



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

Rodríguez Rubio Camacho, Mercedes
Descolonizando el español como lengua extranjera a través de la literatura ecuatoguineana
marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 35, 2022, Julio-Diciembre
MarcoELE
València, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92171234007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

RODRÍGUEZ RUBIO CAMACHO, MERCEDES

SHENZHEN COLLEGE OF INTERNATIONAL EDUCATION, SHENZHEN, CHINA

DESCOLONIZANDO EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE LA LITERATURA ECUATOGUINEANA

BIODATA

Mercedes Rodríguez Rubio Camacho (<https://orcid.org/0000-0003-2059-6481> / m.rrc@hotmail.com). Profesora del departamento de español en Shenzhen College of International Education (China), donde imparte clases de lengua y literatura española y latín. Previamente, ha trabajado como profesora de ELE en la Universidad de Ciudad del Cabo, en la Universidad de Lingüística de Nizhny Novgorod y en escuelas privadas en Reino Unido, España y Polonia, además de en la Secundaria en España. Es examinadora de los DELE y ha sido jefa de tribunal durante tres años en Sudáfrica. Ha realizado un máster enfocado en la enseñanza de la literatura en el contexto de ELE, la cual sigue siendo su línea de investigación con el objetivo de atender la diversidad del alumnado.

RESUMEN

Este artículo aboga por una educación inclusiva y representativa en el currículum de Español como Lengua Extranjera en el contexto subsahariano a través de un proceso descolonizador de la hegemonía epistemológica. Con este objetivo, el trabajo se divide en dos partes, una teórica y otra práctica. En la primera, reflexionamos sobre el colonialismo y cómo ha sobrevivido en forma de colonialidades, concretamente, en la del saber; continuamos con una reflexión en torno a la diversidad representativa en el currículum de Español como Lengua Extranjera y explicamos en qué consiste la descolonización de este; y, por último, exponemos el valor que alberga el texto ecuatoguineano como herramienta descolonizadora. En la parte práctica, presentamos y justificamos el enfoque intercultural para nuestro cometido y compartimos diferentes propuestas de explotación didáctica de la obra *Las tinieblas de tu memoria negra*, de Donato Ndongo-Bidyogo, para ilustrar nuestra teoría.

PALABRAS CLAVE: diversidad, descolonización, literatura, África subsahariana, currículum

DECOLONIZING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE EQUATORIAL GUINEAN LITERATURE

This article advocates an inclusive and representative education within the curriculum for Spanish as a Foreign Language in a sub-Saharan context through a decolonizing process of epistemological hegemony. With this objective, the work is divided into two parts, one theoretical and the other practical. In the first, we will reflect on colonialism and how it has survived in the form of colonialities, specifically, in the form of knowledge; we will continue to reflect on the representative diversity in the curriculum for Spanish as a Foreign Language and we will explain what its decolonization entails; and, finally, we will present the value of the Equatorial Guinean text as a decolonizing tool. In the practical part, we will present and justify the intercultural approach in regard to our mission. We will also share different proposals for the didactic exploitation of the work *Las tinieblas de tu memoria negra*, by Donato Ndongo-Bidyogo, to illustrate our theory.

KEY WORDS: diversity, decolonizing, literature, Sub-Saharan Africa, curriculum

1. INTRODUCCIÓN

Los manuales de Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE) muestran cierta predisposición a utilizar los textos literarios como actividad extra, al final de la unidad y, por lo general, no como presentación de ejemplo pragmático de lengua real ni como posibilidad para desarrollar la competencia intercultural. Tampoco existe un equilibrio de la diversidad de lengua y literatura, siendo notoria la escasa presencia de las literaturas africanas en lengua española, así como sus variantes lingüísticas. Esta ausencia también se ve reflejada en la poca atención que ha recibido África en el propio Plan Curricular del Instituto Cervantes, en el que tan solo se le hace referencia al hablar de “etnias africanas” dentro del inventario de referentes culturales bajo el apartado de “conocimientos generales de los países hispanos” como “minorías étnicas en la población de los países hispanos” (Instituto Cervantes, 2006: s.p.).

Esta situación nos invita a reflexionar sobre si existe cierto exclusivismo y hegemonía en la educación, como residuo de la empresa colonial, y hasta qué punto es necesario un proceso de descolonización en el sistema educativo para representar la diversidad y, por tanto, ofrecer una educación justa socialmente. Para alcanzar este objetivo es necesario un trabajo complejo multidisciplinar, no obstante, en este artículo nos centramos en el ámbito del currículum, concretamente, en el de la asignatura de ELE para alumnado subsahariano. La herramienta a la que recurrimos para lograrlo es el texto literario ecuatoguineano en español, que es explotado desde un enfoque intercultural. De este modo, con el fin de ilustrar la posibilidad que nos ofrece la inclusión del texto literario, el trabajo lo dividimos en dos partes, una teórica y otra práctica.

En la primera parte, explicamos qué es el proceso de descolonización, más allá de la independencia de los países colonizados,

enfocándonos en el ámbito educativo; observamos la situación del ELE y la necesidad de este proceso de descolonización en la asignatura; y, finalmente, reflexionamos sobre cómo la literatura en lengua colonial puede ser una de las herramientas principales para alcanzar un currículum educativo representativo de la diversidad social. La segunda parte se centra en la práctica, de modo que ejemplificamos la explotación didáctica de una obra literaria ecuatoguineana mediante un enfoque intercultural, atendiendo a las necesidades educativas del alumnado subsahariano.

2. LA INDEPENDENCIA EPISTEMOLÓGICA

2.1. LA COLONIALIDAD DEL SABER

La colonización es el proceso mediante el cual se ocupa un territorio con el objetivo de expandir su hegemonía en él, importando su modelo de civilización y moldeando el espacio y la sociedad a semejanza del colonizador. Por colonialismo entendemos los sistemas formales de dominación directa, política, social y cultural que se implementan durante la colonización entre dos territorios. Una vez que el colonialismo desaparece y los territorios comienzan a ser independientes y descolonizados, también desaparecen las estructuras de dominación formal, sin embargo, sobrevive la estructura colonial, subalternizando los saberes y culturas de los “otros”. Esta estructura de dominación actúa bajo tres formas de colonialidad: de poder, de saber y de ser. Para nuestro objeto de investigación nos centraremos en la colonialidad del saber, aunque las tres están estrechamente ligadas y, en ocasiones, pueden llegar a yuxtaponerse.

