

África y afrodescendencia en los manuales de ELE: análisis y perspectivas para una reapropiación de la de la historia colonial afrohispanista en Gabón.

Dr. Véronique Solange OKOME-BEKA.

Maître de Conférences (CAMES) Langues y culturas afrohispanitas.

Directora del Centro Africanista de Estudios sobre el Mundo Hispano-Lusófono (CAEMHIL).

Ecole Normale Supérieure de Libreville

BP 17009 Libreville. Gabón.

Email: verosol_okom@yahoo.fr

Resumen:

En la historia de las naciones la marginación es la forma más cruda de violencia que se puede ejercer sobre un pueblo, una etnia o una comunidad. El/lo afro hispanismo designa todo lo que se refiere a la presencia negra, a lo negro africano, afroamericano o hispano africano en el campo cultural hispanohablante. Para el descubrimiento de este mundo, los manuales constituyen la herramienta fundamental de la sostenibilidad de la transmisión de los conocimientos o de la enseñanza-aprendizaje.

En 2001, la ley Taubira en Francia reconoce la Esclavización y la Trata negrera como crimen en contra de la humanidad y establece en su artículo segundo que: « Los currículos escolares y los programas de investigación en historia y ciencias humanas otorgarán a la Trata negrera y la Esclavización el lugar consecuente que merecen. » Al nivel internacional, el año 2011 fue decretado por la ONU « Año internacional de los Afro descendientes ». Este contexto favorece en cierta medida una difusión y conocimiento más amplio de estas temáticas.

No obstante, este interés renovado no se siente en los libros de textos de ELE. En efecto, la invisibilidad o la mala visibilidad de las poblaciones afro es patente en estos manuales. Los estudios anteriores y unas encuestas realizadas por los alumnos profesores de la Escuela Normal Superior de Libreville denuncian el eurocentrismo que conduce a una distorsión de la historia.

Por eso, se piensa que, para poner fin a la imitación y al consumo pasivo, Gabón debe desenvolverse en modelos internos propios para una reapropiación de la historia de África y de la afro descendencia, creando sus herramientas pedagógicas.

Este trabajo después de examinar la presencia negra en unos manuales, indica la autoeducación como posible vía de remediación capaz de impulsar la integración del afro hispanismo en los programas de ELE conforme a las exigencias pedagógicas de Gabón.

Palabras claves: Autoeducación, afro descendencia, invisibilidad, representaciones, currículo escolar, afro hispanismo, manuales de ELE, Gabón, África.

Introducción

Al introducir la enseñanza de las lenguas extranjeras en Gabón, los responsables de la política educativa impusieron el aprendizaje del español como lengua segunda. Al principio, fue una mera imitación del sistema francés, que después de la segunda Guerra Mundial, relegó el aprendizaje del español al rango de segunda lengua extranjera. Pero, después de la Conferencia de Addis Abeba en 1961, Gabón tuvo que obedecer a las recomendaciones de africanización de la escuela, introduciendo en sus diferentes programas las realidades del país. Esta voluntad obedecía a una necesidad de preservación del patrimonio y de afirmación o de defensa de la identidad cultural a través de la escuela. Por lo tanto, se iniciaron diferentes reformas cuyo objetivo principal era dar especificidad al sistema educativo gabonés.

En 1983, tuvieron lugar los primeros “Estados Generales de la Educación y de la Formación” cuyas finalidades fueron retomadas en la “Nueva ley de Orientación para la enseñanza en la República Gabonesa” de la que se elaboró la Carta de Orientación para el programa del español como lengua extranjera. En ella aparece de manera clara: “*la enseñanza participa del arraigamiento cultural del discente y contribuye así en su desarrollo armonioso y su integración sociocultural*”. Por eso, el alumno debe descubrir tanto el entorno cultural gabonés y africano como hispanófono. Entonces, para llevar acabo tales objetivos, la Carta de Orientación recomienda la introducción de soportes pedagógicos interculturales que tratan de España, América Latina y África.

A partir de este momento, le incumbe al docente encontrar documentos que permitan contextualizar la enseñanza del español. En efecto, en el sistema educativo gabonés la problemática de la contextualización es una preocupación fundamental ya que la mayoría de los manuales que circulan, recomendados o no, por el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) son de origen extranjero. Por una parte, los manuales occidentales sin ninguna referencia a África; por otra parte, un manual africano, *Horizontes* que, esbozando la contextualización, no marginaliza ni lo europeo ni lo hispanoamericano. Forzosamente los objetivos son diferentes y la problemática de los contenidos interculturales sigue pendiente.

Sin embargo, investigando sobre los motivos de la no toma en cuenta de la dimensión hispanoaficana o afrohipannista en los manuales occidentales, *EL Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*¹ y la revista *Hispanogalia*² explican que:

¹ Instituto Cervantes, *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, edición ANAYA, Junio de 2002, 267p.

²Embajada de España en Francia, *Hispanogalia, Revista de la cooperación educativa hispano-francesa*, Paris Ed. Secretaria General técnica, Mayo de 2012, 160 p.

“El objetivo de Francia al crear una cooperación literaria con España es facilitar la inserción de alumnos extranjeros en el sistema nacional y crear un marco propio para que los alumnos franceses aprendan una lengua viva en un alto nivel³”

Pero, tal como lo venimos defendiendo desde hace más de diez años⁴, Gabón ya no debe limitarse en una utilización a ciegas de manuales extranjeros, si quiere lograr sus propios objetivos educativos. Dentro de los límites más destacables, la falta de la historia de África, la ausencia de las grandes figuras históricas de África y su diáspora, la inexistencia del Sahara Occidental, la insuficiencia de la presencia de Guinea Ecuatorial y las adaptaciones didácticas que desnaturalizan los textos literarios sacados de obras guineanas, la no presencia de los autores más representativos de la literatura guineana...

Por ello, es necesario saber: ¿si es posible hoy en día pensar en una integración africana, al desarrollo de África si seguimos ignorándonos nosotros mismos, siendo sólo copias de modelos importados? ¿Qué tipo de desarrollo preconizamos para nuestro continente, cuando las recomendaciones oficiales de nuestros diferentes sistemas educativos siguen dando un sitio de referencia a los programas escolares descontextualizados procedentes del Occidente e impuestos por unas voluntades políticas que suelen omitir los saberes endógenos? ¿Se puede apartar la educación y la formación o tienen que formar parte del desafío del desarrollo sostenible?

La imitación debe tener fin y el consumo pasivo un tiempo. La integración del afrohispanismo y de la etnoeducación es imperativa porque Gabón ya debe desenvolverse en su propio modelo. A partir de entonces, es necesario apelar a la autodeterminación y a la formación de un equipo de expertos africanos que trabaje en sinergia para producir herramientas pedagógicas nuevas y auténticas. Efectivamente, el congreso de Yaundé de junio 2018 llega a punto para abrir esta reflexión que pueda a corto plazo impulsar esta gran ambición.

³Ibid. p12

⁴ A este propósito, nuestra producción cuenta esencialmente de la coordinación de una obra: *Langage et intégration sous régionale : la Guinée Equatoriale dans la zone CEMAC*, Paris, Monde Global, mai 2012, 310 p y una variedad de ensayos publicados en revistas nacionales e internacionales : « le playdoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon », *Annales de l'Université Omar Bongo*, n° 13, Libreville, PUG, enero de 2007, P.127-137 ; « L'espagnol dans la sous région CEMAC : aboutissement et processus d'intégration », *Langage et intégration sous régionale : la Guinée Equatoriale dans la zone CEMAC*, Paris, Monde Global, mai 2012, p101-117; « Interculturalidad y enseñanza del español lengua extranjera en Gabón » Conferencia internacional virtual: El afro-hispanismo en África/África en el afro- hispanismo, Universidad de Guelph, Canada, 5-9 marzo 2013 y “La cultura hispanófono. Punto de encuentro entre América Latina y África”, *index.comunicación “África con eñe”*, Vol 4, n° 2, Madrid 2014, p 159-180; “Contextualización e integración de lo afrohispanismo en los programas gaboneses y africanos de ELE”, *I Foro sobre Educación en África*, Salamanca, 28-29, noviembre 2014, pp.299-328; “Prensa y enseñanza de ELE en Gabón: L'Union, Jeune Afrique y Mundo Negro como herramientas pedagógicas para la integración de contenidos afroculturales en los programas gaboneses”, in la prensa pedagógica de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo. II jornadas de estudio sobre prensa pedagógica, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2015, pp.853-867; “Invisibilidad, visibilidad y “mal-visibilidad”de las poblaciones afro en los libros de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Una mirada cruzada entre Francia y Gabón”, *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, número 9. ISSN 2011-1177. Universidad Nacional de Colombia -Facultad de Ciencias Humanas- Departamento de Lenguas Extranjeras. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>; « El mapa, elemento de identificación y de valoración socio-didáctica en la integración de lo afrohispanismo en los programas de ELE en Gabón. », *Geraha*, n° 05, janvier 2018, pp 103-148; « Diversidad cultural e interculturalidad en la enseñanza de ELE en Gabón: texto y Contexto », in *Tambor* revue du CAEMHIL, n°1, Paris, septembre 2018, pp. 13-34.

