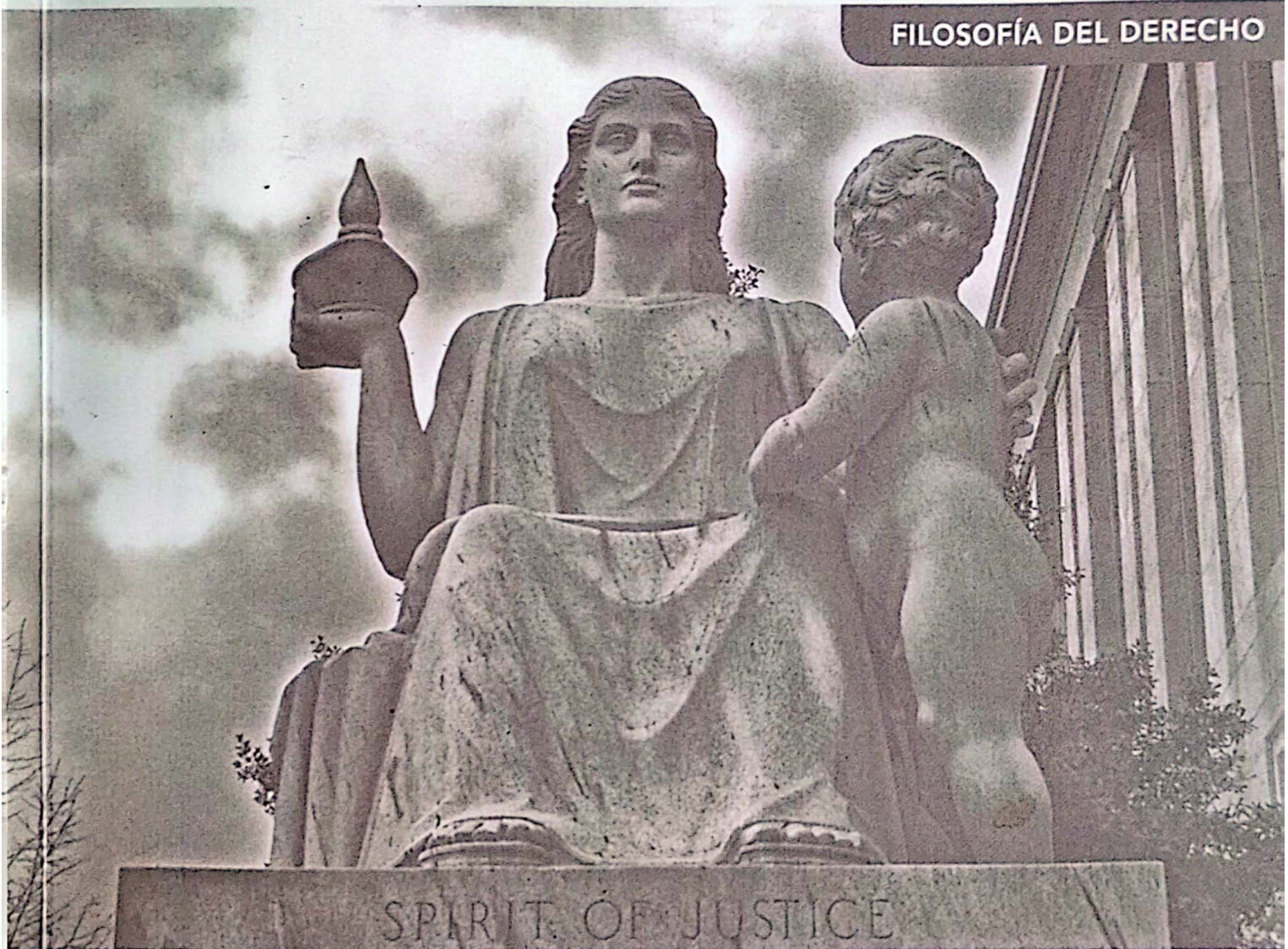


Ana M. Jara Gómez
(Edición y coordinación)

Ética y Universidad

FILOSOFÍA DEL DERECHO



 **Atelier**
LIBROS JURÍDICOS



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Unidad de Calidad, Innovación Docente
y Prospectiva



Facultad de Derecho
Departamento de Filosofía del Derecho

ÉTICA Y UNIVERSIDAD

CONSEJO EDITORIAL

MIGUEL ÁNGEL COLLADO YURRITA

JOAN EGEA FERNÁNDEZ

JOSÉ IGNACIO GARCÍA NINET

LUIS PRIETO SANCHÍS

FRANCISCO RAMOS MÉNDEZ

SIXTO SÁNCHEZ LORENZO

JESÚS-MARÍA SILVA SÁNCHEZ

JOAN MANUEL TRAYTER JIMÉNEZ

ISABEL FERNÁNDEZ TORRES

BELÉN NOGUERA DE LA MUELA

RICARDO ROBLES PLANAS

JUAN JOSÉ TRIGÁS RODRÍGUEZ
director de publicaciones

ÉTICA Y UNIVERSIDAD

Ana M. Jara Gómez
(edición y coordinación)



Colección: Filosofía del Derecho

Director:

Dr. Luis Prieto Sanchís

Catedrático de Filosofía del Derecho

Reservados todos los derechos. De conformidad con lo dispuesto en los arts. 270, 271 y 272 del Código Penal vigente, podrá ser castigado con pena de multa y privación de libertad quien reproducere, plagiar, distribuyere o comunicare públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte, sin la autorización de los titulares de los correspondientes derechos de propiedad intelectual o de sus cesionarios.

© 2020 Los autores

© 2020 Atelier

Santa Dorotea 8, 08004 Barcelona

e-mail: editorial@atelierlibros.es

www.atelierlibros.es

Tel.: 93 295 45 60

I.S.B.N.: 978-84-17466-99-2

Depósito legal: B-11040-2020

Diseño y composición: Addenda, Pau Claris 92, 08010 Barcelona
www.addenda.es

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	11
<i>Ana M. Jara Gómez</i>	
CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y DE SU DIMENSIÓN MORAL ..	15
<i>Antonio Manuel Peña Freire</i>	
1. Introducción	15
2. La deficiente percepción de la dimensión moral del derecho	16
2.1. La inmoralidad del derecho	17
2.2. La amoralidad del derecho	19
2.2.1. El iuspositivismo y las tesis de la neutralidad e instrumentalidad del derecho	19
2.2.2. Variantes populares de la amoralidad del derecho	22
3. La concepción moral del derecho: la legalidad como forma de justicia .	24
4. Conclusiones	27
5. Referencias bibliográficas	29
CAPÍTULO 2. EL PRINCIPIO DE OBJETIVIDAD EN LA ACTUACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO.	33
<i>Susana Castillo Ramos-Bossini</i>	
1. Cuestiones preliminares sobre el objeto de nuestro estudio. ¿Es la Universidad pública una Administración pública?	33
2. La objetividad del docente en la evaluación y su relación con la autonomía universitaria y libertad de cátedra.	40
3. Principios éticos aplicables a los docentes universitarios. Especial referencia al deber de objetividad e integridad.	42
4. Abstención y recusación como métodos para preservar la objetividad e imparcialidad en la actuación del docente universitario.	50
5. Referencias bibliográficas	54
Libros y artículos	54
Legislación y jurisprudencia	54