A partir del etnocentrismo de Occidente, se establecen diferencias entre europeos y los “otros”, en un principio, fueron diferencias

fenotípicas, y, después, culturales. Se crearon, de este modo, dos categorías opuestas, el *humanitas* y el *anthropos*, que representaban “distinciones singulares como civilizado y bárbaro, moderno y primitivo, desarrollado y subdesarrollado, europeo y latinoamericano (o africano, o asiático), heterosexual y homosexual, etc.” (Mignolo, 2008: 326). Esta categorización opera bajo la forma de colonialidad del saber controlando el conocimiento y, particularmente, la producción de conocimiento de los “otros”. Consecuentemente, cuando comienza la expansión colonial, se niega y se priva de cualquier conocimiento a los “otros”, el que existe es destruido y denigrado, y, si se permite que sobreviva muestra alguna, la convierte en simbolismo o la transforma con el objetivo de poder explotarla bajo sus propios intereses (Laenui, 2000). Occidente se opone a la diversidad epistemológica, ya que sus conocimientos son los únicos válidos y, además, poseen carácter universal.

De este modo, se produce la imposición de un saber por otro, el cual provoca un fuerte choque cultural y filosófico, al apoyarse en conceptos de conocimiento completamente diferentes. Europa está regida por el presupuesto cartesiano *cogito, ergo sum*, que parte de una base individualista y de que la capacidad de razonar es la única que ofrece la posibilidad de ser. De este modo, los “otros”, que han sido deshumanizados o considerados bárbaros, no pueden razonar ni, por tanto, crear conocimiento alguno, solo pueden ser objeto de estudio para aquellos que sí son sujetos (Maldonado Torres, 2007). Por el contrario, en el contexto africano nos encontramos el concepto de *Ubuntu*, “yo soy porque nosotros somos”, que se aleja del individualismo de Occidente y que determina profundamente el conocimiento, entendiéndolo como aquel que produce beneficio a la comunidad y no al individuo exclusivamente. De este modo, se implementa un tipo de conocimiento que no concuerda con la

filosofía africana y que tiene consecuencias en diferentes aspectos, como sociales, políticos o económicos.

Al mismo tiempo, tras este proceso de inferiorización, los “otros” no se reconocen, se produce la doble conciencia de Du Bois (2020)¹, la cual consiste en verse a través de la visión del que ejerce la opresión, hasta el punto de que el oprimido no concibe la posibilidad de ser actor principal en la historia, como ejemplifica la escritora nigeriana Adichie:

(...) when I began to write, at about the age of seven (...) I wrote exactly the kinds of stories I was reading: All my characters were white and blue-eyed, they played in the snow, they ate apples, and they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out. Now, this despite the fact that I lived in Nigeria. (...) What this demonstrates, I think, is how impressionable and vulnerable we are in the face of a story, particularly as children. Because all I had read were books in which characters were foreign, I had become convinced that books by their very nature had to have foreigners in them and had to be about things with which I could not personally identify. (...) Now, I loved those American and British books I read. (...) But the unintended consequence was that I did not know that people like me could exist in literature (...) (TED, 2009: 00m. 34s-2m. 29s.).

Las consecuencias de la invisibilidad son más graves si este modelo de actuación lo trasladamos al contexto educativo, donde una gran parte del alumnado no se identifica ni física ni intelectualmente y, como consecuencia, se cuestiona el valor de su propio grupo como productor de conocimiento. Es el currículum el responsable de ofrecer una representación de la diversidad social real, como de las siguientes palabras de Patel se puede deducir:

I was the product of a British school system, 18 years in, and all the players in the game of advancing knowledge for me were white, British or European: Charles Darwin, Isaac Newton, Marie Curie, Albert Einstein, Tesla, Galileo. I knew these great scientists and their contributions like the back of my hand, and I could talk

¹ El libro fue publicado en 1903, esta es una edición en español.

about them for hours. But now, ask me what do people who look like me contribute and I had nothing to draw on (TED, 2019: 4m38s-5m14s).

Para acabar con estas estructuras de poder, de ser y de saber, que han sobrevivido al colonialismo, se necesita un doble proceso de descolonización, que es llamado decolonialidad por algunos autores. Castro Gómez y Grosfoguel la definen como “la segunda descolonización –a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad – tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas” (2007: 17). Como parte de este proceso se sitúa la descolonización del currículum y, por ende, los materiales.

2.2. LA DESCOLONIZACIÓN DEL CURRÍCULUM DE ELE EN EL ÁFRICA SUBSAHARIANA

Los libros de texto de ELE, cuyo papel en el aula es fundamental, especialmente, en países donde las nuevas tecnologías no pueden ser implementadas, determinan el currículum de la asignatura. Sin embargo, observamos que, en su mayoría, no representan un espacio neutro y, por tanto, la distancia cultural que se crea entre el manual y el contexto subsahariano es evidente:

Independientemente de la pretendida neutralidad de muchos materiales ELE diseñados para un público internacional indeterminado, lo cierto es que en dichos materiales hay un sujeto implícito que no es tan indeterminado, sino que presupone elementos que no son tanto globales como occidentales (Serrano Avilés, 2014: s.p.).

Sin embargo, Bekale, Caro Muñoz, Djandué, Recuenco Peñalver y Serrano Avilés apuntan que, a pesar de ello, la mayoría de los manuales que encontramos para la enseñanza de ELE en el África

subsahariana son de creación estadounidense o europea, los cuales no atienden a los “entornos culturales, socioeconómicos, históricos y pedagógicos de las correspondientes culturas africanas en cuyas aulas terminan siendo usados” (2020: 4). Asimismo, por lo general, reflejan un sistema educativo colonial en el que las poblaciones africanas y afroamericanas tienen una menor presencia, así como sus variedades lingüísticas, expresiones artísticas o realidades históricas.

La sobrerrepresentación de las poblaciones indígenas con relación a las poblaciones afro-latinoamericanas en los libros de texto, es posible asociarla a la idea occidental de que el “Nuevo Mundo” fue un encuentro dual entre Europeos e “Indios”, descartando de facto a otras presencias igualmente fundadoras (Lefèvre & Okome-Beka, 2015: 53).

