

UNA MIRADA DESCOLONIAL DE MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN COSTA DE MARFIL

***A DECOLONIAL APPROACH TO SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE
TEXTBOOKS IN CÔTE D'IVOIRE***

Mercedes Rodríguez-Rubio Camacho

m.rrc@hotmail.com

Shenzhen College of International Education en Shenzhen (China)

RESUMEN

A pesar del número de estudiantes de Español como Lengua Extranjera en el África subsahariana, esta no ha recibido la atención merecida y una amplia parte de los manuales utilizados en el territorio muestra rasgos eurocentristas. Sin embargo, este trabajo analiza cómo dos colecciones de Costa de Marfil han descolonizado/africanizado el currículum de español en secundaria con el objetivo de ofrecer un aprendizaje significativo y relevante. Debido a la naturaleza cuantitativa y cualitativa del artículo, hemos optado por un estudio de caso instrumental que analiza desde una mirada descolonial los textos y el soporte visual de ambas colecciones. Los datos del análisis y su valoración sirven como fundamento para el futuro diseño de materiales en el sistema educativo subsahariano.

PALABRAS CLAVE: descolonización; africanización; manuales; currículum; Español como Lengua Extranjera; Costa de Marfil

***A DECOLONIAL APPROACH TO SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE
TEXTBOOKS IN CÔTE D'IVOIRE***

ABSTRACT

Despite the number of students of Spanish as a Foreign Language in sub-Saharan Africa, it has not received the attention it deserves, and a large proportion of the textbooks used in the territory show Eurocentric traits. However, this paper analyses how two

collections from Ivory Coast have decolonised/Africanised the Spanish as a Foreign Language curriculum with the aim of offering meaningful and relevant learning. Due to the quantitative and qualitative nature of the article, we have conducted an instrumental case study that analyses the texts and visual material of both collections from a decolonial perspective. The data from the analysis and its assessment serve as a foundation for the future design of materials in the sub-Saharan education system.

KEYWORDS: decolonisation; Africanisation; textbooks; curriculum; Spanish as a Foreign Language; Ivory Coast

INTRODUCCIÓN

La educación fue herramienta fundamental para llevar a cabo la empresa colonial: destruyendo los saberes 'otro', implementando un sistema educativo de menor calidad que el de la metrópoli o trasladando el mismo programa educativo sin atender al contexto. A pesar de que hayan pasado décadas desde la descolonización física de los primeros países africanos, comprobamos que, en gran medida, el sistema educativo ha mantenido el patrón colonial con un currículum educativo eurocentrista y con sus correspondientes materiales totalmente descontextualizados para el continente.

En el caso del Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE) en el África subsahariana, comprobamos que una amplia mayoría de los manuales usados son de creación estadounidense (*Puntos de Partida*, 2021) o europea, particularmente, de España (*Aula Internacional*, 2018) o de Francia (*Cambios. Classe de 1ère*, 1988). La relevancia contextual de estos es cuestionable "dada su escasa adecuación a los entornos culturales, socioeconómicos, históricos y pedagógicos de las correspondientes culturas africanas en cuyas aulas terminan siendo usados" (Bekale et al., 2020, p. 4). El uso de manuales enfocados a un alumnado occidental en el continente africano conduce a un aprendizaje carente de significación y, además, a la subestimación de los valores africanos, pues se relaciona la ausencia de los elementos propios del aprendiente con la creencia de que su cultura no es portadora de conocimiento alguno. No obstante, desde

Costa de Marfil, entre otros muy pocos países (que tengamos conocimiento, Ghana y Camerún)¹, se ha atendido esta necesidad de africanizar el currículum de ELE.

Costa de Marfil se convierte en colonia francesa en 1893. El gobierno francés instauró, en un principio, una educación de nivel inferior al de la metrópoli, pero, a partir de la Conferencia de Brazzaville (1944), los programas educativos de las colonias se conformaron como el de la metrópoli y se estableció la educación secundaria que incluía la asignatura de español, presentada bajo un enfoque "de aculturación del alumno marfileño" (Djandué, 2021, p. 131). Costa de Marfil se independizó en 1960 y, un año más tarde en Adís Abeba, formó parte de la Conferencia de Estados Africanos para el desarrollo de la educación en África en el que se reconoció:

there is major concern that curricula and teaching materials be adapted to African conditions and interests. This can only be brought about through the development for all levels of education of textbooks and teaching materials which illuminate the familiar environment of the pupils and reflect their cultural history (United Nations Economic Commission for Africa, 1961, p.7).

