relevantes a la hora de analizar los contenidos de los manuales.

a) Primitivismo

Se destaca lo primitivo y lo exótico de la civilización y la cultura africana.

África aparece representada por los clásicos estereotipos y tópicos que han hecho fortuna en el imaginario occidental. El aspecto que más se destaca es el del primitivismo en la vida y costumbres de sus habitantes, con expresiones como “civilización atrasada”, “viven en la edad neolítica”, “salvajismo”, “cruels”, “ignorantes”, “brujos”, “hechiceros”, “se dedican a la guerra”, o “negro caníbal”.

Unas veces las descripciones de atraso y primitivismo son de tipo social y cultural, y otras económicas:

Los indígenas llevan una vida primitiva, dispersados en míseros lugarejos entre los cuales el estado de guerra es perpetuo, y la selva detiene las corrientes de civilización (Compañía Bibliográfica Española, 1959, 207)

En lo más espeso del bosque viven negros de muy pequeña talla, con gran atraso cultural (...) Las tribus más atrasadas practican la antropofagia” (Compañía Bibliográfica Española, 1959, 219)

África está en general muy atrasada. La mayoría de los negros viven en la edad neolítica o comienzo de la de los metales (Atlas, 1963, 200)

En todos los textos analizados se omite cualquier referencia positiva sobre las culturas africanas; por ejemplo, nunca se mencionan los reinos del África Central que durante la Edad Media dispusieron de una relevante organización administrativa, militar y cultural. La presentación de África como un continente sin historia es una constante en los manuales de esa época, con lo que se da a entender que esta comienza con la llegada de los europeos.

Otro estereotipo muy arraigado y que todavía hoy está presente en la cultura occidental, es el de África como un continente exótico y de aventuras. En las *lecturas geográficas* que se incluyen en las lecciones aparecen referencias a un continente desconocido, misterioso y por descubrir, en el que habitan tribus atrasadas en selvas impenetrables, conviviendo con animales salvajes.

Ejemplos de estas lecturas geográficas son: “La selva virgen en la cuenca del Congo” (Compañía Bibliográfica Española, 1959, 223), “En busca de las fuentes del Nilo” (López Mesquida, 1960, 218) “La música de los Bantúes” (Talleres Prensa Española, 1960, 204) “Dificultades de la exploración de África” (Ediciones Atlas, 1963, 201) “Antílopes, hipopótamos y cocodrilos” (López Mesquida, 1960, 204)

Únicamente en uno de los libros estudiados (Talleres Prensa Española, 1960, 223) se incluye una lectura con referencias positivas al sector industrial de la nación Sudafricana, *“Economía de la Unión Sudafricana”*. Curiosamente esta descripción de modernidad se sitúa en uno de los países del África Austral, gobernado por una minoría blanca que practicaba en aquellas fechas una dura política de segregación racial.

En las imágenes e ilustraciones que acompañan a los textos, y en la información que aportan los pie de fotos, se vuelven a mostrar estos aspectos de primitivismo e interés por lo exótico, y una total ausencia de imágenes positivas.

Ejemplos de estos pie de fotos son: *“África paraíso de los cazadores”* (Compañía Bibliográfica Española, 1959, 220), *“Danza Zulú”* (Talleres Prensa Española, 1960, 200), *“Negro caníbal”* (López Mesquida, 1960, 216).

Imágenes en las que se destaca el primitivismo



Africa, paraíso de los cazadores.—
La variedad y abundancia de la fauna africana atrae a cazadores de todo el mundo, que hacen de aquel continente el escenario de sus hazañas.



Danza zulú



Negro caníbal



Indígena de Kenia

b) Etnocentrismo

Muchos de los comentarios y análisis que se efectúan sobre el continente africano están dominados por parámetros propios de la cultura occidental. Los ideales occidentales constituyen el modelo y, a partir de ellos se interpreta la realidad africana.