Por ello, organizamos una argumentación en tres grandes partes. En la primera parte, intentamos dar los fundamentos de la afroculturalidad en la enseñanza del ELE en Gabón. Después, avanzamos con una lectura de algunos manuales en circulación en Gabón. Terminamos esbozando perspectivas etnoeducativas que puedan posibilitar una reapropiación de la historia de África no solo en los planes curriculares gaboneses sino a lo largo del continente.

I- Afrohispanismo: fundamentos y perspectivas etnoeducativas

El afro hispanismo es un concepto académico internacional, que propone buscar y examinar relaciones transnacionales que justifican la integración de la literatura y la expresión creativa de las comunidades africanas de habla española en las actuales investigaciones sobre la cultura del continente, en general, y su diáspora. Es un término polisémico que ha evolucionado hacia lo que Daniel Garcés Aragón⁵ llama “afroepistemología”. Según él, es una teoría que permite “examinar cómo se ha desarrollado la construcción de conocimientos desde la perspectiva de la africanía y sus aportes a la humanidad⁶”. Hoy en día, los estudios afrohispanicos abren una vía educativa que permite evidenciar la necesidad de una apropiación o reapropiación de la historia de África y de su diáspora. En esta perspectiva, la etnoeducación constituye el medio que puede posibilitar la integración del afrohispanismo en los planes curriculares de diferentes sistemas educativos.

Si fuera necesario, se definiría la etnoeducación como una corriente educativa que se interesa por plantarse un currículo pertinente tanto en lo social, como en lo étnico reconsiderando las metodologías, contenidos, estrategias, proyectos didácticos, fines y el quehacer pedagógico en su conjunto, en la mira de construir opciones de etnodesarrollo centrado en el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural.

En esta dirección, se establece el compromiso de contribuir significativamente a que el aprendiz asuma su empoderamiento étnico-cultural, la defensa del marco legal establecido para la reivindicación y el fortalecimiento de sus derechos étnicos, en la óptica de avanzar en su auto-reconocimiento y reafirmación de identidad cultural.

En unos países latinoamericanos como Colombia, es una corriente de pensamiento que permite a unos pedagogos como Daniel Garcés Aragón⁷ reivindicar la integración de las minorías afro e indocolombianas, en todas las esferas de la vida económica, sociopolítica y jurídica del país. Busca la equidad, el respeto mutuo y la aceptación de la triétnicidad no solo de Colombia sino de cualquier sociedad americana.

Hoy en día, en el dominio de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, la etnoeducación aparece como una de las mayores preocupaciones. Gracias, al fenómeno de la intercomunicación y de la interdependencia, aprender una nueva lengua supone entrar en contacto con otra cultura, otra manera de vivir y comportarse. De allí, nace el principio de la interculturalidad que varios sistemas educativos tienden a desarrollar.

⁵ Daniel, Garcés Aragón: “Desafíos para el fortalecimiento de la identidad cultural y procesos de etnoeducación afrocolombiana”, Ponencia para ser presentada en el Coloquio Internacional **Representaciones de los africanos y las personas de ascendencia africana en los manuales escolares. perspectivas afro-decoloniales. Aspectos prácticos y teóricos**. Universidad Gaston Berger Saint Louis del Senegal, 2 al 6 de mayo de 2017.

⁶ Ibid, p3.

⁷ GARCÉS ARAGÓN, Daniel (2008) La educación Afrocolombiana: Escenarios históricos y Etnoeducativos 1975-2000. Editado por CADE UPTC RUDECOLOMBIA e IIAP. Editorial CTP proyección S.A.S. Santiago de Cali – Colombia, p 128.

Al mismo tiempo, se nota una fuerte demanda social para satisfacer las necesidades de formación e de información de los individuos. La formación de los alumnos tiene como principal objetivo el relativismo cultural, telón de fondo de las doctrinas que promueven la reducción de las desigualdades y los complejos. Esta labor en una institución recae sobre los principales agentes del sistema educativo: los alumnos y el docente. Por eso, Garrido Ruiz de los Paños avisa que:

“debemos educar para la tolerancia. El alumno ha de ser capaz, al final del proceso de enseñanza, de valorar, la visión del mundo de la nueva cultura, no solo desde la suya propia sino también desde la nueva adquirida. Paralelo al término interlingua aparece el de interculturalidad. En un primer momento, el alumno juzgará los patrones ajenos desde su propia cultura. Ante situaciones extrañas, sorprendentes, el extranjero activará el mecanismo de comparación. Lo importante es llegue a conclusiones reflexionando no solo sobre la cultura ajena sino sobre la suya propia y sobre sí mismo⁸”.

Lograr esta meta supone ser consciente de lo que se quiere y de los procedimientos que se tienen que poner en marcha. De ahí, la necesidad de educar a los alumnos para que puedan valorar lo que tienen otros pueblos y razas como aspectos socioculturales, a fin de inculcarles el espíritu de tolerancia que tanto les hace falta. La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera plantea el problema de lo intercultural, en la medida en que se confrontan dos culturas, dos modos de vida, dos grupos de comportamiento: En esta óptica, Vez piensa que:

“la clase de lengua extranjera sitúa indudablemente a nuestros alumnos en un contexto de radical alteridad (...) pues entran en contacto (de manera directa o indirecta porque existe la mediación del profesor, de los materiales de los alumnos...) otras formas de decir, con los logros, con los rasgos de un contexto social diferente⁹”.

El aprendizaje de una lengua extranjera se basa fundamentalmente en dos elementos: la lengua y la cultura. Algunos estudios no lo tratan separadamente, argumentando que la lengua está al servicio de la cultura, ya que se encarga de dar cuenta de lo que piensa, experimenta y proyecta el ser humano. Por eso, se considera que la lengua forma parte de la cultura. Así, André-Marie Manga¹⁰ declara que “lengua y cultura son inherentes al ser humano y a los grupos sociales en que se encuentra”. Y Charles Binam Biko¹¹ añade que “la cultura es la huella más duradera que la humanidad deja detrás de sí (...) Soy mi lengua, mis símbolos, mis creencias¹²”. A su vez, el sociólogo canadiense Guy Rocher afirma que: “la cultura es un conjunto ligado, de maneras de sentir y de actuar más o menos formalizadas y compartidas por una pluralidad de personas, sirve de una manera objetiva, para constituir estas personas en una comunidad particular y distinta¹³...” De hecho, los dos términos remiten a la expresión de los pensamientos a

⁸ Garrido Ruiz de Los Paños, A: El componente cultural en el aprendizaje de E/LE, in *forma, formación de formadores*. Interculturalidad. Madrid: SGEL, 2002, p33.

⁹ Vez, J.M (ed): *Didáctica de la lengua extranjera en educación y primaria*. Madrid, Síntesis Educación, 2001, p113.

¹⁰ André-Marie Manga: « Problemática de la interculturalidad en las aulas de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras: caso del español en Camerún », *Syllabus*, número especial, febrero 2011, p189-203.

¹¹ Secretario ejecutivo del CERDOTOLA (Centro de investigación y de Documentación sobre las Tradiciones Orales y para el Desarrollo de las Lenguas Africanas) Discurso pronunciado a la inauguración del “ Seminario Internacional de Formación sobre las Industrias Culturales y Creativas” Yaundé (Camerún) 10-20 septiembre de 2009.

¹² Discurso inaugural pronunciado por el Secretario ejecutivo durante el “ Seminario Internacional de Formación sobre las Industrias Culturales y Creativas” Yaundé (Camerún) 10-20 septiembre de 2009.

¹³ Guy Rocher citado por Daniel Cassany: *Enseñar lenguas*, Ed Grao, Barcelona, 2001, p.538.

través de los cuales se perciben su identidad, su forma de ser y sus modos de vida. Los dos conceptos son indisociables. Concretamente no se puede hablar de uno sin referirse a otro.

En el marco de la enseñanza aprendizaje, tal como lo recomienda el gobierno de Quebec, el manual escolar debe tener bastantes referencias de la cultura local:

“Parce qu’il est produit culturel, parce qu’il a pour fonction de transmettre une partie de la culture, le matériel didactique est porteur d’un discours valoriel sur la réalité. Le choix d’un texte, des illustrations des exemples, du langage, des arguments employés reflète toujours un ensemble de valeurs, de croyances, d’opinions, de perceptions, propres à la culture d’origine de l’auteur du manuel.”¹⁴ »

Así, se retiene que en el dominio de las lenguas extranjeras, la enseñanza de la cultura local permite la difusión, la preservación o la valoración de la identidad cultural de los aprendices. Sin embargo, en contexto africano o mejor dicho gabonés, se nota una flagrante inadecuación entre las aspiraciones o exigencias nacionales de educación y el contenido de los manuales que sirven en clase de español. Precisamente porque estos manuales son de concepción extranjera, no integran disposiciones que favorecen el alcance de los objetivos de educación. Lo más a menudo, las únicas referencias que se relacionan con la cultura local vienen del esfuerzo de contextualización que los docentes establecen a través de escasas comparaciones.