CAPÍTULO 3. ALUMNOS Y ÉTICA DE DATOS EN LA UNIVERSIDAD	57
<i>Javier Valls Prieto</i>	
1. Introducción	57
2. Definiciones	59
3. Principios para el tratamiento.	59
3.1. Consentimiento	60
3.2. Sanidad, Educación, Hacienda y Seguridad.	61
3.3. Administración pública	61
4. Derechos de los alumnos	62
5. Evaluaciones de impacto en la Universidad	64
5.1. Protección de datos desde el diseño y por defecto	66
5.2. Seguridad en el tratamiento	67
6. Buenas prácticas.	68
7. Casos	71
Conclusiones	74
8. Referencias bibliográficas	75
 CAPÍTULO 4. RESPONSABILIDAD DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR DE LA UNIVERSIDAD EN MATERIA DE PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES: ASPECTOS CIVILES, ADMINISTRATIVOS Y PENALES.	 77
<i>Miguel Ángel Morales Hernandez</i>	
1. Introducción: La Universidad como institución gestora de multitud de datos personales	77
2. La configuración constitucional del derecho fundamental a la protección de datos y su normativa de desarrollo	79
3. Las obligaciones de la Universidad como responsable del tratamiento de datos personales	80
4. Análisis de las principales precauciones que el PDI debe tener presente en este ámbito	81
4.1. Protección de datos en la docencia	84
4.2. Protección de datos en la investigación	87
5. La responsabilidad del PDI por incumplimiento de la normativa relativa a la protección de datos	88
5.1. Responsabilidad de la Universidad en materia de protección de datos según lo dispuesto en la LOPD: posible imposición de sanciones disciplinarias por parte de ésta al PDI	88
5.2. El derecho a recibir una indemnización por daños y perjuicios por parte de la Universidad en virtud del artículo 82 RGPD: posible repercusión de la misma al PDI	90
5.3. Posibilidad de imposición al PDI de sanciones penales para las conductas de mayor gravedad en materia de protección de datos	92
6. Referencias bibliográficas	94

CAPÍTULO 5. BREVES REFLEXIONES SOBRE ÉTICA, MORAL Y JUSTICIA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO	97
<i>Estbel E. Díaz</i>	
1. Introducción	97
2. La dimensión ética en las personas	99
3. La dimensión ética como eje transversal en la carrera de Derecho ...	107
Conclusiones	113
4. Referencias bibliográficas	113
 CAPÍTULO 6. «HABLAR ES EXISTIR ABSOLUTAMENTE PARA EL OTRO»: POR LA NECESIDAD ÉTICA DE ABRIR LAS FRONTERAS EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA.	115
<i>José Manuel Maroto Blanco, Kouassi Nogues Kouassi y Juan Carlos Maroto Martos</i>	
1. Cuestiones pendientes de la Universidad en el Siglo XXI: problemas en el contexto neoliberal	115
2. La <i>Pluriversidad</i> contra la historia escrita por y para el hombre blanco .	117
3. El eurocentrismo más allá de Occidente. La cárcel epistemológica de las Universidades africanas	120
4. La Historia Contemporánea en la Universidad española. La perpetuación de un problema que viene de lejos	122
5. Conclusiones y reflexiones finales	126
Referencias.	127
 CAPÍTULO 7. LOS ENTRESIJOS DEL PATRIARCADO: EL TECHO DE CRISTAL EN LA UNIVERSIDAD	131
<i>Tasia Aránguez Sánchez</i>	
1. Introducción: una exclusión milenaria	131
2. El techo de cristal	132
3. Un déficit de autoridad.	135
4. La cosificación sexual.	137
5. Eternas becarias	138
6. Conclusión	140
7. Referencias bibliográficas	141
 CAPÍTULO 8. LA ENSEÑANZA DE DEONTOLOGÍA A LOS ESTUDIANTES DE CIENCIAS ECONÓMICAS, EMPRESARIALES Y JURÍDICAS. UNA ASIGNATURA PENDIENTE PARA LA UNIVERSIDAD	143
<i>Araceli Rojo Gallego-Burín y Marina Rojo Gallego-Burín</i>	
1. Introducción	143
2. Metodología	148
2.1. Diseño de la investigación	148
2.2. Realización de un pretest	156
2.3. Población objeto de estudio	157
2.4. Muestra	157

2.5. Descripción de las propiedades psicométricas de las escalas de medida (cuestionario) utilizadas.....	158
3. Resultados de la investigación	165
4. Conclusiones.....	167
5. Referencias bibliográficas	168

CAPÍTULO 9. LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y LOS LÍMITES DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA

171

Ana M. Jara Gómez

1. Introducción: qué es y de quién es la libertad de cátedra	171
2. El riesgo de vulnerar el derecho a la educación	174
3. El adoctrinamiento y la promoción del fanatismo	176
3.1. El adoctrinamiento a través de la educación superior	176
3.2. El fanatismo	177
4. El problema de la ausencia de control de la actividad docente.....	179
5. La relación profesor-alumno	181
6. Conclusiones.....	183
7. Referencias bibliográficas	184
Jurisprudencia:	185

CAPÍTULO 6

«HABLAR ES EXISTIR ABSOLUTAMENTE PARA EL OTRO»: POR LA NECESIDAD ÉTICA DE ABRIR LAS FRONTERAS EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

**José Manuel Maroto Blanco, **Kouassi Nogues Kouassi
y ***Juan Carlos Maroto Martos¹*

1. CUESTIONES PENDIENTES DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI: PROBLEMAS EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL

Como golpes de mortero resuenan hoy las ideas expuestas por uno de nuestros filósofos más influyentes. En aquel ensayo *Misión de la Universidad* (1930), Ortega y Gasset destacaba como objetivos principales de la Universidad la promoción del espíritu crítico y la formación de personas cultas. Sin embargo, a día de hoy uno de los grandes retos a los que se enfrenta esta institución es al terrible empuje de las lógicas neoliberales que pueden prescindir de estos ideales sin ningún problema. Y es que, tal y como alerta Christian Laval (2004: 5) la

1. *Departamento de Historia Contemporánea (UGR) **Universidad Félix Houphouët-Boigny/
Universidad de Granada ***Departamento de Geografía Humana (UGR).

tendencia a nivel mundial avanza en una dirección que parece no tener vuelta atrás: la hegemonía de la adquisición de competencias de mercado o *marketable skills*, la imposición de un modelo de gestión empresarial en la Universidad y la estandarización de métodos y contenidos. Un «modelo de negocio» que tiene como consecuencia, además, que se incremente el servilismo dentro de la institución a través de la inseguridad laboral o se disminuya el contacto de los estudiantes con el personal docente (Chomsky, 2014).