Estas interpretaciones etnocéntricas se muestran claramente cuando se describen las religiones. En pocas ocasiones se utiliza el término animista para referirse al conjunto de creencias que están presentes en la cultura religiosa de los africanos. En su lugar, se habla de prácticas fetichistas o totemistas, y además clasifican como paganos a todos los africanos que no son musulmanes ni cristianos. Por otra parte, aparecen muchas referencias a la labor evangelizadora que está llevando la iglesia católica en este continente, destacando los evidentes éxitos que están consiguiendo en la acción misionera, y afirmando que “*África es un continente de misión*”.

La mayoría de los africanos son todavía paganos; sin embargo, en todo el norte incluso el Sudán, dominan los musulmanes. El Catolicismo ha hecho muchos progresos en pocos años (Luis Vives, 1959, 206)

(...) casi todos son fetichistas, excepto los que han sido convertidos al cristianismo gracias a los esfuerzos de los misioneros (Bosch, 1963, 224)

Se constata por el discurso que el modelo de desarrollo que deben seguir las naciones africanas es el occidental, cuyos países han alcanzado como premio a su esfuerzo el nivel de bienestar del que disfrutan.

Encontrando al alcance de la mano los frutos, (...) el indígena no ha tenido nunca necesidad de buscar otra cosa (...); ha hecho, pues, pocos progresos, porque el progreso no surge sin el esfuerzo (Ediciones Atlas, 1963, 212)

Algunos han pasado, en sólo dos generaciones, de las prácticas de antropofagia a tener voz y voto para el gobierno del mundo en la O.N.U. Existe en ellos una minoría con un nivel occidental y una masa ansiosa de redimirse, intelectual y económicamente (Anaya, 1968, 246)

c) Paternalismo

Los manuales correspondientes a este periodo están impregnados de interpretaciones paternalistas. Los colonizadores aparecen en muchas ocasiones como los benefactores de los pueblos africanos, ya que como se señala en los textos, les aportaron educación, asistencia sanitaria y formación universitaria en instituciones europeas. Pero, sobre esta cuestión, algunos libros insinúan la ingratitud de los africanos, pues no reconocen estas acciones benefactoras que mejoran su nivel de vida y les prepara para la independencia.

[Los europeos] (...) colonizaron a las tribus negras, educaron en las universidades europeas a las minorías inteligentes, fundaron ciudades y montaron industrias que han servido de preparación para la independencia actual (Anaya, 1964, 198)

La siguiente cita es una propuesta de actividad, en la que el alumno debe opinar si la situación colonial ha traído mejoras en la vida de la población africana.

Los nativos africanos protestan contra lo que ha significado la colonización europea ¿Crees que sólo les hizo daño? Piensas que sin la llegada de los blancos muchos pueblos seguirían en estado salvaje y hasta con prácticas de antropofagia (Anaya, 1968, 247)

En otros textos este paternalismo llega a tener connotaciones racistas, puesto que se constata en el discurso la superioridad del europeo sobre el africano, que necesita ser tutelado en la explotación de los recursos de su propio país.

Se cultiva el maíz y plantas oleaginosas (...) Empieza a tener importancia dirigido por los blancos, el cultivo del algodón, arroz (...) (Compañía Bibliográfica Española, 1959, 219)

Bajo la autoridad de los colonizadores blancos se han formado verdaderas ciudades, que han crecido rápidamente (...) (Compañía Bibliográfica Española, 1959, 220)

En el siguiente texto, referido a la Unión Sudafricana, se describe la situación de segregación racial que se practica en el país. A continuación, de una forma totalmente ambigua, se destaca el carácter civilizado y cristiano de esta nación, a pesar de lo cual la población mayoritaria de origen negro no se resigna a esta situación.

(...) Los blancos dominan a los negros, poseyendo la mayoría del suelo, y dan carácter de nación europea civilizada y cristiana a este país. Pero existe el grave problema de que los blancos sólo son la quinta parte y mantienen en inferioridad a los negros, que no se resignan (Ediciones Atlas, 1963, 216)

En otras ocasiones, sin ningún planteamiento crítico ni un comentario valorativo, se describe la estructura económica en la que se fundamenta la organización colonial, caracterizada por el clásico intercambio desigual: las naciones colonizadoras requieren materias primas para sus industrias, y un amplio mercado para su producción industrial.