Sin embargo, el currículum de ELE siguió la línea de la antigua metrópoli. En 1977 apareció la primera ley educativa como país independiente, Ley de Reforma de la Enseñanza. En esta se manifestaba la intención de formar una generación de ciudadanos del mundo conscientes de su especificidad como marfileños y proponía un cambio estructural del sistema educativo a favor del sistema televisivo². Sin embargo, la crisis económica obligó a volver al sistema tradicional, en 1982.

No obstante, a pesar de lo acordado en Adís Abeba y en la primera ley educativa marfileña, se siguieron utilizando manuales de creación francesa³. Durante este período el español (primer ciclo, *Quatrième* y *Troisième*, y segundo ciclo, *Première*, *Seconde* y *Terminale*) ha sido impartido desde diferentes enfoques: en un principio, a través del método gramática/traducción; el método audiolingual durante un breve periodo en la década de los 70; y, con la ley educativa de 1995, se implementó una Pedagogía Por Objetivos, que en el caso de ELE se materializaría con la creación del manual de enfoque comunicativo *Horizontes* (1998). Sin embargo, debido a que no se alcanzaron los resultados deseados, desde el 2012 los programas educativos siguen el modelo de Enfoque por Competencias (EPC), lo cual no impidió el uso de *Horizontes* hasta 2018,

¹ La circulación de libros y conocimientos en el continente africano es uno de los mayores retos para los que nos dedicamos al contexto subsahariano.

² Introducción del televisor en el aula con fines educativos.

³ Algunos ejemplos: *Siglo veinte* (1964), *Pueblo I y II* (1965, 1980), *Sol y sombra* (1977), *Caminos del idioma I y II* (1987, 1988) y *Cambios 1ère y terminales* (1988, 1989).

cuando llegó una nueva colección, *iYa estamos!* (primer ciclo) y *iMás allá!* (segundo ciclo).

Horizontes, considerada la primera colección de español creada por y para africanos, y *iYa estamos!* y *iMás allá!* han atendido, con aspectos a mejorar, la necesidad de africanizar o descolonizar⁴ el currículum de ELE, como se acordó en Adís Abeba. En este artículo analizaremos desde una perspectiva descolonial los diez volúmenes que las conforman.

MARCO TEÓRICO

La Modernidad es una creación de Europa que comienza en el s.XVI y que tiene una relación estrecha con la colonialidad; sin esta, Europa no se hubiera establecido como el centro de la historia universal (Escobar, 2004; Mignolo, 2015). A partir de la Modernidad, se crean dos categorías opuestas que justifican el colonialismo (Staszak, 2009), la de *anthropos* y la de *humanitas*, que representan "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, p. 326). Cuando el colonialismo desaparece como relaciones formales de poder ejercidas entre diferentes naciones o pueblos, sus estructuras de poder sobreviven en forma de colonialidades, convirtiéndose "en la piedra fundacional del patrón de poder mundial capitalista, colonial/moderno y eurocentrado" (Quijano, 2011, p. 1). Existen tres tipos de colonialidades: de poder, de saber y de ser (Maldonado Torres, 2007; Mignolo, 2015; Quijano, 2014). La primera establece la jerarquía en el campo político, laboral o educativo; la segunda elimina o desprecia los otros saberes, estableciendo el conocimiento occidental como el referente único a seguir; y la tercera opera en la pérdida o rechazo de la propia identidad. Para nuestro trabajo de investigación nos centraremos en la colonialidad del saber, aunque las tres están vinculadas y, en ocasiones, se yuxtaponen.