De esta realidad, es obvia la predominancia de la cultura de la lengua extranjera estudiada. Lo que provoca el aburrimiento de los alumnos, ya que estas clases les sitúan en un contexto tan desconocido que no entienden nada de ellas. No afirmamos que nuestros alumnos faltan de reflexividad, ya que reconocemos la necesidad de las lenguas extranjeras en la educación de jóvenes africanos. Pero, ya no admitimos un sistema de enseñanza que mantiene la aculturación, el desarraigo cultural y que condena la juventud africana a la imitación, al menosprecio de sus propios valores y a la ignorancia y desconocimiento de su historia.

La necesidad de facilitar el aprendizaje del ELE al alumnado africano hizo que, a partir de los años 2000, los propios africanos empezaran a producir manuales como *Didáctica del español* (Camerún) y *Horizontes* (Costa de Marfil), *Spanish for Africa* (Ghana). Entre estos manuales, solo *Horizontes*, gracias a su contenido globalizante de los tres mundos hispánicos y su carácter más contextual, ha tenido un eco continental. Así, su integración en los programas de Gabón ha cambiado la visión que tenían los alumnos del español, favoreciendo, así, el interés cada vez creciente hoy en día del aprendizaje de esta lengua. Continuando, intentamos una lectura de algunos manuales utilizados en Gabón.

II- África y afrodescendencia en los manuales de Español Lengua Extranjera en Gabón

El contexto de enseñanza del español lengua extranjera en Gabón tiene tres principales focos: los decisores que orientan la política educativa, el cuerpo docente que materializa estas decisiones en unos programas y los manuales que a través de los soportes que brindan, favorecen su aplicación en situación de clase. A continuación, después de una aproximación teórica y conceptual de los llamados manuales escolares, intentaremos un análisis de los mismos en contexto gabonés.

2-1 El manual escolar: un instrumento fundamental para la enseñanza-aprendizaje

¹⁴ Zarate, G : Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, ENS, Saint Cloud, p1993, p12-13.

De manera general, la enciclopedia Wikipedia define el manual como un libro didáctico escolar o libro de texto cuya edición se concibe específicamente para promover la enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se puede afirmar que los manuales se diseñan para enseñar, por lo que son didácticos no porque llevan asociado el adjetivo escolar, ni porque se utilicen en un contexto escolar, son didácticos por la finalidad con la que han sido diseñados. Como característica más significativa, presentan una progresión sistemática que implica una propuesta concreta del orden del aprendizaje y un modelo de enseñanza. Xosé M. Souto González explica que el manual es:

“una herramienta que se ha venido utilizando como eje de la programación didáctica de una clase. Desde que la organización del sistema educativo se organiza en clases, donde pretendidamente se agrupan personas de un mismo nivel y actitudes, el manual escolar ha sido la pieza angular que determinaba la programación, la difusión de los contenidos de la cultura escolar y facilitaba el aprendizaje de algunas habilidades básicas”¹⁵.

En efecto, el peso específico de la influencia del manual o libro de texto en las programaciones ha sido puesto de manifiesto en diversas ocasiones. En unos casos desde la sociología de la educación (Apple, 1989; Martínez Bonafé, 2002), en otros desde las teorías del aprendizaje de los contenidos (Urdimbre, 2000; D'Angelo, 2001) y en otros sobre la influencia de la transmisión de unos contenidos culturales hegemónicos (Claudino, 2001; Santos Silva, 2001). Muchos de los intentos de renovación pedagógica han tratado de enfrentarse a esta situación, pues se consideraba que las empresas editoriales determinan los contenidos y metodologías de la educación escolar (Mainer, 1995; López Facal, 1997). A este propósito, Xosé M. Souto González sigue explicando:

Es el caso de la normativa sobre los libros de texto, pues el poder político discriminó a unos en beneficio de otros, a la vez que la formación del profesorado condicionó unas determinadas rutinas y hábitos que facilitaron la difusión de unos manuales frente a otros. Y ello sin contar con las características propias de la difusión de este tipo de productos: amistades entre autores y profesores, el prestigio adquirido, las redes comerciales, etc. Contamos, hasta el momento presente, con tres volúmenes sobre fuentes legales¹⁶.

Así, comentando el libro de Manuela López¹⁷, el mismo SOUTO GONZÁLEZ declara:

Se trata de un breve estudio sobre los manuales escolares que logra demostrar cómo existen una continuidad en la enseñanza primaria entre los manuales escolares de la monarquía alfonsina y la dictadura franquista, de tal manera que se puede comprobar hasta qué punto la enseñanza franquista no era más que una vuelta a los valores tradicionales del antiguo régimen. La primera parte del libro plantea las hipótesis básicas, o sea la difusión de una cultura escolar tradicional a través de los manuales escolares y su continuidad con etapas anteriores. En la segunda y tercera parte se analizan los manuales escolares, con objeto de

¹⁵ Xosé M. Souto González : “**manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar**”, *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. VII, nº 414 5 de diciembre de 2002, p.155

¹⁶ Xosé M. Souto González, *op. cit*, p156.

¹⁶ Agustín, ESCOLANO (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España (2 vols.)*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997/1998.

¹⁷ Manuela, LÓPEZ MARCOS: *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*, Madrid: UNED, 2001.

*corroborar dicha hipótesis; especialmente en la tercera, pues se hace una comparación de algunos manuales de las etapas alfonsina y franquista, con objeto de ver las continuidades*¹⁸.

Apoyándonos en estas declaraciones destacamos ciertas semejanzas en los manuales europeos que circulan en Gabón. De hecho, diferentes análisis sobre los manuales de español lengua extranjera en Gabón¹⁹ demuestran la no toma en consideración o la mala representación del mundo afrohispanista en los libros de textos utilizados en el sistema educativo gabonés. Poniendo de relieve las malas representaciones vehiculadas por la mayoría de estos manuales, Rose ADA ONDO ha podido poner en tela de juicio la actitud de unos docentes gaboneses que limitan el estudio de la relación entre América latina y los Estados Unidos en unos temas estereotipados como: la droga, el sueño americano, la dependencia de América Latina y la inmigración clandestina...

Siguiendo este hilo, Sebastien LEFÈVRE y Véronique Solange OKOME BEKA han evidenciado, en un ensayo publicado por la revista electrónica *Matices*²⁰, todas las incoherencias que siguen invisibilizando todo el quehacer político, histórico y sociocultural de los “Afros” en los manuales de enseñanza de ELE que mantienen el eurocentrismo en los sistemas educativos europeos y africanos. Combatiendo esta poscolonialidad de los espíritus, los dos autores concluyen su alegado de la manera siguiente:

*En definitiva, no es vano pensar que los diferentes encuentros internacionales son la etapa previa que llevaría a los investigadores a la creación de un gran espacio científico federado. La existencia de tal estructura facilitaría el acercamiento y la creación de nuevos programas de enseñanza «plurilingüe» cuyos contenidos integrarían tanto el afrohispanismo como las realidades locales africanas. Por ello, preconizamos finalmente, la creación de un centro subregional que funcionaría como un observatorio de la interculturalidad en el mundo hispanófono bantú. Al final, este centro podría facilitar la firma de convenios, la elaboración de nuevos programas y herramientas pedagógicos, que, contextualizados y abiertos, favorecerían la integración del de lo afrohispanismo y de los saberes endógenos. Así, gracias a la enseñanza del ELE, la comunidad internacional afrohispanista podría crear una nueva “triangularidad”, que, más integradora, sería más respetuosa de la condición humana, de la alteridad y del diálogo intercultural*²¹.

En las líneas siguientes, dando más énfasis a nuestras alegaciones, intentamos destacar esta invisibilidad y mala visibilidad de la “africanía” en los manuales de ELE en circulación Gabón.

2-2 Análisis de unos manuales de ELE

Tanto en nuestros trabajos anteriores²² como en las memorias de los alumnos profesores de la Escuela Normal Superior ya se ha señalado la invisibilidad y la mala visibilidad del soporte afrocultural y de las grandes figuras de la historia de África y Afroamérica. Desde la tesina elaborada por Guy Germain Lebouama en 2004²³, hasta las últimas memorias realizadas por

¹⁸ Xosé M. Souto González, *op. cit*, p157.

¹⁹ Rose ADA ONDO: *Las relaciones entre América Latina y los Estados Unidos a través de los manuales de español usados en Gabón*, CAPES; Escuela Normal Superior, Libreville, junio 2005, 76 p.

²⁰ Sebastien LEFÈVRE, Véronique Solange OKOME BEKA: “Invisibilidad, visibilidad y “mal-visibilidad” de las poblaciones afro en los libros de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Una mirada cruzada entre Francia y Gabón”, *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, número 9. ISSN 2011-1177, pp 50-71. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>.

²¹ *Ibid* : p67

²² Véase los trabajos citados en nota 4.

²³ Guy Germain, LBOUAMA: *De la importancia de introducir el tema de Guinea Ecuatorial en el curriculum de español del segundo ciclo: aportaciones teóricas y prácticas*, memoria de CAPES, Escuela Normal Superior Libreville, ENS, 2004, 100p.