Ya antes de comenzar el nuevo siglo, tuvo lugar en París en 1998 la Declaración Mundial sobre la Educación Superior. En ella se aspiraba a que este proceso de internacionalización, del que hoy se valen las lógicas neoliberales, sentara las bases de una solidaridad humana y respeto a la diversidad cultural a nivel global. Es este espíritu de París el que apostó de manera firme por una concepción de la educación como «un bien público social» y «al servicio de la humanidad», siendo ratificado en una nueva Declaración 11 años después. No obstante, esto no refleja sino que el éxito de la Universidad hoy sigue sin medirse de acuerdo a su compromiso ético y que es urgente un cambio de paradigma en este aspecto. Es por ello que Carlos Tünnermann (2011) se preguntara, en la sesión inaugural del curso académico en la Universidad Centroamericana de Nicaragua, si seremos capaces de hacer de este siglo, el siglo de la ética por encima del de la técnica.

Que la Universidad deba estar al servicio de la humanidad y jugar un papel primordial ante esta problemática está fuera de toda duda. Las Universidades españolas (CRUEa: 1), por ejemplo, manifestaron que estas deben ser fundamentales en la búsqueda de soluciones ante las desigualdades globales y actuar «como agentes transformadores del sistema económico y social.». La propia Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, establece claramente las funciones de la universidad como ente social, a saber, que se trata de una institución que debe preparar en los fundamentos éticos tanto del ejercicio profesional como de la vida social, a fin de construir una sociedad más justa. Pero si bien existe un amplio consenso en que la Universidad asuma ese rol de liderazgo social a la hora de abordar y afrontar estos desafíos ligados a la inequidad y desigualdad, estas no se plantean desde los mismos ángulos. Por ejemplo, la UNESCO aspira a que la educación superior, siendo un bien público, se rija por los principios de solidaridad y cooperación, mientras que el Banco Mundial pone el acento en el fomento de mayor integración de esta institución con el sector privado y empresarial.

Al margen del empuje de las lógicas neoliberales, en los últimos años la Universidad española se ha implicado de manera activa en la promoción de numerosas políticas destinadas a la búsqueda de la justicia social. La Ley 3/2007 para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres, por ejemplo, promueve la creación de Unidades de Igualdad e investigaciones, estudios y posgrados específicos en materia de género. Y pese al patrón masculinizado de estudiantado, profesorado y grupos de gestión —que se mantiene en la actualidad—, los avances se hacen visibles con una participación cada vez mayor de las mujeres (CRUEb, 2018: 40). También la Universidad se ha implicado en cuestiones relacionadas

con el pacifismo, el medioambiente, la cooperación internacional y el voluntariado o la comunidad LGTB, recogiendo medidas impulsadas por la movilización social y la fuerza de la sociedad civil.

Y pese a que el avance de las lógicas neoliberales no haya evitado que se hayan desarrollado avances en materia social, se está asistiendo en los últimos años a un aumento y mayor presencia en el espacio público de discursos abiertamente excluyentes con el «otro». El fomento de voces que apuestan por una supuesta defensa de valores «nacionales» imaginarios, van acompañados de auténticos dardos discursivos destinados a quienes se considera que «no son de aquí» y, por lo tanto, no deben beneficiarse de un cada vez más débil Estado de Bienestar. Subyace en estos discursos y prácticas un profundo racismo, que aquí la entendemos como aquella ideología y *praxis* que incide en la deshumanización de determinados colectivos de acuerdo a su distancia respecto a un paradigma de humanidad que es representado por el hombre occidental, blanco, heterosexual, moderno y urbano... (Grosfoguel, 2016). A sabiendas de las recientes críticas de colectivos racializados a la Universidad española, en donde se niega sistemáticamente la existencia de tal lacra (Unidad de Diversidad, 2019) cabe preguntarse si está haciendo la Universidad lo suficiente para frenarlo o si se han naturalizado ciertas prácticas en la docencia, gestión e investigación que están consolidando esta deshumanización del «otro».

A sabiendas de que tanto el desconocimiento sobre África y las poblaciones africanas y un conocimiento erróneo que nace de unos estigmas implica un aumento de las actitudes racistas y problemas de convivencia (Navarro, 2011), parece evidente que la Universidad puede tomar partido en este aspecto. En este trabajo, siendo conscientes de la complejidad de la pregunta formulada y la imposibilidad de contestarla siquiera de manera somera en pocas páginas, nos proponemos analizar simplemente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia Contemporánea. Somos conscientes de que «la selección de contenidos curriculares, mediante los que se pretende conseguir las diferentes competencias en cada una de las titulaciones universitarias no es algo exento de valor ético» (Martínez, 2006: 92) y es por ello que la reflexión mostrada en esta obra va a girar en torno a si, a través de ellos, se está consolidando un relato que deshumaniza a las sociedades no europeas en general, y africanas en particular.

2. LA PLURIVERSIDAD CONTRA LA HISTORIA ESCRITA POR Y PARA EL HOMBRE BLANCO

Siguiendo a Amartya Sen (2004), la universidad es a la vez reflejo de unos determinados ideales y forma parte de esa institucionalidad que tiene la capacidad de promocionar unos valores éticos determinados. En el caso concreto europeo, las críticas sobre el fuerte componente eurocéntrico de los estudios universitarios han sido numerosos. Los investigadores Boidin, Cohen y Grosfoguel nos presentan en *Introduction: From University to Pluriversity: A Decolonial Approach to the Present Crisis of Western Universities* (2012), dossier de la revis-

ta *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, una serie de trabajos que ponen de manifiesto la necesidad imperiosa de la Universidad europea de reinventarse y abrir sus fronteras epistemológicas dando paso a una institución que sea capaz de mostrar que la comprensión del mundo es más amplia que la concepción occidental del mundo. A este proyecto renovado de institución se la considera *Pluriversity* (Pluri-versidad) y se configura como un espacio en donde las epistemologías del Sur que surgen contra las distintas formas de dominación que siguen presentes, cuentan con el protagonismo. Entre otras, las críticas van encaminadas a la concepción de minorías como problemas sociales o los intentos de silenciar experiencias coloniales o anticoloniales o la trata de seres humanos.