El eurocentrismo determina las diferencias con los 'otros' y declara a Occidente como el modelo superior desde el que emerge el conocimiento universal (Maldonado Torres, 2007; Mignolo, 2010). Como consecuencia, los saberes 'otros' se marginalizan, se subalternizan e, incluso, se eliminan y se instaura la hegemonía del conocimiento

⁴ Son los términos usados en el informe de Abís Abeba.

occidental como patrón de conocimiento universal. No obstante, esta universalidad es insostenible al no existir un solo paradigma de conocimiento. En Europa el conocimiento es racional e individualista y parte del presupuesto *cogito, ergo sum*; sin embargo, en el contexto marfileño encontramos el *Maaya*, más conocido internacionalmente como Ubuntu (yo soy porque todos nosotros somos). El *Maaya/Ubuntu* es una propuesta epistemológica africana que refiere a otra forma de ser y de estar en el mundo basada en el respeto, la humanidad, la generosidad, entre otros valores, y que no se identifica en absoluto con el 'yo' individualista cartesiano.

A la vez que se desarrollan la Modernidad y la colonialidad, surge la decolonialidad como respuesta a la opresión ejercida, aunque el término y sus bases se establecieron más tarde en la Conferencia de Bandung de 1955, en la que se reunieron veintinueve países de África y Asia con el objetivo de buscar una alternativa de futuro que se alejara de las dos macronarrativas occidentales, el capitalismo y el comunismo (Mignolo, 2013). Esta alternativa, conocida como decolonialidad o descolonialidad, es una segunda descolonización que va más allá de la independencia de los países y que "tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas" (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 17). Dentro de este proceso, se encuentra la descolonización⁵ del saber, de la que Mbembe (2015) distingue dos partes: una en la que se reconoce a los 'otros' y se critica el conocimiento hegemónico de Occidente y otra en la que se busca una alternativa al modelo impuesto. Es imprescindible que la interculturalidad sea base de dicha alternativa para alcanzar un sistema educativo democrático, en el que exista la diversidad epistémica, con diferentes sujetos productores de conocimiento y en el que se origine un diálogo sin imposiciones (Ortiz Ocaña et al. 2018).

No obstante, la descolonización del saber es un trabajo interdisciplinar complejo en el África subsahariana, que abarca la implementación de lenguas africanas como lengua de instrucción (a excepción de la lengua meta en la enseñanza de lenguas extranjeras) o como asignaturas de estudio; descolonización de la arquitectura y espacios públicos en los centros de educación; o la representación de la diversidad en las jerarquías educativas (Mbembe, 2015). Sin embargo, es el currículum el que mayor atención ha recibido en los debates educativos, protestas y movimientos más recientes como el

⁵ Hay autores, como Mignolo, que referiría esta descolonización como decolonialidad

#RhodesMustFall, #FeesMustFall, #RhodesMustFallOxford⁶ o *Why is my curriculum white?* (Ahmed, 2019; Bergin, 2019; le Grange, 2016, 2018; National Union of Students, 2019; Prah, 2017), cuestionando la validez universal del currículum educativo basado en la historia y filosofía de Occidente que excluye de la producción de conocimiento a los 'otros'.

En el caso de continente africano, ya en la Conferencia de 1961, se explicaba que la única manera de superar el peso del pasado colonial en el sistema educativo era a través del proceso de descolonizar o africanizar. La descolonización del currículum comienza reconociendo las jerarquías heredadas coloniales, de manera que se cambie el centro de la producción del conocimiento por uno que no discrimine grupos étnicos, clases, géneros, orientaciones sexuales, religión y capacidades, y, de este modo, poder presentar una visión rigurosa e inclusiva de la historia en los manuales. Asimismo, implica no estar sujeto a la excelencia de Occidente, sino a la relevancia del currículum con respecto al alumnado. Se trata de crear una narrativa respetuosa y significativa con la comunidad y el entorno, sin suponer necesariamente una vuelta al pasado, a conocimientos que fueron pertinentes y que ahora no lo pueden ser. No es cambiar un contenido por otro, sino considerar las diferentes perspectivas, crear relaciones interculturales e incorporar formas de enseñanza que se dirijan a la diversidad real de la sociedad de la que nuestro alumnado es un fiel reflejo.