Cédric Ndong Owone²⁴, Donald Boris Ndoutoume Aboghe²⁵ y Adèle Murielle Ndzessa²⁶ en 2018, son patentes las distorsiones, los estereotipos y las malas representaciones que padece el mundo africano y afrodiaspórico. A continuación, damos la lista no exhaustiva de los manuales que los alumnos profesores gaboneses han examinado a lo largo de los diez y picos últimos años:

<i>Los manuales europeos</i>	<i>Los manuales africanos</i>
<i>Gran Vía</i> <i>Caminos de Idiomas</i> <i>Así es el mundo</i> <i>Ven</i> <i>Conéctate</i> <i>Puerta del sol</i> <i>Español 2000</i> <i>Pasarela</i> <i>Enlace</i> <i>Nuevos Rumbos</i> <i>Nuevas voces</i> <i>Cuenta conmigo</i>	<i>Horizontes</i> <i>Didáctica</i> <i>Spanish for Africa</i> <i>Milang</i>

Como es sabido, en Gabón, circula un sinnúmero de manuales recomendados o no por el Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Los recomendados son de los años 90 y 2000. Los no recomendados son los más recientes. Resultan de un esfuerzo de renovación realizada por los propios docentes que compran libros durante sus viajes a Francia o a España. Pero, para una reforma educativa o cambio de paradigma, las conclusiones finales de los estudios de la ENS proponen la introducción de nuevos soportes puramente africanos o hispanoaffricanos. Así, para que sea evidente, es necesario empezar por la lectura de los mapas que aparecen en unos manuales como *Español sin Frontera* u *Horizontes*.

2-2-1 Invisibilidad del afrohispanismo en unos mapas

En dominio de la enseñanza-aprendizaje, el mapa es una herramienta pedagógica y didáctica fundamental en la representación y reconocimiento de las aéreas culturales. De hecho, es un valioso documento iconográfico, que en situación de clase, permite a los docentes representar espacios geográficos del mundo a un momento dado de su historia. Expresa realidades pasadas o presentes, al mismo tiempo que permite fijar los contenidos y dar un contexto espacial a los hechos históricos.

Como soporte didáctico, el mapa facilita, estimula la capacidad de observación, de análisis y de selección de los alumnos. Por eso, los manuales de lenguas extranjeras procuren proponer al inicio y al final, mapas físicos y políticos que proporcionan una representación del espacio estudiado. Por ello, en un artículo que consagramos al impacto pedagógico del mapa pudimos afirmar que:

El mapa como herramienta didáctica, no debe servir sólo en el ámbito geográfico sino también en la enseñanza de las lenguas extranjeras, porque facilita la

²⁴ Cédric NDONG OWONE: El Sahara Occidental y la comunidad internacional: aproximación histórico-política para una explotación didáctica del proceso independentista saharauí en las clases gabonesas del ELE, memoria de máster, Libreville, ENS, février 2018,148p.

²⁵ Donald Boris Ndoutoume Aboghe

²⁶ Adèle Murièle NDZESSA: *Miradas cruzadas sobre las obras afrohispanistas, la maestra que me enseñó en una tabla de madera(2011) de Mahmud Bahia Awah y Matinga(2013) de Joaquín Mbomio Bacheng para una explotación sociodidáctica de las representaciones de la mujer africana en clase de ele en Gabón, memoria de máster, Libreville, ENS, février 2018,214p.*

adquisición de un léxico y desarrolla la habilidad de orientación y ubicación de diferentes partes del mundo. Como instrumento didáctico tiene la función pedagógica de enseñar y aprender a leer o a descodificar los diferentes elementos geográficos, topográficos y cartográficos que lo compone. El mapa como instrumento educativo tiene la función de comunicar una realidad, que permita al alumno receptor de su mensaje interpretarlo de manera crítica. A partir de este proceso, el mapa desarrolla diferentes competencias, habilidades intelectuales y cognitivas. La educación se produce en medio concreta, en un contexto geográfico, natural y sociocultural que proporciona estimular valores, actitudes, conductas y contenidos educativos, pues ayudan a conocer el mundo en el que los alumnos viven, los fenómenos que les afectan, sus relaciones con el medio ambiente²⁷

Sin embargo, notamos que tanto los manuales europeos como africanos en circulación en Gabón no cumplen perfectamente esta exigencia.

2-2-1-1 Español sin Frontera²⁸ y sus mapas

En realidad *Español sin Frontera* es uno de los pocos manuales europeos que toma en consideración el espacio hispanoaficano. Tal como lo sabemos, Guinea Ecuatorial es el único país hispanoaficano de África subsahariana. Se ubica en el Golfo de Guinea o en la Cuenca de Congo. Pero, en el mapa de referencia, el manual *Español sin Frontera*²⁹ sitúa este país de África central en África del Oeste, muy lejos del ecuador.

Desde las segundas Jornadas Pedagógicas del Departamento de Español de la Escuela Normal Superior de 2004, venimos señalando este error que puede perjudicar el buen aprendizaje o a la buena transmisión de conocimientos. Hoy, renovamos la misma intención porque aun considerando los esfuerzos de corrección realizados por los diseñadores³⁰, notamos que las incoherencias persisten con la edición repasada de 2007. Ahora, insistimos en la demostración, porque si bien tenemos la designación en África central, nos damos cuenta de que, tanto el mapa como la ubicación no corresponden a Guinea Ecuatorial sino a Camerún.

Al contrario de Camerún, Guinea Ecuatorial es un país continental e insular, tiene dos regiones situadas en pleno océano Atlántico (Bioko y Annobón). Sobre todo, Malabo que es la capital del país, se ubica en la provincia insular de Bioko norte. En situación de enseñanza-aprendizaje, el docente tiene el deber de hacer descubrir esta especificidad, pero si se sirve del manual *Español sin Frontera* no podrá alcanzar su meta. Pero, estas incoherencias no se limitan solo al nivel de los mapas.

2-2-1-2 Los mapas del manual africano *Horizontes*³¹

Horizontes es de diseño costamarfileño; es el único manual africano oficializado en la enseñanza del ELE en Gabón. Como ya lo hemos demostrado en “*Plaidoyer pour un nouvel*

²⁷ Véronique Solange OKOME BEKA: « El mapa, elemento de identificación y de valoración socio-didáctica en la integración de lo afrohispanismo en los programas de ELE en Gabón. », *Geraha*, n° 05- janvier 2018, p113.

²⁸ Véase anexo n° 1

²⁹ Primera edición, en 1997

³⁰ Véase anexo n°2

³¹ Véase anexo n° 3

*enseignement de l'Espagnol langue étrangère au Gabón*³²”, en contraposición a los manuales europeos mencionados, *Horizontes* aparece mucho más completo que los manuales europeos y tiene una inclinación hacia las tres aéreas del mundo hispanohablante: Europa, América y África. Reconociendo el paso decisivo debido a *Horizontes*, en un estudio³³ anterior ya hemos señalado también sus límites. Aquí, al nivel de la presentación física de África, evocamos el más destacable: la no indicación en el mapa de uno de los dos países hispanoafricanos: Sahara Occidental.

En efecto, El Sahara Occidental es un territorio de 266000 km², situado en la costa Atlántica del norte de África, frente al archipiélago Canario. Limita con el reino de Marruecos al norte, al Este con Argelia y Mauritania en el sur y sudeste. Se encuentra en la encrucijada entre el norte de África y el África subsahariana. Su población es de tipo arabo-bereber. Se nota también la presencia de negros en el país. Los saharauis son un pueblo de nómadas y comerciantes que han llevado una vida pastoral durante largos siglos. Su religión es el Islam sunita que predomina en todo el norte de África. Fue colonizado por España hasta 1975. Pero, la doble invasión mauritano-marroquí, a la salida de España, impidió la proclamación de su independencia.

Desde entonces, el pueblo saharauí sigue luchando por su autodeterminación y su soberanía tanto nacional como internacional. Esta realidad debe ser conocida, aprendida estudiada por la juventud africana. Mientras *Horizontes* que es actualmente el único manual africano de referencia no integre toda la realidad, toda la dimensión africana, la cultura hispanófono no podrá servir de punto de encuentro cultural ni de lugar de intercambio y de diálogo intercultural. Una reapropiación de la historia africana y afrodiaspórica será totalmente imposible. El mapa es el primer instrumento que el alumno debe dominar para un buen conocimiento del cultural estudiado. Si este campo es africano, la competencia que desarrollar tendrá doble interés: conocer el continente y arraigar el alumno en su propio espacio cultural. Por ello, podemos avanzar nuestra hacia el análisis del contenido de los manuales.

2-3 Los contenidos de los manuales

Los estudios afrohispanistas iniciados desde 2004 en la Escuela Normal Superior han abierto un amplio campo de investigación a los “semilleros” alumnos profesores. A este propósito, dos interesantes tesinas recopilan y dividen el trabajo ya realizado en dos grandes momentos: Jeanne Oyé Minko³⁴ (2004-2009) y Davy Romuald Mba Zambo³⁵ (2010-2015).