La industria africana tiene poco desarrollo, exceptuándose algunas comarcas, como las del África austral, colonizadas por europeos, que extraen primeras materias a cambio de productos manufacturados para los indígenas (Ediciones Atlas, 1963, 198)

(...) los blancos rivalizaron en África en su pasión científica y religiosa, pero también en sus deseos de colonizar tierras, explotar minas, abrir mercados donde vender el exceso de producción de sus fábricas (Anaya, 1968, 245)

d) Determinismo geográfico

En dos manuales del Plan de Bachillerato de 1957, publicados en los años 1959 y 1963, por tanto en los primeros años de aplicación de dicho Plan, aparecen textos encuadrables en el determinismo geográfico. Según esta corriente de pensamiento, el medio físico, y sobre todo, en este caso, unas determinadas condiciones climáticas consideradas como no favorables para la actividad humana, caso de las selvas tropicales o los desiertos, explican el atraso cultural y socioeconómico de su población.

En estas citas de carácter determinista se llega a afirmar que el clima ha dado lugar una limitación de las capacidades intelectuales de los africanos, y a que su carácter esté dominado por los “instintos” y los “apetitos”, a “expensas de la inteligencia”.

Junto a las influencias raciales, que son oscuras, las condiciones geográficas, muy claramente, determinan el género de vida de los africanos, y en amplia medida, su grado de civilización. A la selva espesa corresponden los pueblos primitivos; a la sabana, las poblaciones agrícolas (...) (Compañía Bibliográfica Española, 1959, 207)

Su carácter ha sufrido profundamente la influencia de un clima constantemente cálido y húmedo, propio para embotar las facultades intelectuales, para desarrollar los instintos y los apetitos a expensas de la inteligencia y la sensibilidad (Ediciones Atlas, 1963, 212)

2.1.2. Unas consideraciones finales en relación con los libros de texto del Plan de Bachillerato de 1957

Las referencias sobre la Unión Sudafricana, la actual República de Sudáfrica, son abundantes en los libros que se han estudiado en este periodo. Se destaca los abundantes recursos de que dispone, su industria floreciente, o el gran futuro que tiene como nación. Es el único país africano que es presentado de una ma-

nera positiva en relación con su desarrollo. Por otro lado, resulta llamativo que las duras prácticas de segregación racial que practicó este país, sólo merezcan, en el caso de los manuales que recogen este contenido, unas frías descripciones en las que se muestran los hechos sin crítica alguna. Solamente, uno de los textos, el realizado por el Profesor Pedro Plans en el año 1966, efectúa una descripción en la que señalaba las consecuencias concretas de esta política segregadora para la población negra.

Un gran estado independiente: La Unión Sudafricana. Con grandes recursos es gran potencia económica y país de gran porvenir. Tiene un problema visible en otras partes de África: el de las razas. (...) Los blancos que son minoría, gobiernan y disponen de todo, lo que disgusta a los negros (Talleres Prensa Española, 1960, 222)

La Unión Sudafricana: una rigurosa separación de razas. En la Unión Sudafricana existe una gran separación o segregación entre las distintas razas. Los negros practican la agricultura en las regiones más pobres o bien realizan los trabajos más duros en fábricas y minas. En las ciudades habitan en barrios aparte. Tienen que comprar en tiendas distintas de los blancos. Los niños negros no pueden ir a las mismas escuelas que los niños blancos (Magisterio Español, 1966, 187)

Imágenes del apartheid en la Unión Sudafricana





Johannesburgo (Sudáfrica): zona reservada a los negros

2.2. La Ley General de Educación de 1970

Durante este periodo, que comprende 20 años (1970-1990), se produce un importante cambio en el discurso en relación con los contenidos africanos; este deja de ser totalmente descriptivo para avanzar hacia otro más analítico o explicativo, en el que, además se introducen temáticas más complejas como la formación de los nuevos estados, o el surgimiento de las estructuras neocoloniales, entre otras.