Es decir, es necesario reflexionar sobre qué enseñamos y cómo lo enseñamos, (re)conocer qué es relevante para el alumnado y su contexto y trasladarlo al manual puesto que este "no solo es el soporte técnico de la información, es también, un modo de hacer el currículum" (Martínez Bonafé, 1992, p.9). En este se debe instaurar un enfoque intercultural que establezca "el diálogo y el intercambio entre personas de diferentes grupos en condición de igualdad" (Okome-Beka, 2014, p. 162), de modo que se atienda a la diversidad social, se supere la historia única y no suponga la destrucción de lo occidental que pueda ser relevante para el alumnado. Sin embargo, para un enfoque intercultural los aprendientes tienen que adquirir habilidades interculturales

⁶ Las dos primeras protestas tuvieron lugar en Sudáfrica (2015 y 2016, respectivamente). La primera comenzó con la petición de Maxwele de retirar la estatua de Cecil Rhodes, situada en el campus de la Universidad de Ciudad del Cabo. Consecuentemente, comenzaron las discusiones sobre la descolonización del currículum, del espacio, de las condiciones de acceso a la universidad (#FeesMustFall), etc. El movimiento se hizo viral y llegó a Oxford.

como tener consciencia de la propia identidad cultural (Instituto Cervantes, 2006), lo que ha sido invisibilizado en el sistema educativo. En el caso de los manuales de ELE usados en Costa de Marfil⁷, no se dedicó atención a las realidades socioculturales del alumnado hasta *Horizontes*, que convirtió el español en “una lengua transcultural, una lengua de comunicación internacional que permiti[era] a los africanos apropiarse de su historia y su cultura, universalizadas por su implantación en América” (Okome-Beka, 2014, p. 178). *iYa estamos!* y *iMás allá!* seguirían la misma línea veinte años más tarde, aunque con una mayor ‘marfileñización’ del contenido en el primer ciclo.

METODOLOGÍA

El objeto de análisis es el corpus de los libros del alumno de dos colecciones marfileñas de ELE para enseñanza secundaria (*Quatrième, Troisième, Première, Seconde y Terminale*), basadas en el enfoque comunicativo. Formando un total de diez volúmenes.

Horizontes es la primera colección de creación marfileña, aunque ha sido utilizada en otros países como Burkina-Faso, Camerún, Gabón, Senegal y Togo (Djandué et al., 2019). La editorial, EDICEF/NEI —no aparecen los autores—, publicó su primer volumen en 1998 y el último en 2002. La presentación de los libros, redactada en francés en todos los niveles, define la colección como una mezcla de metodología tradicional con técnicas más recientes en materia de aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, en dicha presentación se intuye la importancia del texto escrito al indicarnos que, mediante mapas de África, de Hispanoamérica y de España, se señalará su origen. Los índices aparecen en la última página y especifican los objetivos comunicativos de cada unidad y, también, los gramaticales en los niveles *Quatrième, Troisième y Seconde*. Djé (2014) cita al coautor de esta colección, quien declara que el manual se ha creado con el objetivo de que el aprendiente se enfrente a situaciones reales a partir de sus propios medios y no desde la visión colonial.

iYa estamos! y *iMás allá!* es la segunda colección de libros de ELE editada en Costa de Marfil, consta de dos volúmenes, que vieron la luz en 2018 y 2019 bajo el nombre de *iYa estamos!*, y de otros tres, que fueron publicados en 2020 con el título de *iMás allá!*.

⁷ Djé (2014) en su tesis doctoral analizó la presencia africana en los manuales de creación francesa usados en Costa de Marfil (*Pueblo I, Pueblo II, Caminos del idioma Troisième, Sol y Sombra Seconde, Cambios Premières, Cambios Terminales*), los resultados indicaron que no había.

La editorial es NEI-CEDA y, al contrario de lo que ocurría con *Horizontes*, el nombre de los autores aparece en la primera página de los manuales. En el primer ciclo, el manual declara que se basa en el EPC y el método comunicativo, sin embargo, en el segundo, solo se menciona el método comunicativo. La colección, en su introducción, declara que la lengua meta es una herramienta para participar activamente en el desarrollo global y, por ello, fomenta un aprendizaje significativo desarrollado individual o colectivamente, atiende el entorno sociocultural del aprendiente y facilita que el alumnado conozca otros. Sin embargo, no sigue la misma línea en toda la colección, puesto que *iYa estamos!* se centra más en la cultura del alumnado y *iMás allá!* en un mundo globalizado. La colección promueve el aprendizaje autónomo más que la adquisición de normas lingüísticas y plantea situaciones significativas para que los conocimientos previos del alumnado interactúen con los recién adquiridos.