³² Véronique Solange OKOME BEKA « *le playdoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon* », *Annales de l'Université Omar Bongo*, n° 13, Libreville, PUG, janvier 2007, P.127-137.

³³ Véronique Solange OKOME-BEKA: « *L'espagnol dans la sous région CEMAC : aboutissement et processus d'intégration* », *Langage et intégration sous régionale : la Guinée Equatoriale dans la zone CEMAC*, Paris, *Monde Global*, mai 2012 ; p101-117.

³⁴Jeanne OYE MINKO: *Reflexiones previas para la programación de unas actividades pedagógicas para la E/A del ELE en Gabón a partir de una selección de textos ecuatoguineanos producidos en las memorias en la ENS*”, CAPES; Escuela Normal Superior, Libreville, junio 2010, 100 p .

³⁵Davy Romuald MBA ZAMBO: *Etnoeducación y afro hispanismo en el primer ciclo de ele en Gabón: programación de unas actividades a partir de los soportes didácticos producidos en las memorias de la ENS de 2010 a 2015*, Máster, Escuela Normal Superior, Libreville, janvier 2017, 148 p.

La primera memoria de Oyé Minko marca el primer intento de integración de soportes afro culturales en una programación gabonesa.

Sin embargo, a pesar de reconocer cierta originalidad a la producción científica de la primera generación, Mba Zambo lamenta la ausencia de Sahara Occidental. Como dice, este fallo puede perjudicar los estudios afrohispanicos:

Al observar las tesinas producidas de 2004 a 2009, se puede concluir que poseen soportes afro culturales originales. La selección de estos soportes didácticos se focaliza tanto en Guinea Ecuatorial como en Gabón. Todos estos documentos vinculan los patrimonios de ambos países africanos. Por ello, pensamos que pueden permitir a los docentes iniciar la contextualización durante sus clases. También, los aprendices gaboneses pueden dominar rápidamente el castellano, ya que el contenido de estos documentos refleja la realidad sociocultural de su entorno. Pero, lo que lamentamos en este período es que los alumnos profesores no propusieron temas relativos a Sahara Occidental. La finalidad de la integración del contexto sociocultural del continente africano en la clase de ELE es llevar los aprendices gaboneses a conocer África de manera global³⁶.

Por lo tanto, avanzando en el proceso, los estudios de la segunda generación van colmando el vacío. Son entonces, los resultados de esta investigación que Mba Zambo agrupa en su tesina e intenta proponer a los decisores de la IPN, vías para una nueva programación. Los trabajos se subdividen en cuatro categorías: Literatura, civilización, cultura y pedagogía. Dentro, de ellos ya se observa una buena presencia del Sahara Occidental. Podemos citar por ejemplo los trabajos de Siriquie Ovina Mba³⁷, Jyani Bertrand Ella Assoumou³⁸, Cédric Ndong Owone, Adèle Muriele Ndzessa.

Desde este esfuerzo, la integración de lo afrocultural en los contenidos de los programas gaboneses se ve con más claridad y da unas pistas de reapropiación de la historia africana o hispanoaficana. Pero, para quebrantar las barreras de la invisibilidad o de la mala visibilidad es necesario darse cuenta de la representación de África y su diáspora en unos manuales de ELE en Gabón. Este apartado, pone de realce los resultados de la investigación realizada por las "semillas" de la ENS.

2-3-1 Contenidos de los manuales europeos

El esfuerzo de remediación de la ENS de Libreville viene del anhelo de universalización de la enseñanza y de los diferentes sistemas educativos. Al relevar la incompatibilidad con el entorno cultural africano, los "semilleros gaboneses" denuncian el eurocentrismo del libro de texto occidental. De manera general, África queda la gran invisible, dado que, el mundo hispanoamericano se representa, aun con graves estereotipos: miseria, droga, pobreza, inmigración clandestina hacia los Estados Unidos...

³⁶ Ibid: pp56-57.

³⁷ Siriquie OVINA MBA: *Integración de lo hispanosaharai: un reto para la enseñanza de ELE en Gabón. Reflexiones previas*, CAPES, Escuela Normal Superior, Libreville, octubre 2015, 129 págs.

³⁸ Jyani Bertrand ELLA ASSOUMOU: *La representación de la mujer en las novelas saharauis, La maestra que me enseno en una tabla de madera (2011) y el Sueno de volver (2012) de Bahia Mahmud Awah para una explotación didáctica en las clases gabonesas de ELE del segundo ciclo*, CAPES, Escuela Normal Superior, Libreville, febrero 2018.

La relectura de la repartición temática de las unidades didácticas de ciertos manuales permite darse cuenta de la exclusión o de la mala representación del espacio africano o afroamericano. El estudio de tres manuales (*Gran Vía*, *Caminos de Idioma*, *Pasarela*) realizado por Nicole Mouboulou³⁹ y Cédric Ndong Owone nos permite evidenciar esta invisibilidad.

Cuadro1: *Gran Vía*

Niveles	España		América Latina		Guinea Ecuatorial	
	Número total de soportes didácticos	Porcentajes	Número total de soportes didácticos	porcentajes	Número total de soportes didácticos	porcentajes
2nde	37	59,37%	39	40,62%	0	0%
1ere	43	60,56%	28	39,43%	0	0%
Terminal	47	61,84%	29	38,15%	0	0%

Fuente: Nicole Mouboulou (CAPES Espanol, 2007)

Cuadro 2: *Caminos del idioma*

Niveles	España		América Latina		Guinea Ecuatorial	
	Número total de soportes didácticos	Porcentajes	Número total de soportes didácticos	porcentajes	Número total de soportes didácticos	porcentajes
2nde	50	45,45%	60	54,54%	0	0%
1ère	47	51,64%	44	48,35%	0	0%
Terminal	50	51,54%	47	48,45%	0	0%

Fuente: Nicole Mouboulou (CAPES Espanol, 2007)

Cuadro 3: índice de *Pasarela seconde*

Unidades y sus títulos	Temas
Unidad1:¿Qué es la vida?	Los ocios, las vacaciones, la presentación personal, los gustos
Unidad 2:Cuando sea mayor	La vida económica y social, la búsqueda de empleos y la movilidad geográfica, la emancipación, los signos de indignación y de denuncia
Unidad 3:Mi mundo	Las nuevas tecnologías, las redes sociales ,los gustos y las modas, las flashmobs
Unidad4:Unos sentimientos complicados	Las relaciones, el amor, la amistad
Unidad5: La España de las tres culturas	La guerra y la paz, los sentimientos de los vencedores y de los

³⁹ Nicole, MOUBOULOU: *Interculturalidad y enseñanza del español en el segundo ciclo en Gabón. Estudio comparativo de El Párroco de Niefang de J. Mbomio Bacheng y los ojos de los enterrados de M.A Asturias*, Memoria de CAPES Escuela Normal Superior, Libreville, junio 2007, p 45-52.

	vencidos, la Conquista y la Reconquista, la memoria universal, vivir juntos
Unidad 6: Una ciudad de múltiples caras	La ciudad, el medio ambiente, la ayuda mutua
Unidad 7: ¿Nuevo mundo o fin de un mundo?	El descubrimiento, la conquista, las civilizaciones precolombinas, los mitos y leyendas, los sentimientos
Unidad 8: Del estereotipo a la realidad	La ciudad, el espacio social, la animación, la emigración y la inmigración, lugar de modernidad y de aventura
Unidad 9: La identidad en evolución	El sentimiento nacional y de pertenencia a una región, el sentimiento religioso y de raíces culturales, la identidad, las traiciones, el fútbol

Fuente: Cédric Ndong Owone (Máster Espanol, 2017)

Cuadro 4: índice de Pasarela Première

Unidades y sus títulos	Temas
Unidad 1: ¿La tendencias cambian? ✓ Espacios e intercambios ✓ La idea de progreso	Artes y prácticas la calle, el viaje, la ayuda mutua, el compartir, la moda, el parecer
Unidad 2: De la esclavitud a la rebelión ✓ Espacios e intercambios ✓ La idea de progreso	La esclavitud, la dominación, la rebeldía, la pobreza
Unidad 3: Mujeres en marcha ✓ Espacios e intercambios ✓ Lugares y formas del poder	El compromiso, el militancia, las relaciones dominantes y dominados, la violencia, la estética, el poder
Unidad 4: Reaccionaron ✓ Lugares y formas del poder ✓ La idea de progreso	La violencia, la revuelta, la guerra, el combate de ideas, el compromiso, la memoria histórica, la opresión y la dictadura
Unidad 5: Los medios, ¿todo poderoso? ✓ Espacios e intercambios ✓ Lugares y formas del poder	El periodismo, la libertad de expresión, los riesgos del trabajo, las redes sociales, la prensa
Unidad 6: Luchar por sus convicciones ✓ Mitos y héroes ✓ Lugares y formas del poder	El compromiso, la guerra, la memoria, la injusticia
Unidad 7: Piensas en lo que haces ✓ Espacios e intercambios ✓ La idea de progreso	El Hombre en la naturaleza, la explotación de la naturaleza, la repartición de las riquezas, la economía verde, el compromiso hacia los demás
Unidad 8: Cuba y España ¿irse o no? ✓ Espacios e intercambios ✓ La idea de progreso	El peligro, la emigración y inmigración, los problemas económicas y políticas, la huida de cerebros