En la mayoría de los libros ya no están presentes los, mencionados tópicos y estereotipos a los que se recurrieron para describir el continente africano en el periodo anterior. Únicamente uno de los libros trabajados (Anaya, 1981), probablemente con la idea, consideramos que equivocada, de plantearlo de una forma motivadora y atractiva para el alumnado, hace una propuesta de estudiar el continente africano por medio de un safari lleno de aventuras y peligros, donde, entre otras cuestiones, proponen conocer pueblos *“primitivos de los que hay muchos en el África Negra”*.

Las interpretaciones etnocéntricas siguen estando presentes, pero éstas son menos evidentes. Ya no se aplican términos despectivos, como el de *fetichista* o *totemistas* para designar a las creencias animistas que son dominantes en el África subsahariana. Tampoco aparecen, en referencia a la labor colonizadora que promueven los estados europeos, comentarios sobre la acción misionera que llevan a cabo las organizaciones religiosas en tierras africanas. Es más, se llega a reconocer el poco éxito conseguido por los misioneros en la propagación de la doctrina cristiana.

(...) la mayoría de los pueblos del África Negra practican creencias animistas. Los misioneros cristianos, amparados por las potencias coloniales, extendieron el cristianismo en algunas regiones, aunque con éxito relativo (...). El África blanca es islámica, y los núcleos europeos del cono sur son cristianos (Santillana, 1979, 102)

No obstante, continúan apareciendo interpretaciones de carácter etnocéntrico en determinados textos en los que se describen, por ejemplo, los países islámicos. Parece que no interesa tanto llegar a conocer en sí mismas la religión y las formas de vida de estos países, como en su relación con los modos de vida y la mentalidad occidental. Es decir, interesa sobre todo resaltar lo que tiene de diferente con nuestra cultura.

(...) Algunas de las normas de esta religión son muy curiosas para nosotros: los musulmanes no pueden beber alcohol ni comer carne de cerdo; permite que un hombre tenga varias mujeres, siempre que las pueda mantener (...); durante todo un mes, el mes de Ramadán, deben ayunar (Anaya, 1981, 141)

En otras ocasiones estos comentarios de tipo etnocéntricos se introducen para recalcar el enorme atraso que algunos pueblos africanos tienen con respecto a Europa, utilizando para ello como referencia algún periodo de la historia europea: *“viven hoy como nuestros antepasados prehistóricos”, o, “igual que se vivía en España y Europa hace cuatro mil años”* (Anaya, 1981, 134). Es decir, se utilizan referencias históricas europeas para comparar los niveles de desarrollo, como si sólo existiera ese modelo occidental.

2.2.1. La interpretación del atraso del continente africano

Quizá el gran cambio en relación con los manuales del periodo anterior, esté en la forma en cómo abordan los motivos del atraso del continente africano. En

general analizan esta cuestión intentando explicar su menor desarrollo en función de factores de causalidad externa. Es decir, lo estudian no a partir de variables internas, como pueden ser, por ejemplo, el producto nacional bruto, una mayor o menor industrialización, o unos determinados valores y motivaciones de la población, sino como consecuencia de factores externos a estos países, entre los que habría que destacar, el proceso de descolonización, o el papel que los países del norte le han asignado a los del sur en el sistema económico internacional.

En este sentido, la mayoría de los libros de texto para explicar las causas del atraso se refieren a la situación colonial y a las complejas relaciones económicas y sociales que surgen con la independencia de los estados africanos. Ejemplo de ello lo constituye la siguiente cita de la editorial Santillana (1979, 97):

Las potencias europeas se repartieron prácticamente toda África y empezaron a explotar sus recursos naturales (...) las colonias africanas se emanciparon políticamente, pero las naciones industrializadas y las grandes compañías multinacionales conservaron en gran parte el control de la economía. (...) Por esta razón la dependencia económica de África de los países industrializados continúa siendo casi absoluta.