Para el caso que nos compete, debemos tener en cuenta que la Historia ha sido concebida desde sus orígenes como la historia de los países y las sociedades occidentales en tanto en cuanto sus poblaciones han tenido como protagonistas a personas de piel clara. Imbuidos en un racismo que ha acompañado la expansión colonial y capitalista en el mundo, las Ciencias Sociales se erigieron como un instrumento más para expandir y, llegado el momento, seguir consolidando los proyectos coloniales. Immanuel Wallerstein nos lo explica de manera muy acertada en *Abrir las Ciencias Sociales* (2007), señalando que han sido las potencias europeas o «blancas» (incluimos a Estados Unidos como prolongación de Europa) han dominado epistemológicamente a través de la promoción de los intelectuales domésticos y cosmovisiones eurocentradas. Disciplinas que se plantean de manera diferenciada como la política y la economía (ejemplo de cómo el sistema capitalista es capaz de desligar política y economía en contra de los postulados marxistas) o la historia y la antropología (reflejo del valor histórico otorgado a las naciones europeas y su negación a los pueblos no europeos) son ejemplos paradigmáticos (Wallerstein, 2007).

Castro-Gómez (2010: 13) nos habla del *color de la razón* para designar una realidad en la que se ha hecho hegemónica «una representación en la que todo conocimiento proveniente de Europa era visto como esencialmente superior al conocimiento producido y transmitido empíricamente por los nativos de América y África» y al que no se le ha dotado de ninguna validez epistémica (Castro-Gómez, 2010: 193). Este conocimiento eurocéntrico tiene una pretensión universal y objetiva, y se presenta ante el resto de producciones de conocimiento como la única, universal y, lo que es más peligroso, como objetiva y que no acepta discusión sobre sí misma. El mismo Santiago Castro-Gómez (2005) la ha conceptualizado como la *hybris del punto cero* y utiliza el ejemplo del panóptico de foucaultiano o la imagen teológica del *Deus Absconditus*, que observa sin ser observado, para reflejar este fenómeno. El propio autor lo explica de la siguiente manera:

Podríamos caracterizar este modelo, utilizando la metáfora teológica del *Deus Absconditus*. Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa

fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la *hybris*, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurren en el pecado de la *hybris*, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la *hybris* es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista. (Castro-Gómez 2007:83).

A la hora de entender la mirada que subyace al estudio de las realidades no europeas desde estas ópticas que se autodefinen como «verdaderas» es fundamental que recurramos a uno de los filósofos más influyentes del siglo XIX. Hablamos de Hegel, aquel al que Nicolás López (2012) considera como un filósofo actual, de gran utilidad para nuestro tiempo y uno de los más grandes de la historia aun siendo difícil de comprender. Pero si algo de lo que escribió que refleja muy bien cómo se ha construido la idea de África en Europa y que explica nuestro actual acercamiento a ella nos lo brinda en *Lecciones sobre la filosofía de la Historia Universal* (1837) planteando la ahistoricidad de las sociedades africanas, su nulo aporte a la historia de la humanidad y el desinterés que muestra desde una mirada eurocéntrica:

«El África propiamente dicha es la parte característica de este continente. Comenzamos por la consideración de este continente porque en seguida podemos dejarlo a un lado, por decirlo así. No tiene interés histórico propio, sino el de que los hombres viven allí en la barbarie y el salvajismo, sin suministrar ningún ingrediente a la civilización. Por mucho que retrocedamos en la historia, hallaremos que África está siempre cerrada al contacto con el resto del mundo; es un Eldorado recogido en sí mismo, es el país niño, envuelto en la negrura de la noche, allende la luz de la historia consciente.» (Hegel, 1973: 180).

La visión hegeliana sobre África sigue muy presente y señala no solo que se trata de un territorio sin historia y que no ha aportado nada a la historia de la humanidad, sino que también es un lugar testigo del caos, de luchas fratricidas, en donde el africano no ha conseguido alcanzar aquello que el filósofo alemán consideraba lo universal, como el Estado o la religión. Los africanos se encontrarían en un estado de inocencia o de inconsciencia de sí y en un territorio en donde «no hay más que casualidades, sorpresas, que se suceden unas a otras» (Hegel, 1973: 182). De aquí que representando al negro como «el hombre natural en toda su barbarie y violencia» (Hegel, 1973: 183) son las influencias externas, las no africanas, las que aportan sentido a la propia existencia de las sociedades negras:

Los detallados relatos de los misioneros lo confirman por completo y el mahometismo es lo único que parece en cierto modo aproximar a los negros a la cultura» [...] «El que quiera conocer manifestaciones terribles de la naturaleza

humana, las hallará en África. Lo mismo nos dicen las noticias más antiguas que poseemos acerca de esta parte del mundo; la cual no tiene en realidad historia. Por eso abandonamos África, para no mencionarla ya más. No es una parte del mundo histórico, no presenta un movimiento ni una evolución, y lo que ha acontecido en ella, en su parte septentrional, pertenece al mundo asiático y europeo» (Hegel, 1973: 182-194).

Y si el pensamiento ilustrado europeo veía cualquier atisbo de movimiento en África como resultado de factores exógenos, no es de extrañar que África entre en la historia de la Humanidad en tanto en cuanto el «hombre blanco» entra en contacto con ella. Es precisamente la etapa del expansionismo europeo en el África Subsahariana, ya en el siglo XIX, la que nos presenta la existencia de un continente al sur de Europa. Frantz Fanon (1986: 45) afirma con total rotundidad que

«el colono hace la historia y sabe que la hace. Y como se refiere constantemente a la historia de la metrópoli, indica claramente que está aquí como prolongación de esa metrópoli. La historia que escribe no es, pues, la historia del país al que despoja, sino la historia de su nación en tanto que esta piratea, viola y hambrea» (Fanon, 1986: 45).

3. EL EUROCENTRISMO MÁS ALLÁ DE OCCIDENTE. LA CÁRCEL EPISTEMOLÓGICA DE LAS UNIVERSIDADES AFRICANAS

Toda esta ideología eurocéntrica a la hora de escribir la historia traspasa las fronteras occidentales, y es que en el África Subsahariana, y ligada a la experiencia colonial, se introdujo esa concepción de la historia «blanca» que se manifiesta de diversas maneras. La primera de ella se resume en lo que Wachtel (1992) denominó la *vision des vaincus* o visión de los vencidos y que resume la derrota de la oralidad, ampliamente extendida en el continente y a través de la cual se enseñaba historia y se transmitían las identidades de grupo desde los más mayores a los más jóvenes, frente a la escritura, a través de la cual se fue imponiendo un manera «europea» de entender el mundo (M'Boukou: 2008). De ahí aquella sentencia de Hampaté Ba, *en Afrique, quand un vieillard meurt c'est toute une bibliothèque qui brûle* (en África, cuando un anciano muere, una biblioteca arde) que debe su origen a que era a través de la enseñanza de los más viejos, portadores de autoridad, experiencia y sabiduría, cómo los pequeños iban integrándose en la sociedad africana (Sanz Martín, 2011).