Fuente: Cédric Ndong Owone (Máster Espanol, 2017)

Cuadro 5: índice de: El nuevo Pasarela terminal

Unidades y sus títulos	Temas
Unidad 1: Mundo hispánico en marcha ✓ Espacios e intercambios ✓ La idea de progreso	La cultura hispánica, la tauro magia, el flamenco, la música, el lenguaje español, el spanglish, la empresa, el logro
Unidad 2: Mejoramos nuestro entorno ✓ La idea de progreso ✓ Espacios e interculturalidad	El medio ambiente, la naturaleza y su protección, la convivialidad, el buen vivir juntos, el compromiso, el turismo
Unidad 3: Migración, aciertos y trabas ✓ Espacios e intercambios ✓ Lugares y formas del poder	La emigración, la inmigración, las reivindicaciones territoriales, la guerra civil española, el franquismo, los sentimientos
Unidad 4: Poderes en cuestión ✓ Lugares y formas del poder ✓ Lugares y formas de poder	La política, la justicia, la prensa, la opresión, la dominación, la resistencia, el poder de la imagen, del dinero
Unidad 5: Hacia una nueva sociedad ✓ La idea de progreso ✓ Lugares y formas del poder	La noción e familia, el compartir faenas, la paridad y el empleo, la convivialidad y la inclusión, los sentimientos
Unidad 6: ¿Héroes y/o mitos? ✓ Mitos y héroes ✓ Lugares y formas del poder	La descripción, el heroísmo y sus valores, el anti heroísmo, la desertificación
Unidad 7: Que moda para que sociedad ✓ Espacios e intercambios ✓ Lugares y formas del poder	La apariencia, el culto de la imagen, la tele realidad, el mundo virtual y las nuevas tecnologías, la consumición

Unidad 8: Ciencias: ¿sin límites? ✓ Espacios e intercambios ✓ La idea de progreso	La investigación, la medicina, las ciencias, la/las técnica(s), el progreso
--	---

Fuente: Cédric Ndong Owone (Máster Espanol, 2017)

Discusión I

► Los manuales *Gran Vía* y *Caminos del Idioma*

La ausencia de Hispanoáfrica se percibe con clarividencia desde los cuadros 1 y 2. En efecto, Nicole Mouboulou pudo en 2007 destacar que las unidades didácticas de *Gran Vía* y de *Caminos del Idioma* se dedican exclusivamente a España y América Latina. Lo que nos permite decir que, en la óptica de una educación intercultural, estos manuales parecen inapropiados para el contexto gabonés o africano. Pero, es necesario subrayar que, no es sólo el trabajo de Nicole Mouboulou que lleva a esta conclusión sino también toda la investigación que los alumnos profesores han consagrado a la integración del afrohispanismo a lo largo de los últimos diez años. Se ha examinado la cuasi totalidad de los manuales de ELE en circulación en Gabón y todos estos estudios confirman con alguna diferencia en la repartición temática, la exclusión de África y del afrohispanismo en el libro de texto occidental. Por ello, por ejemplo Cédric Ndong Owone, ampliando el marco de investigación, ha añadido el manual *Pasarela* cuya utilización se recomienda en el instituto Francés Blaise Pascal de Libreville. Los cuadro 3, 4 y 5 retoman la repartición temática del índice de este nuevo manual.

► El manual europeo *Pasarela*

Cabe recordar que el Instituto francés aparece en Gabón, como resultado de la grave crisis político educacional que conoce los países africanos a partir de la década de 90. Para colmar las huelgas y años blancos que padece el sistema educativo gabonés, Francia decide crear un sistema paralelo para poner a salvo la educación de sus hijos menores de edad. Así, todo el cuerpo diplomático, los empresariales extranjeros y demás ciudadanos capaces de asegurar los precios muy elevados de escolaridad, encuentran en esta iniciativa una solución viable. Sin embargo, desde los acuerdos de Bolonia, se trata también de formar ciudadanos planetarios gracias a la uniformización o universalización del sistema de educación y de formación. Por lo tanto, la enseñanza de ELE debe respetar las mismas exigencias en República Gabonesa cualquier fuera el sistema. De allí, la necesidad de echar un vistazo en los manuales utilizados o recomendados por el sistema francés en su Instituto Blaise Pascal de Libreville.

De toda evidencia, los resultados dado por Ndong Owone confirman la invisibilidad de lo afrocultural. Los cuadros 3, 4 y 5 demuestran que África y el afrohispanismo no constituyen un tema de estudio en este manual *Pasarela*. Muy respetuoso del Marco Europeo de Referencia, el manual advierte desde su prefacio que: «*Le Manuel Pasarela permet un travail sur les cinq activités langagières du Cadre Européen de Référence pour les Langues*». Por eso, no es nada curioso o extraño descubrir que el manual se concibe ante todo como una herramienta que progresivamente, “*à partir de la seconde, vous preparera au baccalauréat, tout en permettant de découvrir ou d’approfondir vos connaissances du monde hispanique*”. Es obvio que, el mundo hispánico al que se alude excluye el espacio hispanoafriano que se constituye de Guinea Ecuatorial y Sahara Occidental.

Otra relevancia indica que *Pasarela* es editado por “Hachette Education”, una edición muy reciente. Los tres volúmenes que cubren los niveles del segundo ciclo se publicaron paulatinamente en 2002, 2013, 2014. El volumen de Terminal fue reeditado en 2016. Al leer, la composición de los índices, notamos como una violación de las instrucciones oficiales. En efecto, desde 2001, en Francia, la ley Taubira reconoce la Esclavización y la Trata negra como crimen en contra de la humanidad y establece en su artículo segundo que: « Los currículos escolares y los programas de investigación en historia y ciencias humanas otorgarán a la Trata negra y la Esclavización el lugar consecuente que merecen. » Al nivel internacional también, el año 2011 fue decretado por la ONU « Año internacional de los Afrodescendientes ». El 10 de mayo 2015, el presidente francés François Hollande inaugurando el museo ACTe en Pointe à Pitre (Guadalupe) hizo esta importante declaración sobre la Esclavitud:

Mais il fallait du courage il en faut toujours pour vaincre l'inertie, pour surmonter les préjugés et pour aller au bout de cette idée, de cette belle idée d'avoir un monument. Si c'était possible dans les esprits, si c'était imaginable dans les écrits, alors, ce devait être la réalité de demain et vous avez fait de ce Mémorial ACTe la récompense de toutes celles et de tous ceux qui, depuis des années militaient pour l'édification aux Antilles d'un monument pour la mémoire, la mémoire de la traite de l'esclavage et des abolitions.

C'est par une loi adoptée en dernière lecture au Sénat, le 10 mai 2001, inspirée par Christiane TAUBIRA que la République a proclamé que la traite négrière et l'esclavage constituaient un crime contre l'humanité. Cette loi a également voulu, c'était son article 3, qu'une date puisse être proposée pour commémorer cette épouvantable tragédie et ce crime. Un comité fut mis en place, il existe encore aujourd'hui ; il proposa une date et cette date, c'est le 10 mai et Jacques CHIRAC décida en 2006 de faire du 10 mai la commémoration des crimes de l'esclavage et de la traite et c'était très important que nous puissions être là le 10 mai 2015 pour l'édification, l'inauguration de ce Mémorial ACTe.

Dix ans. Dix ans que la France commémore tous les 10 mai, dix ans, n'a-t-on pas déjà tout dit, des premières razzias aux premières insurrections, des souffrances silencieuses aux résistances ingénieuses, du brigandage, des captures dans les villages d'Afrique au marronnage dans les grands bois des Amériques, de la prospérité des ports atlantiques à l'essor des comptoirs tropicaux ? Le monde fut alors pris dans un tourbillon, celui du commerce triangulaire, avec des personnes réduites à l'état de marchandises, ces femmes, ces hommes, ces enfants enchaînés à fond de cale, transportés comme des objets, comme des matières premières, échangés, promis à un labeur épuisant en vertu de lois et de codes que la justice à l'époque faisait implacablement respecter !

Mais a-t-on tout dit ? A-t-on tout retenu ? La loi de 2001 voulait aussi que l'enseignement de cette histoire, de notre histoire fut également porté auprès de tous les élèves de France et c'est le cas aujourd'hui. Ces hommes, ces femmes, ces enfants ainsi traités étaient des millions mais chacun était singulier, unique, avec ses sentiments, ses effrois, ses rêves. Rebelles ou résignés, ils figuraient l'humanité dans son opiniâtreté, sa volonté d'être.

On crut dépouiller de tout les esclaves, de leur liberté par les chaînes, les fers, les entraves et pourtant, ils luttèrent pour quitter l'enfer des plantations en sachant les châtiments qui les attendaient et qui étaient prévus par le code noir⁴⁰.