A partir de la investigación cuantitativa y cualitativa, se ha optado por un estudio de caso interpretativo y evaluativo para analizar la descolonización del contenido en ambas colecciones. Los objetivos son los siguientes:

Objetivo 1: Analizar el conjunto de textos y soporte visual.

Objetivo 2: Profundizar en los datos recogidos según el enfoque intercultural.

Objetivo 3: Reflexionar sobre el proceso descolonizador para proporcionar una educación significativa para el contexto marfileño, representativa y justa como forma de reparación ante la invisibilidad o mal visibilidad del hispanismo africano, no limitándose al de origen bantú.

A continuación, describimos los componentes de los manuales que observaremos para identificar el grado de africanización/descolonización:

Textos

El texto oral o escrito es "la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto" (Autores varios, 2008b). Sin embargo, en nuestro estudio nos limitamos a los textos escritos, incluidos el cómic y el anuncio con contenido textual, puesto que los textos orales solo aparecen en la segunda colección y son leídos por el docente debido a la falta de recursos. Descartamos de nuestro análisis aquellos textos que no aporten más información que la instrucción, centrándonos en los que promuevan la interacción y no estén presentados de manera aislada. La clasificación sigue los siguientes criterios:

Naturaleza: *ad hoc* o reales. Los textos *ad hoc* con contenido africano corresponden a la necesidad de contextualizar el manual a través de la lengua meta. Asimismo, cuando el aprendiente se enfrenta a un texto real, no solo comprende y adquiere habilidades de expresión oral y escrita, sino que, al observar y contrastar con sus conocimientos previos, desarrolla la conciencia intercultural que le servirá de base para desarrollar estrategias de lectura semiótica: el estudiante será capaz de leer lo que está escrito y lo que no, desarrollará su competencia crítica al ver a través de las lentes de otros. Por el valor como herramienta descolonizadora, distinguimos en los textos reales los textos literarios ecuatoguineanos en español (lamentablemente son los únicos textos hispanoafricanos que aparecen) y africanos.

Equilibrio de contenidos. No atendemos al origen del texto, sino a los contenidos relacionados con África, Hispanoamérica o España. Clasificamos como contenido neutro aquel que no presenta ningún elemento que lo distinga claramente como perteneciente a alguno de los mencionados o que englobe a varios. Cuando el texto es literario, atendemos primero al contenido y, en el caso de que este sea neutro, lo clasificamos por la nacionalidad de autor/a. Excepcionalmente, hay ocasiones en que el texto real es de varios autores con procedencia diferente, en este caso se clasifica como neutro.

Soporte visual

Este elemento trasciende el campo de lo lingüístico y, sin embargo, condiciona el aprendizaje como recurso que potencia la conciencia cultural y la competencia intercultural (Hsiao y Vieco, 2018). Su inclusión en los libros de texto, a partir de una selección cuidadosa y una contextualización adecuada, facilita el aprendizaje, ya que la imagen es un medio para transmitir información, motivar a los aprendientes y representar al alumnado.

Distinguimos imágenes de contenido africano, hispanoamericano, español y neutro. Como neutro comprendemos el soporte visual que no está claramente definido por su propia naturaleza o por el contenido al que acompaña. Igualmente, el grupo de imágenes que acompaña a un único texto se contabiliza como una imagen sola. A partir de estos datos, examinamos si los elementos son presentados en el libro de texto a través de un enfoque intercultural. Observamos el texto y el soporte visual según la relevancia contextual, la promoción del (re)descubrimiento de la historia y cultura de los 'otros', la representación de diferentes perspectivas y la producción de un diálogo intercultural. Para ello, el material debe contextualizarse social y culturalmente con el objetivo de que

el alumnado pueda reconocerse y generar un aprendizaje significativo (Cunningsworth, 1995). Asimismo, dentro de este contenido intercultural englobamos la comunicación no verbal: "Existe una dependencia constante entre el sistema verbal y los sistemas no verbales, hasta el punto de que parece imposible comunicar verbalmente sin producir a la vez algún signo no verbal ya que hasta la ausencia de estos últimos comunica" (Autores varios, 2008a). El conocimiento de este tipo de lenguaje garantiza la eficacia del acto de comunicación, pues, como manifiesta Koffi, "entre los pueblo marfileño y español, las diferencias en materia de lenguaje no verbal afloran desde las situaciones comunicativas más elementales como el saludo o la despedida" (2021, p. 16). Y, por último, también analizamos el léxico del texto, ya que ayuda a definir el grado de descolonización, contextualización y africanización al que ha sido sometido, según se presente un uso real y diverso de las distintas variedades de español o una ampliación en respuesta a las necesidades socioculturales del alumnado marfileño.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