Es el sistema bajo el que se ha construido nuestra sociedad quien determina esta exclusividad y discriminación que encontramos reflejadas en el libro de texto, puesto que las bases de aquel fueron consolidadas durante el colonialismo y el imperialismo, caracterizándose por ser capitalista, blanco, masculino, heterosexual y cristiano (Grosfoguel, 2007). De este modo, si en una programación de ELE no existe una representatividad diversa, estamos negando la contribución de las antiguas colonias africanas, que todavía hoy tienen como lengua oficial el español, y estamos, en cierta manera, perpetuando el colonialismo y contribuyendo a la falta de (auto)reconocimiento de estos grupos que también forman parte del mundo del hispanismo.

Le Grange (2018) defiende que para que tengan lugar las conversaciones complicadas acerca del sistema educativo es necesario alejarse de la propia concepción que se tiene de currículum y escuchar con respeto las voces de los estudiantes. Es decir, se debe realizar un trabajo personal como docente y reflexionar sobre qué y cómo enseñamos. De este modo, la descolonización del currículum es el proceso mediante el cual el profesorado adquiere las

herramientas necesarias para reconocer la herencia colonial en el acceso epistemológico y para ofrecer una alternativa pedagógica de transmitir y generar conocimiento, que es inclusiva y no discrimina por grupos étnicos, clases, géneros, orientaciones sexuales, religión o capacidades. No significa, en absoluto, la eliminación del saber occidental, sino cambiar el centro del currículum y colocarlo en la realidad del estudiante para ofrecer respuestas significativas, servirse de todos los saberes, interconectarlos y (re)valorizar los suyos propios y los de otros.

Aunque este estudio se centre en el contexto del África subsahariana, la descolonización del currículum de ELE no solo es relevante para el aprendiente subsahariano, sino también para el alumnado de perfil occidental que se identifica con el libro de texto. Uno de los objetivos de la inclusión de la diversidad mediante un enfoque intercultural es crear conversaciones significativas entre culturas, de manera que se destruyan estereotipos y se capacite al aprendiente para ser partícipe en un mundo globalizado justo y solidario, como cita Mendoza Fillola sobre el Informe final de Marburg de la UNESCO de 1986:

El entendimiento entre los pueblos y la paz en el mundo dependen en gran medida de la capacidad de los hombres para comunicarse entre ellos de manera constructiva. Los profesores de lengua tienen, por lo tanto, la oportunidad especialísima de contribuir al logro de una de las metas más importantes de la Humanidad (1993: 19).

2.3. LITERATURA AFRICANA EN LENGUA COLONIAL COMO HERRAMIENTA DESCOLONIZADORA

La influencia del colonialismo fue extremadamente grave en el desarrollo de las lenguas indígenas, incluso, llegando a prohibirse. Según la visión colonialista de Occidente, los indígenas no poseían la capacidad de razonar ni, por tanto, de crear conocimiento, de este

modo, tampoco sus lenguas eran capaces de transmitir pensamiento racional alguno (Mignolo, 2017). Por ello, se produjo una hegemonía lingüística de las lenguas coloniales, convirtiéndose en el medio para contar la historia universal. Esta situación tiene graves consecuencias: Al perderse las lenguas indígenas, se sufre la ausencia de identidad, la pérdida del conocimiento tradicional y de la literatura oral, siendo esta última piedra angular en el sistema educativo tradicional africano.

La lengua colonial se ha convertido en lengua oficial de muchos de los países africanos excolonizados, lo cual ha generado un debate sobre si la lengua es determinante para definir qué es literatura africana, si esta puede ser escrita en lenguas coloniales o solo en lenguas africanas. Ante esta polémica surgen dos grupos de intelectuales, cuyos principales representantes son Wa Thiong’o, a favor del uso de la lengua africana, y Achebe, a favor de la lengua colonial.

Wa Thiong’o entiende que la adquisición, únicamente, de una lengua de origen europeo supone que el conocimiento solo puede venir de fuera de África (Khelef, 2018). Esta idea de que la lengua europea es la única válida para portar conocimiento ha sido muy extendida y lo sigue siendo en la actualidad, el autor explica que no está en contra de que en su país se escriba en inglés, sino en que esta sea la única lengua de literatura (Paulson, 2021), pues comprende que la literatura en la lengua colonial supone perpetuar el dominio de Occidente: “In my view language was the most important vehicle through which that power fascinated and held the soul prisoner. The bullet was the means of the physical subjugation. The language was the means of the spiritual subjugation” (Wa Thiong’o, 1986: 9). La lengua es transportadora de cultura y conocimientos y, por tanto, posee la riqueza suficiente para expresar significados africanos

concretos, especialmente, filosóficos, que difícilmente podrían ser transmitidos en otras lenguas:

It will be difficult for the novelist to adequately dramatize the notions of umuntu / motho, ubuntu / botho, isintu / setho in their richness in English, than when writing in any of the African languages, where the richness of meaning can be easily expressed. For instance, English would have ubuntu / botho and isintu / setho as simply humanness. We will agree that that fails to capture the essence of the intended message (Makhanya, 2019: s. p.).

Por el contrario, el otro grupo de intelectuales entiende que el uso de una lengua colonial no supone un obstáculo para la transmisión del sentir africano, sino que expresarse en la lengua de las propias fuerzas opresoras es una manera de lucha, puesto que se facilita la comprensión del mensaje reivindicativo africano (Ukam, 2018). No obstante, Achebe reconoce que la lengua necesita, en ocasiones, ser alterada para reflejar la africanidad en el texto:

The African writer should aim to use English in a way that brings out his message best without altering the language to the extent that its value as a medium of international exchange will be lost. He should aim at fashioning out an English which is at once universal and able to carry his peculiar experience (1965: 29).

También encontramos esta división ante la lengua entre los autores ecuatoguineanos. La lengua colonial ayuda a superar las barreras lingüísticas creadas por la multitud de lenguas habladas en África, como explica Balboa Boneke, citado por Chirilă: "(...) la lengua, sea autóctona como extranjera, es un elemento fundamental de comunicación (...) con la lengua castellana no me considero un ladrón de lenguas, la defiendo por ser un elemento de unión y de integración" (2015: 11). Asimismo, Ndongo-Bidyogo no identifica la lengua colonial como una herramienta de opresión en la actualidad.