Así, vemos que mientras cursamos la “década de la afrodescendencia”, el editorial “Hachette Education” que promueve el manual *Pasarela* no incluye las exigencias de una ley educativa nacional. Normalmente, la reedición de 2016 debía encontrar en este evento un pretexto

⁴⁰ Déclaration de M. François Hollande, Président de la République, sur le Mémorial ACTe, le premier centre caribéen d'expression et de mémoire de la traite et de l'esclavage, à Pointe-à-Pitre le 10 mai 2015, <http://discours.vie-publique.fr/notices/157001286.htm>, consultado el 29 de septiembre de 2018.

favorable para integrar la historia de la Trata negrera y de la Esclavitud en las actividades pedagógicas del manual. Por ello, concluimos que, por el no respeto de las recomendaciones francesas y gabonesas, la utilización de *Pasarela* en el contexto gabonés es freno grave al alcance de los objetivos educativos nacionales. Por eso, se piensa que África debe elaborar sus propias herramientas de educación y de formación.

2-3-2 Contenido del manual africano *Horizontes*

Hasta ahora, el manual africano es el único que incluye las realidades africanas y afrodiaspóricas. La visibilidad de los tres mundos hispanófonos es observable en los cuadros que representamos a continuación.

Cuadro 6: de la representatividad de la actualidad en *Horizontes*

Niveles	Actualidad europea		Actualidad latinoamericana		Actualidad africana	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
2nde	15	62,5%	2	8,33%	7	29,17%
1ere	31	79,49%	2	5,13%	6	15,38%
Terminal	17	62,96%	4	14,81%	6	22,22%

Fuente: Sylvie, Mengue M'Obame, ENS, 2013

Cuadro 7: *Horizontes* (repartición de los soportes temáticos desde 4eme Hasta terminal)

Niveles	España		América latina		África					
					Guinea Ecuatorial		Sahara Occidental		Otros	
	Número total soportes didácticos	%	Número total soportes didácticos	%	Número total soportes didácticos	%	Número total soportes didácticos	%	Número total soportes didácticos	%
4ème	42	71,19%	6	10,17%	0	0%	0	0%	11	18,64%
3ème	48	60%	15	18,75%	4	5%	0	0%	13	16,25%
2nde	46	70,76%	7	10,77%	3	4,62%	0	0%	9	13,85%

lère	51	62,19%	9	10,99%	1	1,21%	0	0%	21	25,61%
Tle	30	46,15%	19	29,23%	5	7,7%	1	1,53%	10	15,39%

Fuente: Siriquie, OVINA MBA, ENS, 2015

2-3-2-1 Discusión II

► Los Cuadros

La tesina de Sylvie, MENGUE M'OBAME era sobre la prensa pedagógica e indicaba a *Mundo Negro* como un incentivo positivo para integrar lo africano gracias a la actualidad de este periódico español. Fundamenta su argumento basándose en la escasa presencia de la actualidad africana en el manual *Horizonte*. Los resultados del cuadro 6 comprueban esta realidad y Mengue M'Obame confirma esta situación cuando declara:

«El resultado revela que, también Horizontes que es un manual africano presenta una fuerte predominancia de la actualidad europea. La mayoría de las fuentes han sido de la prensa española (El país semanal, Cambio y ABC); así que se nota que los tres niveles presentan efectivamente una representatividad de documentos tratando de la Actualidad negroafricana. Esto es una prueba de que los diseñadores de Horizontes han respetado su filosofía acerca de la búsqueda de la representatividad de los tres continentes hispanohablantes»⁴¹.

Sin embargo, si felicitamos los esfuerzos de contextualización de *Horizontes*, no podemos callar una representatividad parcial y limitada del mundo hispano africano. Por ejemplo como con los mapas, el mundo hispanosaharai es complementamente silenciado. Siriquie OVINA MBA⁴² evidencia esta ausencia: *«entre todos los volúmenes de Horizontes, es difícil encontrar soportes relativos al Sahara occidental»⁴³*. Por ello, mantenemos que el sistema gabonés no debe seguir utilizando sólo manuales extranjeros (europeos o africano) para alcanzar sus objetivos educativos.

En *Index Comunicación*⁴⁴, demostramos que el componente textual y cultural de *Horizontes* se constituye de profundas insuficiencias al nivel del contenido y de las adaptaciones pedagógicas. Los autores más representativos de la literatura guineana son ausentes (o mal referenciados). Notamos precisamente la ausencia de otros grandes autores Ecuato guineanos tales como: María NSUE ANGUE o Joaquim BIOMO BACHENG, los autores de la nueva

⁴¹Sylvie, MENGUE M'OBAME, *Actualidad Internacional Africana a partir de la revista "Mundo Negro"*, para una integración de lo negro africano en la enseñanza del ELE en Gabón: Selección y adaptación de soportes didácticos para clases de español en el segundo ciclo gabonés, memoria de CAPES, ENS, Libreville, 2013.

⁴² Siriquie OVINA MBA: *Integración de lo hispano saharai: un reto para la enseñanza aprendizaje*, op. cit.

⁴³ Siriquie, OVINA MBA, Ibid, p40

⁴⁴ Véronique Solange OKOME BEKA : "La cultura hispanófona. Punto de encuentro entre América Latina y África", *index.comunicación "África con eñe"*, Vol 4, n° 2, Madrid 2014, p 159-180.

generación como Guillermina MEKUY o Trifonia Melbea OBONO. También, lamentamos la ausencia de los demás géneros literarios tales como el teatro, el cuento, el ensayo, la poesía, a pesar de que en *Horizontes 3è* encontramos *Los ríos hablan* de Raquel Ilonbe, faltan grandes poetas ecuatoguineanos como; Juan BALBOA BONEKE, Ciriaco BOKESA NAPO, Justo BOLEKIA BOLEKA. Es la misma cosa, en cuanto a los soportes que se refieren a la actualidad política, económica y socio cultural del país. Efectivamente, *Horizontes* no presenta soportes que abordan por ejemplo temas como: el conflicto fronterizo entre Gabón y Guinea Ecuatorial sobre las islas Mbañe y Corisco, problemas de democracia, de integración, del boom petrolero y de su impacto económico o los que presentan los diferentes pueblos de la subregión de África Central.

En una palabra lo que se debe retener es que después de 15 años de existencia, el contenido de *Horizontes* se ha caducado. Teniendo en cuenta todas sus distorsiones culturales, el docente gabonés debe removerse de manera a potenciar la etnoeducación creando sus propias herramientas pedagógicas. No pretendemos restar méritos a los esfuerzos realizados por *Horizontes* o por los diseñadores occidentales. Sólo queremos avanzar en la perspectiva de una reapropiación de la enseñanza de ELE. Por ello, pensamos que es necesaria buscar vías y métodos para preconizar la pedagogía intercultural como vía para la integración de lo afrocultural en los programas de enseñanza de ELE no solo en Gabón sino en África entera.

III- La etnoeducación en la enseñanza de ELE en Gabón: perspectivas para una reapropiación de la historia afrohispanica

Los manuales occidentales son los que más se utilizan en los institutos de Gabón y la razón de esta afiliación es debida a los lazos histórico-culturales que ligan el sistema educativo gabonés al de su antigua colonizadora Francia. Pero, al mismo tiempo, ya hemos demostrado el eurocentrismo de estos manuales y el hecho de que en los dos mundos los objetivos no son los mismos. Por una parte, existe el paternalismo que orienta la visión ideológica de ciertos manuales y por otra, el nacimiento del llamado marco común de referencia que impone una política educativa común dentro del espacio europeo.

Para un cambio de paradigmas indicamos la etnoeducación y la pedagogía intercultural como vía de remediación. La reapropiación o la reforma que deseamos en Gabón, puede iniciarse gracias a los resultados de selección y adaptación de herramientas didácticas realizadas por los alumnos profesores del Departamento de Español de la ENS de Libreville.

3-1 El Centro internacional de investigación sobre el mundo afrolusohispanohablante

Inspirándose de las resoluciones de “la Ruta del Esclavo” lanzado desde 1994 por la UNESCO, el profesor Nicolas Ngou Mvé⁴⁵ ofrece propuestas interesantes en cuanto a la integración de contenidos curriculares relacionados a lo afrohispanismo.

⁴⁵ “Pladoyer pour un nouvel enseignement de l’espagnol langue étrangère au Gabon et en Afrique centrale”, *Langage et integration*, op.cit, pags 21-51. En efecto, era el título de su conferencia inaugural durante el seminario internacional “Lenguaje e integración subregional: el español en la zona CEMAC” que tuvo lugar en Libreville. En efecto, este encuentro se inició el día 17 y se debía acabar el 19 de marzo de 2009. Pero se interrumpió por causa de la muerte de la primera Dama gabonesa, la esposa del aquel entonces Presidente de la República Omar Bongo. Al no poder publicar los Actas de este encuentro fracasado, hemos reunido las mejores

En efecto, la Ruta del Esclavo es un proyecto para promover la integración de la historia de la trata negrera en los programas escolares en diferentes países de África y América. Se define como un proyecto de cooperación científica y cultural entre los países que han padecido la trata transatlántica. Tiene como meta, esencial hacer descubrir las interacciones culturales generadas a lo largo de los siglos entre África, Europa y América. Su propósito es romper o poner fin al silencio que rodea el fenómeno de la esclavitud. Así, los promotores dan prioridad a tres ejes esenciales: la investigación, la educación y la información sobre las causas reales.