A continuación, presentamos los datos de manera separada por colecciones. La contabilización de estos se encuentra en las tablas; no obstante, el grado descolonizador no se podría apreciar sin valoraciones y/o imágenes que apoyaran aquellas. Por este motivo, hemos creado un anexo al final del artículo. Sin embargo, se trata de una muestra mínima en comparación con las mil trescientas páginas que hemos analizado.

Horizontes

Textos. La introducción en francés define la colección como una mezcla de metodología tradicional con técnicas más recientes en materia de aprendizaje de lengua extranjera. No obstante, el *input* es el texto escrito, que en su mayoría es real (tabla 2). La colección afirma señalar el origen del texto mediante mapas de África, Hispanoamérica y España, sin embargo, comprobamos que el mapa indica la región a la que se refiere, no siempre su origen. El análisis del contenido muestra un ligero porcentaje mayor en los textos relativos a España. Con respecto al léxico, observamos que predomina la variante española y, en muy contadas ocasiones, a través de textos reales, se presentan léxico y aspectos gramaticales de Hispanoamérica como el voseo (*Seconde*, p. 28) o vocabulario que el alumnado requiere para su contexto, por ejemplo, al hablar de las tradiciones (*Troisième*, p. 82).

En el primer ciclo, es superior el porcentaje de textos *ad hoc*, lo cual entendemos como una forma de africanizar/descolonizar el contenido para que el alumnado pueda identificarse y expresar su realidad sociocultural⁸ usando la lengua meta, de modo que adquiera conciencia cultural (*Quatrième*, p. 10 y *Troisième*, p. 10). Esta contextualización del contenido es visible a lo largo de la colección mediante la inclusión de elementos africanos como ciudades, nombres o personalidades, o con la incorporación de temas relevantes para el alumnado como el comercio ilegal de animales, el SIDA, las minas antipersonas o la ayuda humanitaria.

No obstante, pese a la africanización de la colección, los textos son explotados desde un enfoque intercultural, desarrollando el pensamiento crítico y vinculando realidades diferentes, como es el caso de las páginas 88 y 89 de *Terminale*, a partir de un texto real sobre los atrapanieblas de Chungungo y de un cartel sobre el proyecto Choluteca se pone de manifiesto la importancia de nuevas formas de obtener este recurso que escasea en Costa de Marfil. Otro ejemplo que hemos querido destacar es el modo en que se trabaja la ecología a partir de textos identificados con un globo terráqueo; se sugiere así que es un problema global (*Première*, pp. 92-93) y se desarrolla la competencia intercultural al relacionar diferentes contextos africanos. Como *input* se recurre a una viñeta y tres textos reales, uno de Luis Sepúlveda (Chile) y dos de la UNESCO, que tratan sobre la extinción de la fauna, la situación de la población de elefantes en Sudáfrica y Kenia y la compra de marfil. Entre las actividades, se desarrollan dos situaciones de rol significativas para el alumnado marfileño, puesto que el elefante es emblema del país y está en extinción. También destacamos las explotaciones dirigidas a reflexionar sobre la colonización: el cambio de nombre de Mandela (*Seconde*, p. 16); la visión del colonialismo en los textos de Fuentes y Cardenal y en el cómic de Goomer (*Première*, p. 66-67); el texto de Muñoz Molina que hace referencia al mestizaje español y a la visión etnocentrista que discrimina al 'otro' (imagen 12) o el proceso de autocolonización descrito por Dongala (*Terminale*, p. 70).