Por otro lado, se acabó con los sistemas formales de enseñanza que existían con anterioridad. El ejemplo más paradigmático es el de la ciudad de Tombuctú, en el corazón de Mali y que llegó a contar desde el siglo XVI con hasta 180 escuelas en donde se estudiaba derecho, lógica, geografía o historia (González, 2008, 162-163). La introducción del modelo de enseñanza colonial tuvo como objetivo principal proteger los intereses económicos occidentales. Eso se hizo a

través de un sistema de educación no superior y orientada a trabajos manuales, el intento de inculcar un complejo de inferioridad racial a través de la imposición de una cosmovisión «blanca» y educar a una pequeña élite para que transmitiera todo aquello y sirvieran de correa de transmisión del poder colonial. Como recoge Sebastián Ruiz (2015), Frederick Lugard, el que fuera administrador de Nigeria y uno de los baluartes del *indirect rule*, llegó a afirmar que Gran Bretaña debía evitar la «enfermedad de la India» o lo que es lo mismo, el desarrollo de una clase media que portara el «virus del nacionalismo». De ahí que la educación no tuviera más interés que despersonalizar al negro y presentar su cultura como ejemplo de salvajismo y primitivismo (Cortés, 2007).

Se impuso de esta manera un sistema educativo a favor de los intereses europeos presentes y futuros. Por el camino, se destruyó el recuerdo de civilizaciones africanas, muchas poblaciones perdieron su lengua, vieron violadas su cultura y sus raíces y acabaron aceptando las estructuras de pensamiento racistas del colonizador como superiores. Además, siendo territorios mayoritariamente agrícolas, la formación se orientó a trabajos manuales, ya que su fin último era ampliar el valor de la producción colonial. Jacques Arnault (1958) señala aún durante la etapa colonial, cómo era el funcionamiento de la educación en las colonias:

La instrucción tiene como primer resultado mejorar ampliamente el valor de la producción colonial... Por medio de estas escuelas en aldeas, extenderemos con ardor las nociones experimentales prácticas, y, sobre todo, agrícolas, que orientan a la mayor parte de los niños indígenas hacia un oficio manual, y prepararán productores útiles... El primer deber de la escuela primaria es el de esforzarse por proporcionar una enseñanza concreta y práctica, y conservar cuidadosamente en el niño indígena el gusto por el trabajo manual y de la vida agrícola... La realización de un tal programa aparece como una obra de interés esencialmente nacional, puesto que debe proporcionar a la nación medios de un resurgimiento del que tiene una necesidad imperiosa.

La consideración de lo europeo como centro de creación de conocimiento que fue inculcado a las élites africanas y a gran parte de la población sigue persistiendo en esas sociedades. 60 años después de la supuesta independencia del continente, la formación, desde la escuela primaria hasta la enseñanza superior, «avanza» teniendo el modelo europeo como referencia. Tanto la organización como la producción del conocimiento en las universidades africanas contemporáneas están basadas en modalidades disciplinarias desarrolladas en universidades occidentales siglos atrás (Sebastián Ruiz, 2015). Por otro lado, el conocimiento sobre el propio continente, que quedó relegado a los estudios antropológicos, sigue siendo estudiado mayoritariamente desde paradigmas teóricos con un cargado carácter eurocéntrico (Zelaza, 2009).

Esta preocupación —que comparten muchos investigadores e investigadoras africanas— se ve agravada por la tendencia de las universidades del continente a adaptarse al modelo europeo para que sus programas y títulos expedidos sean reconocidos por instituciones internacionales. Supuestamente, esto justifica la

transposición de los modelos de enseñanza superior europeos a los sistemas africanos. Como afirma Eliethe P. Éyébiyi (2011 : 9-11) para el caso de los países francófonos :

«L'africanisation du LMD² à travers sa transposition dans les politiques de l'enseignement supérieur participe d'une volonté de «coller au wagon» européen, d'autant que la reconnaissance sociale des étudiants et cadres africains passe encore souvent par la normalisation européenne. [...] Cette dynamique s'insère donc dans un calcul rationnel des États pour assurer la reconnaissance des programmes et diplômes délivrés en Afrique de l'ouest. [...] Avant l'introduction du LMD, la plupart des universités francophones d'Afrique subsaharienne étaient déjà gouvernées par une sorte de «tradition française».

4. LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA. LA PERPETUACIÓN DE UN PROBLEMA QUE VIENE DE LEJOS

Aquel país que hasta hace poco era referenciado como parte externa de Europa —aún se recuerda aquella sentencia erróneamente atribuida a Alejandro Dumas de *l'Afrique commence aux Pyrénées* (África empieza en los Pirineos)— pasó de ser, en palabras de Juan Goytisolo (2003: 27) de sujeto de contemplación a objeto de contemplación. Lo cierto es que España se ha enfrentado desde el siglo XVIII a una visión orientalista que desde hace más de dos siglos nos ha expulsado simbólicamente de la idea de Europa (Andreu-Miralles, 2016). Esa batalla cultural, que ha contado con imágenes estereotipadas que han cumplido la función de proyectiles en esta contienda que emprendió Europa contra Oriente (Said, 1996), se ha llevado a cabo también durante mucho tiempo de manera simultánea a una reivindicación española de su «blanquitud» a través de la participación activa en discursos coloniales producidos desde y/o inspirados en el actual territorio de Guinea Ecuatorial (Sánchez, 2011).