(N)unca he entendido a esos intelectuales africanos que denuestran las lenguas originariamente europeas en las que nos expresamos ahora los africanos, puesto que las hemos adoptado como instrumentos de liberación y de

proyección hacia la universalidad; las hemos hecho nuestras, tan nuestras como nuestras nativas africanas, y las hemos transformado, las estamos vivificando, enriqueciéndolas, para que sirvan a nuestros intereses, uno de los cuales es la imprescindible fijación de nuestro pensamiento, de nuestros sentimientos y de nuestras emociones africanas, para dar testimonio de nuestro tiempo y conservar la memoria (Ndongo-Bidyogo, 2010: 23).

Por su parte, Bolekia Boleká admite haber librado una batalla personal a la hora de decidir si escribir en su lengua materna, el bubi, en español o en ambas. No obstante, a causa del abandono que está experimentando la lengua por los propios bubihablantes, el académico ha decidido escribir en español con la inclusión de textos en bubi, considerando que sería una manera de reivindicar su identidad cultural.

Si lo hacemos en castellano contribuimos a violentar nuestra propia realidad lingüística. Si lo hacemos en nuestras lenguas nacionales nos arriesgamos a permanecer en el olvido, con lectores muy limitados de los que podríamos incluso recibir escaso reconocimiento debido a la racialización de la que han sido (y son todavía) objeto. Quizá habría que fomentar la lectura de nuestras literaturas escritas en castellano sin dejar de promocionar las lenguas nacionales, con objeto de ir introduciendo poco a poco, y a lo largo del período escolar, algunos textos bubis, fangs, ámbös o combes de breve extensión adaptados a la edad mental de los lectores en formación (2003: 19).

Independientemente de la postura ante la lengua colonial como medio de creación literaria en el continente africano, la realidad es que ha recibido poca atención las variantes lingüísticas y literaturas africanas en lenguas coloniales en el mundo didáctico de lenguas extranjeras. Por este motivo, debemos realizar una autocrítica desde el punto de vista de las voces que han sido marginadas, "(w)e must recognise that our ideas of the canon have been shaped by centuries of bias and it's about time we take a second look" (Hobby, 2020: párr. 8).

Mediante el uso de textos literarios reales es posible restaurar saberes y expresiones culturales de los “otros” creando un sistema educativo más justo y fomentando la capacidad intercultural de nuestros estudiantes a partir del pensamiento crítico que se activa con el texto. En el caso de la asignatura de ELE, además, si ignoramos la literatura ecuatoguineana en español, nos privamos de parte de la cultura meta, siendo la única literatura hispana de origen bantú:

Esa particularidad radica en la conjugación de dos elementos. Por un lado, destaca su carácter bantú y, por ende, negroafricano al producirse al sur del desierto del Sáhara; y por el otro, su herencia hispana al ser el único país de esta parte del continente en tener el español como lengua oficial y como vehículo de expresión cultural transnacional, de transacción interétnica, en algunos casos, y de expresión cultural transnacional (N’gom y Nistal, 2012: 18-19).

Del mismo modo, la inclusión de la literatura ecuatoguineana en español representa una ruptura con la hegemonía occidental, porque la literatura ha sido instrumento del colonizador para crear una identidad subalterna, pero también es el vehículo mediante el que los sujetos poscoloniales se cuestionan, reconstruyen y transmiten su historia.

Debemos tomar las riendas de nuestras culturas, sacar a nuestras sociedades del ostracismo de siglos y ponerlas al mismo nivel de conocimiento que las de los demás pueblos de la Tierra; y, sin que ello suponga minusvalorar otras técnicas y otros géneros, creemos que es a través de la literatura como conseguiremos llegar antes y mejor a las otras culturas desde nuestra propia esencia, haciendo realidad ese cada vez más necesario diálogo de civilizaciones (Ndongo-Bidyogo, 2010: 30).

En cuanto a la dificultad de explotar la literatura en el aula debido a la naturaleza de su lenguaje, reconocemos que pueden existir obstáculos, pero que son superables a través de una explotación adecuada, puesto que el texto literario es una obra artística que expresa temas universales que el alumnado reconoce y que requiere

un uso específico lingüístico de la lengua, pero no un tipo diferente de esta. Asimismo, nos ofrece la oportunidad de mostrar la lengua en un contexto auténtico con el beneficio de presentar ejemplos reales de la lengua que nos conducen a desarrollar la competencia intercultural y el pensamiento crítico del alumnado (Albadalejo García, 2007; Sanz Pastor, 2006; Sitman y Lerner, 1994)

A partir de la comprensión lectora, que es la capacidad comunicativa que va más allá de lo lingüístico y en la que interviene el papel activo del lector a través de su interpretación, se produce un acto de comunicación recíproco, hay un intercambio de información por parte del autor, expuesta en el texto, y de información que ya aporta el lector, generándose así una respuesta tras la cooperación comprensiva entre ambos. No obstante, para que exista una interacción significativa, se debe trabajar en el aula bajo un enfoque intercultural que favorezca el entendimiento entre pueblos.

(La interculturalidad) se construye desde la igualdad, el diálogo y el respeto mutuo. Pretende desmontar estereotipos, desarrollar la empatía, comprender las dificultades y superarlas. Propone superar la desigualdad, el etnocentrismo con el objetivo principal de la comunicación, el diálogo y el intercambio entre personas de diferentes grupos en condición de igualdad (Okome-Beka, 2014: 162).

3. LA INTERCULTURALIDAD A TRAVÉS DEL TEXTO

Dentro de la descolonización del currículum, dos de los campos que con mayor urgencia necesitan ser descolonizados son el currículum y los materiales, que están interconectados. Estos deben ser relevantes para las necesidades del estudiante y, además, deben reconocer e integrar los saberes “otros”. El flujo del conocimiento no puede ser unidireccional desde Occidente hacia los “otros”, sino también los “otros” son actores principales en la producción de saber y de la

historia universal. Por este motivo, consideramos que con el empleo de textos literarios reales en el aula de ELE podemos impulsar este cambio de dirección, puesto que la lengua en todas sus formas de expresión es el medio para conocer otras realidades.