Sólo dos libros de los nueve analizados abordan la cuestión del atraso del continente africano introduciendo también en el discurso evidentes variables de carácter endógeno. Este es el caso de otro libro de la editorial Santillana publicado dos años antes (1977, 162-163) del citado anteriormente, que señala que “*África sufre todavía las secuelas del colonialismo*”, pero también comenta que “*Si se tiene en cuenta las costumbres de la población, el estado primitivo de la agricultura, la casi inexistencia de industria y el escaso rendimiento de su producción, se comprenderá la situación de subdesarrollo que padece el continente africano y el bajo nivel de vida de sus habitantes*”; para más adelante añadir que “*las razones del subdesarrollo africano hay que buscarlas en su atraso secular respecto al mundo occidental*”.

En estas pocas líneas se expresan los clásicos clichés que se han utilizado tradicionalmente para explicar el subdesarrollo africano, basados en factores económicos, como la escasa modernización de la agricultura, la ausencia de un proceso industrial, o en una baja productividad, así como en unas referencias muy imprecisas a las costumbres de la población africana, con las que se pretende señalar, evidentemente, su carácter atrasado y primitivo. El párrafo termina comentando las grandes diferencias de desarrollo que existen entre África y el mundo occidental, cuestión ésta que siempre se tiene en cuenta para resaltar su menor nivel de progreso.

En definitiva, en el citado texto aparecen muchas de las argumentaciones que se han utilizado de forma recurrente para explicar el secular atraso africano. Según éstas, se resalta la industrialización como el principal motor que puede propiciar

el desarrollo, al relacionarla con la modernidad y el progreso, y por el contrario, la agricultura, al no gozar de este prestigio, aparece en un segundo lugar y sólo se la considera en función de la actividad industrial. Por último, en el referido texto se efectúa una comparación con los países occidentales, recurso éste que se repite con frecuencia en los manuales: el considerar el modelo de desarrollo occidental como el único posible y “el ideal” (M. Mesa, 1990), con lo que se está dando a entender que África no puede escoger su propio modelo y debe seguir miméticamente los mismos pasos que ha seguido Europa en su evolución.

De todos los manuales analizados en este segundo periodo se debe resaltar el libro de la editorial Libros Activos (Proyecto Esla, 1988) por su propuesta enormemente novedosa en relación a los publicados anteriormente, tanto en lo que se refiere a los contenidos como en sus planteamientos didácticos. Es el primero cronológicamente de los libros estudiados que hace referencia a la existencia en África de culturas avanzadas con anterioridad a la llegada de los europeos a este continente. Describe la presencia en la Edad Media de unos reinos en el interior de África que tuvieron un nivel de organización y desarrollo cultural, pero que luego entraron en decadencia por su aislamiento geográfico y la escasa población. La inclusión de esta referencia histórica, insistentemente reivindicadas por los africanos, es muy importante, pues rompe con la falsa creencia que se tiene en occidente de que la historia de África se inicia con la llegada de los europeos a este continente.

En los libros estudiados anteriormente nunca se hacía mención a estos reinos medievales, ni a la influencia que sobre el continente tuvo la civilización del antiguo Egipto, con lo que se le estaba negando su pasado a los países africanos, al tiempo que se daba a entender que la única historia del mundo era la construida desde Occidente.

El mismo manual incluía un amplio apartado dedicado al estudio de la vida diaria en un poblado africano situado al norte de Ghana. La descripción que realiza sobre las costumbres y modos de vida de sus habitantes tiene interés por su fidelidad etnográfica, sin embargo, consideramos que una vez más se muestra al alumnado la cara primitiva de este continente, como se indica en su introducción: “El mundo moderno parece no haber influido nada en sus habitantes”. Se insiste, por tanto, en el *primitivismo* y *exotismo* de África, con lo que parece que se le está negando a este continente, desde nuestra realidad, la posibilidad de la contemporaneidad. Además, con la inclusión de este tipo de textos, se puede dar a entender que sólo nos interesa su pasado, como si de un laboratorio se tratase, y no el conocer su realidad actual, con sus problemas ciertamente, pero también con sus grandes posibilidades de futuro.