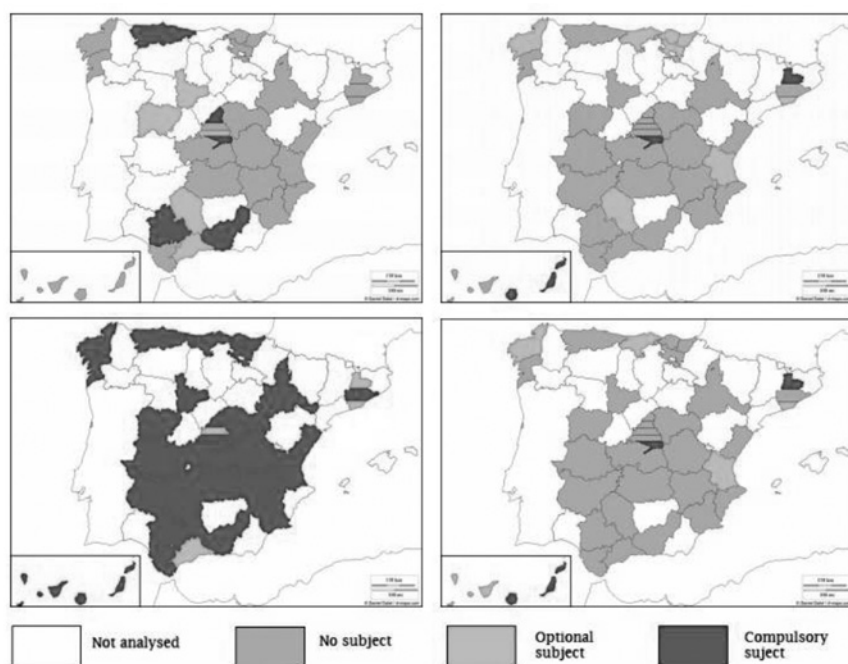
En este país, que desde 1986 ya forma parte de lo que hoy se conoce como Unión Europea (UE) y dentro de un contexto neoliberal que considera a las Humanidades como disciplinas «inútiles» (Ordine, 2013), los Grados de Historia en España siguen pecando de un marcado carácter eurocéntrico. Al margen de cómo se imparten estas lecciones, es interesante analizar también qué contenidos se enseñan de acuerdo a las guías docentes, cuestión que en muchas ocasiones no se problematiza (Moradiellos, 2013). Cuando analizamos las guías docentes de las

2. LMD= Licenciatura Máster Doctorado. Es un sistema universitario francés imitado en las universidades africanas sobre todo en los países de habla francesa, que en realidad no toma en cuenta la realidad tanto social como laboral de dichos países. La adopción del LMD es un requerimiento fundamental para que los títulos universitarios africanos sean reconocidos por los organismos internacionales.

asignaturas de Historia Contemporánea observamos que los contenidos giran en torno a la experiencia occidental del mundo (desde las revoluciones liberales y el movimiento obrero hasta la caída del muro de Berlín, pasando por los procesos de revolución industrial, colonización y descolonización, I y II Guerra Mundial, periodo de entreguerras y la Guerra Fría) siguiendo en definitiva un modelo clásico de contenidos que pone en el centro la experiencia occidental.

Si analizamos las asignaturas ofertadas en los distintos grados de Historia en España que hacen alusión a realidades no europeas observamos el poco interés que suscitan en el ámbito docente. Así por ejemplo, los estudios sobre historia de África o de Asia son prácticamente inexistentes en la Universidad española. Tal y como señalamos en otro trabajo (Maroto y López, 2018) la asignatura de alguna realidad asiática se centra exclusivamente en Filipinas y no hay ninguna que analice de manera particular la historia colonial española en el continente africano. Las siguientes imágenes nos muestran la presencia de estas asignaturas en los grados de las distintas universidades.

FIGURA 1. Asignaturas sobre realidades no europeas ofrecidas en las Universidades españolas por provincias. Oriente Medio (imagen superior izquierda); Asia (imagen superior derecha); América Latina (imagen inferior izquierda); África (imagen inferior derecha)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de U-Ranking (Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español)

Cuando analizamos las asignaturas que se centran en América Latina nos damos cuenta de lo vigente que aún sigue en la afirmación antes plasmada de Frantz Fanon (1986: 45) cuando aludía a que la historia de las realidades extraeuropeas el colono «indica claramente que está aquí como prolongación de esa metrópoli», siendo una historia que oculta el despojo del que llega con la espada y la cruz. De hecho, la historia de América Latina reviste interés en tanto en cuanto los «españoles» estuvieron allá hasta el punto de que se da la paradoja de que pese a que todas las universidades ofertan alguna asignatura de historia de América (siendo en la mayoría de casos obligatoria), los periodos precolumbinos están muy poco presentes y, cuando lo están, se trata de asignaturas optativas. En otros casos:

este eurocentrismo tiene formas más complejas que la de la simple indiferencia hacia «los otros» o la de otorgarles importancia en función de la presencia española. En el caso de las asignaturas que tienen como sujeto específico la historia de Oriente Medio, llama la atención que todas hacen referencia a la Edad Antigua, dejando patente dos ideas fundamentales: la superioridad técnica de Oriente Medio con respecto a Europa en ese periodo, razón por la cual es digna de estudio; y la visión teleológica de la historia por la cual se avanza de forma lineal hacia el progreso, una idea con unas claras raíces occidentales. Tampoco es extraño encontrar alguna asignatura sobre la historia del Islam, pero por supuesto, el Islam en tanto en cuanto tuvo presencia en España (Maroto y López, 2018: 1925).

África sólo aparece durante el proceso de colonización y descolonización y como «Tercer Mundo», desde parámetros eurocéntricos (cuando llega el hombre blanco, cuando abandona el continente, y presentando África como ejemplo de «subdesarrollo»). Este esquema es una perpetuación de aquel de ESO y Bachillerato (que se ve apoyado por la Disposición 37 del BOE 03 de enero de 2015 y que, entre otras cosas borra de un plumazo casi 200 años de explotación en la actual Guinea Ecuatorial), reproduciendo una serie de cuestiones que no ayudan nada a tener una visión realmente global del mundo y demostrando que las guías docentes en la Universidad continúa con los contenidos de las enseñanzas medias (Maroto y López, 2018). ¿Qué se enseña en ellas? Un profundo análisis de los libros de texto nos lleva a la conclusión de que en la Educación Secundaria y Bachillerato se sigue potenciando una serie de ideas que beben directamente de la tradición colonial.

En primer lugar, África sigue ocupando el lugar de la no-historia y sus sociedades son consideradas, desde el punto de vista histórico, como estáticas. No hay ni acontecimiento ni fenómeno ni organización política que sea relevante para incluirla dentro de la historia de la humanidad. La Carta Mandén (siglo XIII) y considerada la primera manifestación del reconocimiento de los derechos humanos no tiene ninguna cabida, así como el Egipto de la Edad Antigua se descontextualiza del resto del África Negra, pese a los trabajos de Cheikh Anta Diop en los que demuestra su «negritud». La historia de la Humanidad no deja de ser la historia del «progreso» en términos capitalistas. Solo las pirámides o el origen de la agricultura y la escritura aparecen como accidentes histórica que obligan

a salir de la realidad occidental, pero entroncando la historia de Europa (Maroto, 2017). En línea con lo anterior, lo que se muestra de la realidad africana aparece conceptualizado como una realidad prehistórica. Se infravalora su capacidad de producir arte o el ejercicio de la oralidad frente al de la escritura, asociado a Occidente. Se equipara en numerosas ocasiones a las sociedades de cazadores-recolectores «actuales» o a poblaciones que utilizan las herramientas de trabajo más rudimentarias (Maroto y Bolívar, 2017).