Para alcanzar la integración del mundo afrohispano en el programa educativo es necesario adoptar un enfoque intercultural, el cual cobra mayor relevancia en un entorno educativo africano en el que se encuentran diferentes culturas en pequeños espacios provocando crisis identitarias. Existen obvias asimetrías en la sociedad, a nivel económico, cultural, lingüístico, etc., que han sido entendidas como las justificaciones necesarias para la categorización de alteridad, sin embargo, a través de la interculturalidad se posibilita un intercambio equitativo entre culturas, conocimientos y prácticas, ignorando las evidentes diferencias y entendiéndolas como oportunidades para enriquecer nuestra identidad.

La literatura ecuatoguineana es especialmente singular por las características que hemos mencionado, pero también por la propia situación del desarrollo intelectual en el país, acuciado por la ausencia de librerías, y por el carácter útil que le atribuye Ndongo-Bidyogo (Radio Macuto, 2020). De este modo, los textos ecuatoguineanos son ampliamente ricos como testimonios de la situación precolonial, colonial y poscolonial, del literato que se encuentra en el país y del que escribe desde la diáspora y, por supuesto, de otra variedad de la lengua española. Lipski reflexiona sobre esta última y expresa que: "sorprende la poca atención que se ha dedicado al español de Guinea Ecuatorial, así como la persistencia de la noción de que solo se trata de un puñado de 'errores' cometidos por aprendices de una lengua ajena" (2007: 79). Sin embargo, la realidad es que el español, aunque pueda ser segunda lengua para algunos ecuatoguineanos, está declarado como lengua oficial (Ley Fundamental de Guinea Ecuatorial, 2012), y sus características particulares no necesariamente

deben ser interpretadas como desviaciones de la norma, sino también como rasgos de la variedad de Guinea Ecuatorial (Schlumpf, 2016). Por todo ello, el texto literario ecuatoguineano en el aula de ELE ofrece la oportunidad de que el aprendiente interactúe con la parte bantú de la cultura y habla hispana.

Para ilustrar el enfoque intercultural en el aula de ELE a partir de textos ecuatoguineanos, recurrimos a *Las tinieblas de tu memoria negra* del autor ecuatoguineano Ndongo-Bidyogo. Se ha elegido esta obra por su ambientación en la época colonial española, en la que podemos observar la manera en la que el proceso de colonización de la mente y el estado de hibridez se van desarrollando en diferentes personajes, concretamente en la parte que hemos elegido, en el misionero y en los personajes ecuatoguineanos de cultura fang: el padre, el tío Abeso y el niño sin nombre. Según Laenui (2000), la colonización de la mente se realiza en diferentes fases, no obstante, su base principal es la categorización y comparación con los "otros", considerando a los indígenas inferiores e inciviles, por ello, el colonizador convence al subalterno de aceptar su civilización, que es superior. De este modo, se producen los procesos de aculturación, de asimilación de los valores impuestos por Occidente y de resistencia, que son claramente apreciables en los personajes de esta parte de la obra.

Los objetivos interculturales que queremos alcanzar con la explotación de estos fragmentos son:

- Ser capaz de reconocer y aceptar el pluralismo cultural para crear una sociedad intercultural.
- Fomentar actitudes positivas hacia las singularidades culturales.
- Desarrollar la conciencia de la propia cultura.

- Potenciar la igualdad entre culturas y el rechazo hacia una supremacía cultural.

- Establecer lazos de semejanza e identificar los rasgos de alteridad en uno mismo.

A continuación, presentamos los fragmentos de la obra con una pequeña introducción de elemento/s cultural/es que encontramos en ellos, así como posibles explotaciones para que sean trabajados desde una perspectiva intercultural.

3.1. LA EDUCACIÓN TRADICIONAL

El sistema educativo tradicional africano giraba, principalmente, en torno a la transmisión oral y a la práctica, eran educados por las generaciones anteriores y se inculcaba un gran respeto hacia los mayores. Mahlatsi afirma que el sistema de educación fue beneficioso para la África tradicional porque el objetivo de la enseñanza era adquirir las capacidades necesarias para ser miembros útiles en la sociedad africana y porque, basándose en los preceptos del *Ubuntu*, “it benefited children by teaching them communal over individual values and virtues” (2017: 96). Según Seroto, la lengua se aprendía de la madre y de la familia más extensa, y “(c)hildren learned about work, hunting, rituals and other cultural traits (such as trance dancing, herding and the manufacturing of equipment) from older members of their clans, through experience and by completing tasks such as gathering and preparing food” (2011: 78). Relacionado con todo ello, en el siguiente fragmento se muestra cómo se desarrollaba este sistema de educación tradicional, cuyos objetivos y contenidos eran determinados por el medioambiente, puesto que el conocimiento de las posibilidades y los problemas del entorno

aumentaban las oportunidades de que los niños pudieran superarlas y/o explotarlas, así como garantizar su supervivencia.

Una forma de alcanzar la adquisición y el aprendizaje de la competencia intercultural es a partir del análisis contrastivo basado en las características diferenciadoras y en las semejantes. De manera que podemos proponer realizar este contraste con el tipo de educación del alumnado y la que aparece en el texto, así como generar un debate sobre si este tipo de conocimientos sería relevante en la actualidad. El foco de la actividad es observar los elementos culturales propios y los de otra cultura y reconocer que no existe una supremacía de unos sobre otros, sino que la relevancia de estos depende del contexto en el que se desarrollen.

Tu tío Abeso quería que fueras tan buen cazador como él, y te llevaba con frecuencia a mirar y repasar las trampas que tenía construidas en el bosque. A veces encontrabais una ginetá atrapada, o un antilope, o un puercoespín. Otras veces te llamaba cuando iba a cazar con la escopeta, mataba tucanes, jabalíes y hasta elefantes y cocodrilos. Le veías apuntar, contenidos los alientos, te cobijabas a sus espaldas o corrías detrás de un árbol. Sonaba el disparo y solo reaparecías cuando de los dos cañones había dejado de salir el humo y el bosque se había llenado del olor a pólvora. Entonces corrías hacia la ardilla voladora caída y la rematabas a palos, o esperabas a que el tío rematara con un nuevo disparo al jabalí. Caminabais a veces todo el día siguiendo las gigantescas huellas de una manada de elefantes, o divisabas una niebla con su aspecto de conejito y su blanca macha en el dorso, o te paraba el tío de repente y le notabas tenso, atento a un sonido que poco a poco se hacía perceptible para ti casi en el mismo momento en que veías a la víbora cornuda acechando nuestros movimientos. Pero ni te cansaba ni te daba miedo porque esas salidas te gustaban, pero sobre todo porque el tío te transmitía su seguridad (89).