CONCLUSIONES

Las conclusiones se muestran en función de los planes educativos ya comentados.

- Características de los manuales editados en el **Plan de Bachillerato de 1957:**
 - Son claramente descriptivos y están desprovistos de análisis que expliquen las causas de los hechos.
 - Destacan lo primitivo y lo exótico de la civilización y la cultura africana
 - Muchos de los análisis que realizan sobre África están dominados por interpretaciones etnocéntricas.
 - Están impregnados de interpretaciones paternalistas.
- Características de los manuales editados con **Ley General de Educación de 1970:**
 - El discurso deja de ser fundamentalmente descriptivo para avanzar hacia otro más explicativo.
 - Las interpretaciones etnocéntricas se muestran de una forma menos evidente. Cuando lo hacen es, sobre todo, con el interés de resaltar lo que tiene de diferente la cultura africana con la europea.
 - Incluyen la causalidad externa para explicar los motivos del atraso del continente africano.

BIBLIOGRAFÍA

- ANAYA (1981). *Ciencias Sociales*. 7º EGB. Madrid.
- ANAYA (1984). *Bóveda. C. Sociales*. 7º EGB. Madrid.
- ANAYA (1964). *Geografía Universal*. 2º Bachiller. Salamanca.
- ANAYA (1968). *Geografía Universal*. 2º Bachiller. Salamanca.
- APPLE, M. W. (1984). “Economía de la publicación de libros de texto”, *Revista de Educación*, nº 275, p.46.
- BOSCH (1963). *Geografía Universal*. 2º Bachiller. Barcelona.
- COMPañÍA BIBLIOGRÁFICA ESPAÑOLA (1959). *Geografía Universal*. 2º Bachillerato. Madrid.
- CASALS (1985). *Ciencias Sociales*. 7º EGB. Barcelona.
- EDICIONES ATLAS (1963). *Geografía Universal*. 2º Bachillerato. Madrid.
- EVEREST (1977). *Ciencias Sociales*. 7º EGB. León.
- GIL SAURA, E. (1993). “Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 7, pp. 3-38.
- GREDOS (1958). *Geografía Universal*. 2º Bachillerato. Madrid.
- LIBROS ACTIVOS (1988). *Ciencias Sociales*. Proyecto Esla. 8º EGB. Madrid.

- LIBRERÍA GENERAL (1966). *Geografía Universal*. 2º Bachillerato. Zaragoza.
- LÓPEZ MEZQUIDA (1960). *Geografía Universal*. 2º Bachillerato. Valencia.
- LUIS VIVES (1959). *Geografía Universal*. 2º Bachillerato. Zaragoza.
- MAGISTERIO ESPAÑOL (1966). *Geografía Universal*. 2º Bachillerato. Madrid.
- MARTÍN MUÑOZ, G. (1998). “Entre el tópico y el prejuicio. El Islam y el Mundo árabe en el Sistema Educativo Español”, *Revista de Educación*, nº 316, pp. 151-162.
- MESA, M. y otros (1990). *Tercer Mundo y Racismo en los libros de texto*. Cruz Roja, Madrid.
- NARCEA (1976). *Ciencias Sociales* 7º EGB. Madrid.
- SANTILLANA (1979). *Sociedad 80*. 7º EGB. Madrid.
- SANTILLANA (1978). *Ciencias Sociales*. 7º EGB. Madrid.
- SM (1988). *Ciencias Sociales*. 7º EGB. Madrid.
- TALLERES PRENSA ESPAÑOLA (1960). *Geografía Universal*. 2º Bachillerato. Madrid.