Por otro lado, queda patente la falta de ética a la hora de abordar los procesos de colonización y descolonización. La norma consiste en tratar la colonización dándole protagonismo al periodo de Leopoldo II en el Congo y en el que ningún estado aparece como responsable directo, y la descolonización suele centrarse en la experiencia de los territorios anglófonos y francófonos. Invisibles no solo quedan las luchas anticoloniales, sino también toda la historia colonial española en el África Subsahariana. Cabe recordar que Fernando Poo y Río Muni (actual Guinea Ecuatorial) llegaron a ser provincias españolas. Generalmente tampoco tienen espacio a la hora de tratar los temas relativos a la historia de España —como tampoco lo tienen referentes afroespañoles como Juan Latino, Elena de Céspedes, Chikaba, etc.— (Toasijé, 2019). Hay manuales en los que incluso se deduce que no existió tal proceso de colonización y de descolonización mostrando errores historiográficos de bulto (Maroto, 2017a).

El África «poscolonial» es el ejemplo del «subdesarrollo» y a través del cual se proyecta Occidente como su opuesto. Siguen latentes las imágenes de África como la «tumba del hombre blanco» al ser presentado como un espacio propenso a sufrir epidemias y demás enfermedades. Además, se aplica una retórica racializante «que sigue tratando a día de hoy de otorgar los caracteres positivos de las sociedades humanas a las poblaciones blancas y los negativos a las poblaciones negras» (Maroto, 2017b). Se sigue, de igual modo, reduciendo, invisibilizando o culpando a otros actores (empresas u otros estados) del complejo sistema de opresión pasado y presente que acontece. Así mismo, la mujer negroafricana cuenta con una presencia aún menor en los manuales escolares que la mujer blanca y se acude a ella para representar al sujeto enfermo, pobre o refugiado, sin que se destaque su individualidad, con actividades ligadas al ámbito educativo y de los cuidados y sin agencia o capacidad de acción (Bolívar y Maroto, 2017). En esta línea, la comunidad negroafricana no es más que la receptora de la «cooperación», en la mayoría de las veces, representada en las fotografías con personas blancas como donantes (Maroto y López, 2016) y haciendo hincapié en el carácter africano de enfermedades como el VIH o fenómenos como el analfabetismo.

Estas representaciones de África y las sociedades africanas no hacen sino consolidar estereotipos negativos que hunden sus raíces en la época de expansión europea por el mundo. Además, varios estudios señalan que estos están más arraigados conforme el alumnado avanza de curso académico, con el problema añadido de que están más convencidos de que conocen ambas realidades (Maroto, 2017). Se trata de un fenómeno que la Universidad española no tiene la voluntad real de corregir.

5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

La Universidad española, en línea con el resto de universidades a nivel mundial, debe hacer frente a la ofensiva neoliberal que pretende desvincular el desarrollo del espíritu crítico de la educación superior y ligarla a los dictados del sistema capitalista. Sin embargo, más allá de la introducción de un «modelo de negocio» y unas lógicas empresariales en ella, la universidad sigue arrastrando otra serie de trabas con raíces muy profundas. Uno de los mayores problemas y que pasa generalmente inadvertido, es el carácter eurocéntrico de los contenidos que se imparten en ella, tanto por los contenidos ofertados, como por las perspectivas teóricas con que son presentadas.

Ante la pregunta de si pueden las universidades llegar a ser actores relevantes para contribuir a construir alternativas sociales éticas, la respuesta no puede ni debe ser simple. Si bien es cierto que se han producido avances en distintos ámbitos como en la cuestión de género, no menos cierto es que la negación de otros problemas como el racismo sigue siendo una realidad. Además, entender el racismo como una ideología que propugna de una manera consciente o inconsciente la deshumanización del «otro» debe hacernos ver, no sólo las políticas de igualdad o antirracistas que pueden desarrollarse a nivel institucional, sino también la mirada que se tiene del «otro» en los planes docentes y que viene naturalizada al estar avalada por una «ciencia» que no se cuestiona lo suficiente la veracidad de lo que presenta.

En el caso concreto de este trabajo hemos intentado presentar a través de numerosos trabajos de investigación una realidad que pasa inadvertida. Se trata del aprendizaje en nuestras aulas de una Historia Universal que no es sino una historia Occidental en la que las realidades extra-europeas no tienen más protagonismo, en la inmensa mayoría de los casos, que como territorios protagonistas de la expansión de los pueblos occidentales. De esta manera, observamos, para el caso concreto africano, que siguen muy presentes los preceptos hegelianos (África como un lugar sin historia) y las denuncias de Fanon, que reflejan esa historia africana que no es más que la historia del poder «blanco», de la explotación occidental en el continente negro.

Además, no es sólo el territorio africano es que aparece sistemáticamente atacado desde el plano epistemológico. Las poblaciones africanas aparecen presentadas como la antítesis de los occidentales. Estamos ante poblaciones pobres, prehistóricas, que viven en espacios de miseria y de enfermedad y en donde se les niega su individualidad y su capacidad de acción. En definitiva, son presentados como sujetos pasivos y que aparecen en ocasiones interactuando con personas blancas desde unas posiciones subalternas con respecto a estas últimas. Las imágenes que ligan África y cooperación internacional son solo un ejemplo paradigmático y muy recurrente de ello.

¿Pueden las universidades contribuir a repensar otros escenarios? Evidentemente la Universidad es solo una pequeña parte de todas las instituciones que existen en una sociedad, pero lo que sí que está claro es que si no se plantea cambiar elementos tan poco puestos en discusión como pueden ser los conteni-

dos impartidos en una asignatura, la tarea parece condenada al fracaso. Apostar por una Pluriversidad, capaz de romper con los estigmas y estereotipos podría ayudar, aunque debemos ser conscientes que todos estos relatos deshumanizadores contra africanos, migrantes subsaharianos y afroespañoles, están presentes en los niveles educativos de Secundaria y Bachillerato. Habría, por tanto, que repensar este aspecto en todo el sistema educativo y, además, deberíamos ser conscientes de que no sería suficiente sin otro tipo de políticas al margen del ámbito de la educación.