3.2. RENOMBRAR

Una estrategia colonizadora fue el cambio de nombres de lugares, así como la imposición de nombres europeos en las personas,

despreciando los saberes indígenas y atribuyendo nuevas identidades (Machaba, 2004). Debemos aclarar que para la comunidad africana el nombre posee una gran carga significativa, por lo que se trataba de una forma de colonización de la mente: “People’s names hold deep meanings, the names of thrones and titles hold meanings, streams, trees, buildings, landmarks, social groups and just about anything that is named, is usually backed by a story, a wish, a prophecy” (Ezeanya-Esiobou, 2019: párr. 17).

El centro de la propuesta de explotación que proponemos es el significado del nombre. Podemos visionar el principio del vídeo de promoción del documental *El escritor de un país sin librerías* (Serena Estampa, 2019) en el que el autor ecuatoguineano Ávila Laurel relata cómo se produjeron los cambios en los nombres de personas. Después, podemos reflexionar sobre los nombres del alumnado, el motivo por el que fueron llamados así o el significado, como: Lindiwe, nombre *isiZulu* con el que se nombra a una niña después de una larga línea de varones; o Kibet, nombre usado en Kenia y que expresa el momento en el que nació, en este caso, durante el día. Asimismo, podemos vincularlo con los nombres propios en español, sus significados y orígenes. Con este tipo de actividades el estudiante analiza su propia cultura, toma consciencia de la consecuencia que supuso la imposición de nombres en el continente africano y reconoce semejanzas entre culturas.

Yo te bautizaré un día u otro (...) Y el tío decía que ya tenía un nombre, el que le puso su padre al nacer, y ningún Dios de ninguna otra tribu podía sentirse ofendido porque se llamara como se llamaba, y le recordaba al padre sus propias palabras, todos los hombres somos hijos de Dios. (...) Abeso había sido el último jefe de nuestra tribu, y si él llevaba ese nombre, se debía a que los ancianos le habían elegido sucesor, y desde pequeño había sido confiado a la custodia del jefe para que aprendiera de él la prudencia, la equidad y la firmeza necesarias para ser su digno heredero. (...) Yo conocí de cerca las virtudes del jefe Abeso Motulu – decía-, aprendí de él el amor a mi gente, recibí de él el sagrado legado de nuestra tradición, me transmitió a su muerte los amuletos con que nuestra

tribu viene defendiéndose desde hace muchos años de sus enemigos y que yo deberé entregar a mi sucesor. (...) ¿Qué sé yo de tu Santiago? He oído hablar de sus hechos, pero no los vi jamás y ocurrieron al otro lado del mundo y no afectaron a la vida de mi tribu. Prefiero seguir llamándome Abeso, que todos me conozcan y me recuerden así, ese nombre me identifica, me da vida, me hace ser exactamente quien soy y no otra persona (95-97).

3.3. LA FRONTERA DE CULTURAS

El protagonista de la obra, el niño, representa el sujeto colonizado que se encuentra entre dos mundos, el colonial y el tradicional. El colono ha establecido su visión etnocentrista en el territorio, ha negado, despreciado y destruido cualquier manifestación de conocimiento autóctono y ha mistificado su civilización, mostrándola como la única verdadera. El niño ha abrazado la cultura del colono hasta el punto de que es imprescindible para la labor evangelizadora del padre Ortiz y, a la misma vez, siente admiración hacia su tío, como también lo hace el misionero: “Ahora sé que el padre, que llamaba a mi tío simplemente Amigo, sabía a ciencia cierta que se hallaba ante un hombre excepcional” (99-100). Mignolo (2015) define esta situación como la autocolonización que el colonizado realiza sobre sí, reconociéndose en la imagen que Occidente proyecta de ellos: inferiores por rasgos fenotípicos y por la ausencia de conocimiento, especialmente, escrito.

El contenido del fragmento posibilita un debate alrededor de él, sobre estereotipos o cómo el tratamiento recibido conduce al rechazo hacia uno mismo. No obstante, nos parece que el texto puede ser utilizado como *input* para, después, presentar un elemento cultural africano: el entorno en el que se recitan los cuentos, la interacción entre el intérprete y el auditorio y la función lúdica, educativa y lingüística de estos (Koffi, 2014). Con el objetivo de que las culturas interactúen, a través de fórmulas de expresión propias del género, como “érase una

vez”, “fueron felices y comieron perdices” o “colorín, colorado, este cuento se ha acabado”, pueden presentar leyendas, cuentos y adivinanzas de su cultura. De este modo, estamos fomentando la conexión de realidades culturales a través de la función intertextual.

Y esas historias te embelesaban, y el único que intentaba salvaguardar la memoria colectiva de tu pueblo era el tío Abeso. Revivir la esencia de vuestra casta, hollar tu espíritu aún tierno con las huellas de la cultura truncada era su misión. (...). No entendías muchas cosas, y algunas las escuchabas con un punto de escepticismo porque oías a tu padre que un negro no había sido aún capaz de inventar siquiera una aguja de coser. ¿Y qué podías esperar de una civilización que no había sido capaz de inventar nada, que adoraba fetiches y que precisamente por eso había sido reducida por los portadores de la Única Verdad? Entonces tu tío te respondía contándote otro tipo de leyendas, cómo desde siempre la tortuga y el tigre habían luchado por controlar el reino de los animales, la una con la astucia y el otro con el terror y el desprecio hacia los demás. Eran cuentos morales, en los que la astucia y la paciencia vencían a la soberbia y a la brutalidad, la tortuga siempre terminaba engañando y ridiculizando al tigre. Estaba profetizándote que la infinita paciencia y la secular astucia de vuestra casta, de vuestra tribu, de vuestro pueblo triunfarían al final sobre la ostentación y la prepotencia de los ocupantes. Pero ya estabas incapacitado para interpretar las parábolas más cercanas, ofuscado por otras alegorías y deslumbrado por el poder que veías en los portadores de la Única Verdad. Eras demasiado engreído para valorar la sabiduría milenaria encerrada en unas leyendas, en unos cuentos, en las adivinanzas y en los mitos de apariencia tan simple, y demasiado niño para comprender que únicamente en esas palabras se justificaba tu propia existencia (91-92).