Para la aplicación de este proyecto al nivel del programa de español en Gabón, Nicolás Ngou Mvé propone la inserción de dos grandes “Unidades de Enseñanza” estrechamente ligadas: la Trata de los Negros (en África) y la Esclavitud de los mismos (en América). Cada unidad se dividirá en nueve módulos temáticos y cada disciplina se adaptará en función de sus exigencias. Para la interculturalidad que se busca en Gabón, esta pista da una dimensión interesante para la renovación de los curriculares gaboneses. Pero se puede añadir también las dos que vienen a continuación.

3-2 El máster de investigación: “Mundo hispano-lusófono y presencia negra”

Según los principios de Bolonia, la instauración del sistema LMD procede de una ruptura con el antiguo modelo francófono. La introducción de la enseñanza del español en este sistema debería participar de la misma ruptura. Por eso, pensamos que en un país en vía de desarrollo como Gabón, las lenguas extranjeras deben constituir una herramienta de integración y de participación activa a la evolución del mundo. Así, después de la validación de los programas del nivel licenciatura, el Departamento del Español de la Escuela Normal Superior está trabajando a la elaboración de dos tipos de máster: uno profesional que permitirá formar a corto plazo los profesores de la secundaria y otro de investigación que desembocará en el doctorado.

Aquí, consideramos como otra perspectiva, la creación del máster de investigación en el Departamento de Español de la Escuela Normal Superior. Su mención es: “Mundo hispano-lusófono y presencia negra”. En efecto, este máster que se inscribe en una lógica de interculturalidad, de la transversalidad y pluridisciplinaria, tiene tres pilares: África, la Península Ibérica y América Latina y concierne los dominios de las “Ciencias Humanas y Sociales”, “las Letras, Lenguas y Artes” y de “las Ciencias de Pedagógicas.” Se propone poner el Negro en el centro del aprendizaje del idioma Español. Una lengua que ya no podrá percibirse como un material de intercambio y de comunicación sino como detentora de una historia y de una cultura que deben ser impartidas: la historia de la presencia negra dentro del mundo hispano-lusófono.

Por eso, la vocación transversal y pluridisciplinaria permitirá ofrecer a los estudiantes gaboneses de español una enseñanza de calidad, susceptible de favorecer el diálogo intercultural y hacer de ellos ciudadanos del mundo.

Por otra parte, el máster “Mundo hispano-lusófono y presencia negra” se constituye como una convocatoria dirigida a todos los profesionales de la educación, tanto al nivel subregional como internacional para promover la movilidad y los intercambios científicos y culturales. En efecto, queremos promover la idea de una supranacionalidad educativa capaz

de quebrantar las barreras que hasta ahora impiden una franca colaboración entre los especialistas del campo cultural hispanófono.

Será interesante que a partir de esta perspectiva, desemboquemos en la firma de convenios de cooperación y de intercambios interuniversitarios y culturales entre los hispanistas de Gabón y los del mundo entero. Para lograr la reforma del LMD, la ENS invita a institutos y universidades subregionales e internacionales a colaborar para asegurar a los estudiantes gaboneses una formación de calidad y diversificada al nivel del doctorado.

3-3 La creación de la Casa hispanófono Bantú

La creación de *La Casa hispanófono Bantú*⁴⁶ es un proyecto ya presentado en Yaundé (Camerún) durante el Seminario de Formación sobre las Industrias Culturales de septiembre de 2009 y el Primer Encuentro Cultural Internacional de Toledo (España) en el mes de Diciembre del mismo año.

Este proyecto quiere promover la creación de un gran centro cultural subregional consagrado al mundo hispanófono bantú de África y de la diáspora, a fin de desarrollar los intercambios culturales, científicos y artísticos. Aquí, proponemos esta idea porque este centro quiere constituirse como un puente cultural entre Gabón y el mundo hispánico y afro-hispánico. Esta casa de la cultura quiere:

- 1- desarrollar relaciones triangulares de cooperación e intercambios culturales entre el mundo hispanófono africano, europeo y latinoamericano;
- 2- preparar y proceder a las producciones y publicaciones culturales comunes;
- 3- Organizar en Gabón una vez al año una Jornada de Encuentro de Culturas hispanófonas;
- 4- Asegurar la formación pedagógica en la elaboración de manuales y en las actividades socioeducativas: artes, representación, organización, comunicación, traducción...;
- 5- Promover la movilidad tanto de los investigadores, docentes como de los estudiantes.

Conclusión

La necesidad de contextualizar la enseñanza de ELE ha puesto de realce los anhelos de reapropiación de la historia afrohispanista y de reconstrucción de un nuevo código de educación y formación en el contexto africano. La presencia de un material didáctico puramente afrohispanista tanto en las clases gabonesas de ELE como en los exámenes oficiales comprueban la toma en mano y el control de los programas educativos por los gaboneses. Pero, avanzando en este proceso, es menester precisar desde ahora que el deseo de singularización o de gabonización de la enseñanza de ELE no significa el abandono de los demás campos. Por el contrario, la intensificación de esta investigación ha desembocado en lo que se ve hoy como una nueva pedagogía la llamada “interculturalidad” o “pedagogía intercultural”:

Sin embargo, buscar nuevos retos no significa abandonar lo ya adquirido o dejar lo existente. España es la cuna de la hispanidad y la madre de la hispanofonía, América Latina es

⁴⁶Véronique Solange OKOME-BEKA : « La Maison de la Culture hispanophone bantou ou Maison Hispano-gabonaise », *Repenser le marché culturel africain à partir du culturel*, Paris, l’Harmattan, janvier 2013.

la tierra de la pluralidad y de la diversidad cultural, pero decimos que África existe, Guinea Ecuatorial, Sahara Occidental también existen y el español se estudia desde Gabón. Allí, hay una gran comunidad de hispanistas, afro-hispano-americanistas. Así, fomentar la etnoeducación en la enseñanza de ELE, es dar otra cara al encuentro y al diálogo entre las culturas. Logrando esta meta, haremos del español una lengua transcultural, una lengua de comunicación internacional que permitirá a los africanos apropiarse su historia, su cultura, universalizadas por su implantación en América y en el mundo. De esta manera podremos construir esta comunidad que llamamos la “otra hispanidad” que existe y que nos identifica para que la cultura afrohispanica sirva de puente a la construcción de este mundo triangular, pluri y multicultural.

“Sin embargo, buscar nuevos retos no significa abandonar lo ya adquirido o dejar lo existente. España es la cuna de la hispanidad y la madre de la hispanofonía, América Latina es la tierra de la pluralidad y de la diversidad cultural, pero decimos que África existe, Guinea Ecuatorial también existe y el español se estudia desde Gabón. Allí, hay una gran comunidad de hispanistas, afro-hispano-americanistas. Así, fomentar la interculturalidad es dar otra vía al encuentro y al diálogo entre las culturas. Logrando esta meta, haremos del español una lengua transcultural, una lengua de comunicación internacional que permitirá a los Africanos apropiarse su historia, su cultura, universalizadas por su implantación en América⁴⁷”.

Bibliografía

- Guy Germain LEBOUAMA, *De la importancia de introducir el tema de Guinea Ecuatorial en el currículum de español del segundo ciclo: aportaciones teóricas y prácticas*, Memoria de CAPES, Libreville, ENS, 2004, 100p. Después, de la integración de los talleres de civilización y literatura hispanoaficana en los programas de de formación en la Escuela Normal Superior, esta memoria fue la primera realizada bajo nuestra dirección.
- Cédric NDONG OWONE: El Sahara Occidental y la comunidad internacional: aproximación histórico-política para una explotación didáctica del proceso independentista saharauí en las clases gabonesas del ELE, memoria de máster, Libreville, ENS, février 2018, 148p.
- Adèle Murièle NDZESSA: *Miradas cruzadas sobre las obras afrohispanistas, la maestra que me enseñó en una tabla de madera(2011) de Mahmud Bahia Awah y Matinga(2013) de Joaquín Mbomio Bacheng para una explotación sociodidáctica de las representaciones de la mujer africana en clase de ele en Gabón*, memoria de máster, Libreville, ENS, février 2018, 214p.
- « El mapa, elemento de identificación y de valoración socio-didáctica en la integración de lo afrohispanismo en los programas de ELE en Gabón. », *Geraha*, nº 05 – janvier 2018, pp 103-148.
-

⁴⁷ Véronique Solange OKOME-BEKA: “La cultura hispanófona. Punto de encuentro entre América Latina y África”, *index.comunicación* “África con eñe”, Vol 4, nº 2, Madrid 2014, p 177.

Anexo 1 : El manual *Español sin frontera*, primera edición de 1997



Anexo 2: El manual *Español sin frontera*, edición revisitada de 2007



Anexo 3