REFERENCIAS

- ANDREU-MIRALLES, X. (2016). *El descubrimiento de España: mito romántico e identidad nacional*. Barcelona: Taurus.
- ARNAULT, J. (1958). *Procès du colonialisme*. Paris: Editions sociales.
- BOIDIN, C., COHEN, J, and GROSGOUEL, R. (2012). Introduction: From University to Pluriversity: A Decolonial Approach to the Present Crisis of Western Universities. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 10(1), 1-6
- BOLÍVAR MUELA, M. y Maroto Blanco, JM. (2017). La «mujer» y la «mujer africana»: ¿De qué mujeres hablamos en los libros de geografía e historia de Educación Secundaria y Bachillerato? En Eloy López-Meneses, David Cobos Sanchiz, Antonio H. Martín Padilla, Laura Molina García y Alicia Jaén Martínez (Eds.). INNOVAGOGÍA 2016. III Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas. 28, 29 y 30 de noviembre de 2016. Sevilla: AFOE Formacion: Sevilla, pp. 1168-1175.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). «Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes». En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 79-91.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2010). *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- CORTÉS LÓPEZ, J. L. (2007). *La Historia de África en sus hechos, textos y lugares*. Madrid: Mundo Negro.
- CRUE (2018a). IV Encuentro Internacional de Rectores. Declaración de Salamanca 2018. Disponible en: <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Informes%20y%20Posicionamientos/declaracion-de-salamanca-2018pdf.pdf>
- CRUE (2018b). La Universidad española en cifras. 2016/2017. <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20cifras/2018.12.12-Informe%20La%20Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20Cifras.pdf>
- ÉYÉBIYI, E. P. (2011). L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain. *Cabier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, 43-59. Disponible en <https://journals.openedition.org/cres/109>

- FANON, F. (1986). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de cultura económica.
- GOYTISOLO, J. (2003). *Tradición y disidencia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- GROSFOGUEL, R. (2016), «What is Racism?», *Journal of World-Systems Research*, 22(1), 9-15. Disponible en <https://jwsr.pitt.edu/ojs/index.php/jwsr/article/view/609/743>
- HEGEL, G.W.F. (1974). *Lecciones sobre la filosofía de la Historia Universal*. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente.
- LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa, el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. México: Paidós.
- LÓPEZ CALERA, N. (2012). *Mensajes Hegelianos. La «Filosofía del Derecho» de G.W.F. Hegel*. Madrid: Instel. Biblioteca Jurídica Básica.
- MAROTO BLANCO, JM. (2016). The lack of European awareness regarding the African continent: the case of Spanish Universities. En *G200 Youth Forum. Conferences Proceedings*, 210-217.
- MAROTO BLANCO, JM. (2017a). Prejuicios sobre África en los libros escolares de Educación Secundaria. *Historia Actual Online*, 43(2), 169-186.
- MAROTO BLANCO, JM. (2017b). Identidades «Blancas» vs Identidades «Negras»: La Construcción de Discursos Racistas en los Libros de Geografía e Historia de Educación Secundaria. En Chiara Olivieri y Antonio Ortega Santos (Eds.). *Decolonizando identidades pertenencia y rechazo de/desde el Sur Global*. Granada: Universidad de Granada Instituto de Migraciones Granada, pp. 77-90.
- MAROTO BLANCO, JM. y BOLÍVAR MUELA, M. (2017). África y la Prehistoria: La conceptualización de un continente basándose en el prejuicio de la no historia y la atribución de valores «prehistóricos». En Alia Vázquez Martínez, Rebeca Cordeiro Macenlle, Miguel Carrero Pazos, Mikel Díaz Rodríguez, Alba Antía Rodríguez Novoa y Benito Vilas Estévez (Eds.). *(Re) escribiendo a Historia. Achegas dos Novos Investigadores en Arqueoloxía e Ciencias da Antigüidade*. Santiago de Compostela: Andavira Editora, pp. 99-
- MAROTO BLANCO, JM. y López Fernández, R. (2018). Estudiar Historia de África en la Universidad española: problemas y limitaciones. En Eloy López-Meneses Árbol académico, David Cobos Sanchiz, Antonio Hilario Martín Padilla, Laura Molina García, Alicia Jaén Martínez (Coords.). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Barcelona: Octaedro,
- MARTÍNEZ, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamerica de Educación*, 42, pp. 85-102.
- MORADIELLOS GARCÍA, E. (2013). *Clío y las aulas: ensayo sobre educación e historia*. Badajoz: Diputación de Badajoz, Departamento de Publicaciones.
- M'BOUKOU, S. (2010). La mort du vieillard... Errances, impasses et détours du discours négro-africain contemporain, *Le Portique*, 21. Disponible en <http://journals.openedition.org/leportique/1793>

- NAVARRO, M., (2011). (ed.), *Diagnóstico participativo. Una mirada hacia la realidad africana*. Las Palmas de Gran Canaria: Amarna Creative Estudios.
- ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acanalado.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930/2007). *Misión de la Universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- RUIZ, S. (2015). Las Universidades africanas del XXI. *Pueblos. Revista de Información y Debate*. Disponible en <http://www.revistapueblos.org/blog/2015/10/06/las-universidades-africanas-del-s-xxi/>
- SAID, E. W. (1996). *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- SÁNCHEZ MOLINA, S. (2011). *El pamue imaginado. Los fang de la literatura colonial española*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- SANZ MARTÍN, P. A. (2011). De la educación tradicional africana a la escuela actual en África subsahariana. *Tabanque. Revista pedagógica*, 24. 53-68.
- SEN, A. (2004). Reanalizando la relación entre ética y desarrollo. En Bernardo Kliksberg (Coord.). *La agenda ética pendiente de América Latina*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 35-42.
- THOMAS, C. (2008). *De l'héritage colonial a l'autonomie intellectuelle: vers un partenariat équitable avec la France*. Toulouse: Institut d'Etudes Politiques de Toulouse.
- TOASIJÉ, A. (2019). Tesis doctoral: «Presencia e influencia africana y africano-descendiente denominada negra en la historia y prehistoria de España frente a la desafricanización en la construcción del pasado». Defendida en febrero de 2019 en la Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Madrid.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2011). La Educación Superior frente a los desafíos contemporáneos. Lección Inaugural del Año Académico 2011. Universidad Centroamericana Managua, Nicaragua. Disponible en: https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/panelistas/ponencia_carlos_tunnermann_berheim.pdf
- UNIDAD DE DIVERSIDAD (2019). *Guía. Estrategias para incorporar la perspectiva étnica en la Universidad. Las historias cuentan, cuéntanos la tuya: la voz del alumnado universitario afrodescendiente*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1376-2019-03-18-Gu%C3%ADa%20Afrodescendencia.pdf>
- WACHTEL, N. (1992). *La Vision des vaincus*. Paris : Gallimard
- WALLERSTEIN, I. (2007). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- ZELEZA, P. T. (2009). African Studies and Universities since Independence: the challenges of epistemic and institutional decolonization. *Transition*, 101(1), 110-135.