3.4. LAS MISIONES

Las diferencias raciales fueron las justificaciones necesarias para la empresa colonial, cuya punta de lanza, con el objetivo de consolidar e intensificar la dominación colonial y la ocupación territorial, fueron los misioneros (Aranzadi, 2018). En un principio, la política colonial se basó en la deshumanización de los indígenas y, tras la bula *Sublimis*, en la ausencia de desarrollo mental y cultural. Como consecuencia, el

colono se presentó como el agente benefactor civilizador, cuya principal aportación era la religión cristiana.

Como propuesta de explotación trabajaremos dos textos, el fragmento de la obra de Ndongo-Bidyogo y el cuento de Galeano, *No supimos verte* de la obra *Los hijos de los días*. Los objetivos de esta actividad son que el alumnado pueda establecer vínculos entre ambos, observando el rol de la religión en la justificación civilizadora e identificando los elementos coincidentes en los dos procesos coloniales, y que asuma que no existe una civilización superior, el cual se desprende del perdón final en el cuento de Galeano. Reconocer el modelo de actuación es una de las fases de la descolonización que distingue Laenui (2000), en ella la persona redescubre y recupera su propia cultura, lengua, historia e identidad.

El padre Ortiz había tomado como el asunto más importante de su misión apostólica la conversión del tío Abeso. (...) Yo traducía mientras el padre hablaba de la verdadera religión, de la muerte y resurrección de Cristo para la redención de todos los hombres, y el tío le miraba con un orgullo que solo demostraba ante los blancos. Y le preguntaba al padre si él había visto todo eso que le estaba contando, y el padre le tenía que decir que no, que era una tradición, y entonces el tío replicaba que él también podía contarle las tradiciones de su tribu, porque todas las tribus tienen sus tradiciones y el secreto de la paz entre las distintas tribus está en que cada una conserve y cumpla las suyas sin meterse con los amuletos que protegen a los demás. Todas las tradiciones tienen elementos verdaderos y elementos falsos o al menos exagerados y ninguna puede adoptarse como verdad única, decía el tío (...) El padre se ponía colérico, cómo te atreves a comparar la Verdad Revelada con vuestras prácticas fetichistas, le llamaba al tío blasfemo y le amenazaba con el infierno (93).

En el año 2009, en el atrio del convento de Maní de Yucatán, cuarenta y dos frailes franciscanos cumplieron una ceremonia de desagravio a la cultura indígena:

- Pedimos perdón al pueblo maya, por no haber entendido su cosmovisión, su religión, por negar sus divinidades; por no haber

respetado su cultura, por haberle impuesto durante muchos siglos una religión que no entendían, por haber satanizado sus prácticas religiosas y por haber dicho y escrito que eran obra del Demonio y que sus ídolos eran el mismo Satanás materializado.

Cuatro siglos y medio antes, en ese mismo lugar, otro fraile franciscano, Diego de Landa, había quemado los libros mayas, que guardaban ocho siglos de memoria colectiva (2012: 114).

4. CONCLUSIONES

Aunque la hegemonía epistemológica haya sobrevivido durante siglos, en el mundo actual el etnocentrismo y la negación a la diversidad social no pueden sostenerse más. La descolonización del material didáctico y del currículum es una respuesta a la realidad que nos rodea, este sistema educativo universal no tiene cabida en una sociedad que necesita vivir bajo el respeto hacia sus iguales y su entorno, en el que los datos de fracaso son evidentes en territorios que no comparten la misma concepción de conocimiento (World Bank, 2021). Nuestra labor como docentes es repensar el contenido y los métodos, debemos reconstruir nuestro currículum con el propósito de ofrecer uno inclusivo en el que esté representada la diversidad de voces. En este artículo el uso de la literatura ecuatoguineana nos ha servido para incluir la diversidad étnica en ELE, pero es necesario crear un aprendizaje significativo que no se limite a propuestas didácticas aisladas. La descolonización debe ser global en el currículum, de forma que las culturas interactúen y el alumnado desarrolle su consciencia intercultural plena.

Por último, aclaramos que la descolonización del currículum no solo se refiere a uno no racista, sino también a uno que visibilice de manera equilibrada los colectivos LGTBIQ+, la mujer, las diferentes creencias o las personas con capacidades diversas. De modo que estamos ante una amplia línea de investigación y de trabajo para establecer un

sistema educativo en el que no se reproduzcan jerarquías coloniales y que nos dirija hacia un mundo justo y sostenible.

5. BIBLIOGRAFÍA

Achebe, C. (1965): "English and the African writer". *Transition*, (18): 27-30.

Albadalejo García, M^a D. (2007): "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica". *marcoELE*, (5): 1-55. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/5/albadalejo-literaturaalaula.pdf>

Aranzadi, J. (2018): "Historias claretianas sobre el rey Moka". *Ayer* (109): 85-107.

Bekale, H. D.; Caro Muñoz, M.; Djandué, B. D.; Recuenco Peñalver, M. & Serrano Avilés, J. (2020): "Ampliación de Horizontes: Materiales didácticos ELE en África al sur del Sáhara". *marcoELE* (30): 1-17. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/30/bekale-et-al-materiales_ele_africa_sur_sahara.pdf

Bolekia Boleká, J. (2003): "La realidad literaria y lingüística de Guinea Ecuatorial". *El Fingidor* (19-20, monográfico): 17-19.

Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007): *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Chirilă, E.M. (2015): *Identidad lingüística en Guinea Ecuatorial: diglosia y actitudes lingüísticas ante el español*. Tesis de maestría en Español y Estudios Latinoamericanos, Universidad de Bergen, Bergen, Noruega. Recuperado de <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/9967>

Du Bois, W. E. B. (2020): *Las almas del pueblo negro*. Madrid: Capitán Swing Libros.

Ezeanya-Esiobou, C. (10 de marzo de 2019): *Time for Africa to dissociate from colonial entrapments*. Pan African Review. Recuperado de <https://panafricanreview.rw/from-columbus-day-to-indigenous-peoples-day-time-for-africa-to-disassociate-with-colonial-entrapments/>

Galeano, E. (2012): *Los hijos de los días*. Uruguay: Siglo veintiuno.

Gobierno de la República de Guinea Ecuatorial (16 de febrero de 2012): *Ley Fundamental de Guinea Ecuatorial*. Recuperado de https://www.guineaequatorialpress.com/pdf/Ley_Fundamental_Guinea_Ecuatorial.pdf

Grosfoguel, R. (2007): "Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas". En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 127-166). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Hobby, R. (30 de septiembre de 2020): *Missing Pages: the literature we wish we'd studied*. Teach First. Recuperado de

<https://www.teachfirst.org.uk/blog/missing-pages-literature-we-wish-wed-studied>

Instituto Cervantes. (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.

Khelef, M. (19 de junio de 2018): *Ngugi wa Thiong'o: "African languages need to talk to each other"*. Made for minds. Recuperado de <https://www.dw.com/en/ngugi-wa-thiongo-african-languages-need-to-talk-to-each-other/a-44297656>

Koffi, K.H. (2014): "El cuento tradicional africano ¿esa mina inexplorada!". *Tonos Digital*, (26).

Laenui, P. (2000): "Processes of decolonization". En M. Battiste (ed.) *Reclaiming indigenous voice and vision* (pp. 150-159). Vancouver: UBC Press.

Le Grange, L. (2018): "Decolonising, Africanising, indigenising, and internationalising curriculum studies: opportunities to (re)imagine the field". *Journal of Education*, (74).

Lefèvre, S. & Okome-Beka, V.S. (2015): "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*, (9): 47-67.

Lipski, J.M. (2007): "El español de Guinea Ecuatorial en el contexto del español mundial". En G. Nistal Rosique & G. Pié Jahn (eds.) *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África, celebrado del 11 al 14 de julio de 2006 en Malabo* (pp. 79-117). Madrid: Sial / Casa África.

Machaba, M.A. (2004): Naming, identity and the African renaissance in a South African context. Tesis doctoral. University of Natal, Pietermaritzburg, Sudáfrica.

Mahlatsi, M. (2017): "Botho / Ubuntu philosophy: education from childhood to adulthood in Africa". *International Journal of Scientific & Technology Research*, 6(8): 94-98.

Makhanya, M.S. (7 de noviembre de 2019): *VC Speech at 8th International African writers Day Lecture*. (Discurso). Tshwane, Sudáfrica. Recuperado de <https://africacenturyconference.co.za/vc-speech-at-8th-international-african-writers-day-lecture-07-november-2019/>

Maldonado Torres, N. (2007): "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 127-166). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Mendoza Fillola, A. (1993): "Literatura, cultura, intercultural, reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera". *Lenguaje y textos*(3): 19-42.

Mignolo, W. (2008): "Revisando las reglas del juego: conversación con Pablo Iglesias Turrión, Jesús Espasadín López e Íñigo Errejón Galván". *Tabula Rasa*, (8): 321-334.

Mignolo, W. (2015): *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. Barcelona: CIDOB y Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez.

Mignolo, W. (2017): *El lado más oscuro del Renacimiento. Alfabetización, territorialidad y colonización*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

N'gom, M. & Nistal, G. (2012): *Nueva antología de la literatura de Guinea Ecuatorial*. Madrid: Sial / Casa África.

Ndongo-Bidyogo, D. (2000): *Las tinieblas de tu memoria negra*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

Ndongo-Bidyogo, D. (2010): "La literatura de Guinea Ecuatorial: 25 años después". En L.-W. Miampika (ed.), *La palabra y la memoria: Guinea Ecuatorial 25 años después*. (pp. 19-38). Madrid: Verbum.

Okome-Beka, V.S. (2014): "La cultura hispanófona. Punto de encuentro entre América Latina y África". *Index comunicación*, 4 (2), 154-180.

Paulson, S. (20 de marzo de 2021): *Never write in the language of the colonizer*. Wisconsin Public Radio. Recuperado de <https://www.wpr.org/never-write-language-colonizer>

Radio Macuto (21 de julio de 2020): *Una jornada con el famoso Donato Ndongo-Bidyogo, historiador, escritor y periodista*. Recuperado de <https://www.radiomacuto.net/2020/07/21/una-jornada-con-el-laureado-donato-ndongo-bidyogo-historiador-escritor-y-periodista/>

Sanz Pastor, M. (2006): "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto". *Carabela*(59): 122-142.

Schlumpf, S. (2016): "Hacia el reconocimiento del español de Guinea Ecuatorial". *Estudios de Lingüística del Español*, (37): 217-233.

Serena Estampa, M. (2019): *El escritor de un país sin librerías*. (Documental).

Seroto, J. (2011): "Indigenous education during the pre-colonial period in Southern Africa". *Indilinga African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 10 (1).

Serrano Avilés, J. (2014): *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/>

Sitman, R. & Lerner, I. (1994): "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera". Ponencia presentada en *Actas del V Congreso Internacional de ASELE: Tendencias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera I*. Santander, España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0225.pdf

TED (julio de 2019): *Pran Patel: Decolonise the curriculum* (Archivo de vídeo). Recuperado de https://www.ted.com/talks/pran_patel_decolonise_the_curriculum

TED (julio de 2009): *Chimamanda Ngozi Adichie: The danger of a single story*. (Archivo de vídeo). Recuperado de https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story

Ukam, E.I. (2018): "The choice of language for African creative writers". *English Linguistics Research*, 7(2): 46-53.

Wa Thiong'o, N. (1986): *Decolonizing the mind*. Nairobi: East African Educational Publishers Ltd.

World Bank (11 de junio de 2021): *Indicadores del desarrollo mundial*. Recuperado de <https://databank.bancomundial.org/reports.aspx?source=world-development-indicators>

FECHA DE ENVÍO: 21 DE SEPTIEMBRE DE 2022

FECHA DE ACEPTACIÓN: 7 DE OCTUBRE DE 2022