Para una colección para y por africanos, consideramos que la presencia de la literatura africana, no solo hispanoaficana, es muy escasa. En el primer ciclo aparecen dos autores ecuatoguineanos, Ilonbé y Ndongo-Bidyogo, con dos fragmentos de *Antología de la literatura guineana*; en el segundo, Ndongo-Bidyogo con tres fragmentos de *Los poderes*

⁸ No existe una única realidad, puesto que depende de factores políticos, económicos, históricos, éticos, estéticos y educativos (entre otros) que difieren entre un aprendiente y otro, pero sí hay elementos, ampliamente, comunes que son los que refleja el manual.

de la tempestad y Nsué Angüe con dos de *Ekomo*. No obstante, en el segundo ciclo se incluyen autores africanos traducidos al español como el angoleño Pepetela (*Parábola de la vieja tortuga*), el congoleño Dongala (*El fuego de los orígenes*), el ugandés Isewaga (*Crónicas abisinias*) o los nigerianos Emecheta (*Kehinde*) y Okri (*Amor peligroso*).

Asimismo, la colección añade unas cronologías de España, Hispanoamérica y África en *Première* y *Terminale* (*Terminale*, p. 38), que comienzan antes de la llegada de los colonos, lo cual es esencial. Sin embargo, nos sorprende para el contexto que es creado el manual, que no aparezcan el Tratado de San Ildefonso (1777) y de El Pardo (1778), determinantes para la llegada del español al continente africano.

En cuanto al lenguaje no verbal, reconocemos que no existe contenido visual para mostrar el sistema cinésico o proxémico, sin embargo, una de las ventajas de la inclusión de textos literarios es que es un ejemplo de pragmática y, por tanto, del comportamiento comunicativo verbal y no verbal. De este modo, encontramos el texto de Sanchís Sinisterra donde los silencios, las pausas y los tonos, indicados entre paréntesis, son ejemplos de esta comunicación no verbal de la lengua meta (*Seconde*, p. 36).

	<i>Ad hoc</i>				Real				Total
	Áfr.	Hisp.	Esp.	Neutro	Áfr.	Hisp.	Esp.	Neutro	
<i>Quatrième</i>	14	1	9	11	2	21	25	7	90
<i>Troisième</i>	12	9	9	9	12	15	22	13	101
<i>Seconde</i>	0	3	4	11	17	25	27	15	102
<i>Première</i>	2	0	6	4	30	19	39	17	117
<i>Terminale</i>	1	1	0	2	19	33	51	5	112

Tabla 1: Textos por contenidos

	África	Hispanoamérica	España	Neutro	<i>Ad hoc</i>	Real
<i>Quatrième</i>	17,5%	24,5%	38%	20%	39%	61%
<i>Troisième</i>	24%	24%	30,5%	21,5%	39%	61%
<i>Seconde</i>	16,5%	27,5%	30,5%	25,5%	17,5%	82,5%
<i>Première</i>	27,5%	16%	38,5%	18%	10%	90%
<i>Terminale</i>	18%	30,3%	45,5%	6,2%	3,5%	96,5%

Tabla 2: Porcentajes de textos por contenidos y de textos totales *ad hoc* y reales

	Texto literario africano	Texto literario ecuatoguineano
<i>Quatrième</i>	0	0
<i>Troisième</i>	0	2
<i>Seconde</i>	0	1
<i>Première</i>	2	1
<i>Terminale</i>	7	3

Tabla 3: Textos literarios

Soporte visual. En un método comunicativo, el soporte visual es fundamental. No obstante, las circunstancias de los centros escolares en Costa de Marfil no permiten el uso de material que requiera de nuevas tecnologías, por lo que, en este caso, el corpus es aquel que aparece plasmado en el manual. Molero Perea (2004) señala que “[e]n un método comunicativo nunca se opta por ilustraciones en blanco y negro, sino que se muestran con un variado colorido, en el que los colores fuertes destacan frente a los cálidos” (p. 591). *Horizontes* solo muestra los colores fuertes en las portadas, en el interior se basa en tonalidades cálidas de rosa y azul y, en ocasiones, hay que intuir qué aparece en la imagen con ayuda del título o de la actividad que se desarrolle (portadas *Première* y *Seconde*, y *Quatrième*, p. 48). Las imágenes suelen vincularse con el texto, sin embargo, sorprende que el texto de Okri, cuyos personajes son negroafricanos, no aparezcan representados como tales (*Première*, p. 106). La función de las imágenes, en su mayoría, es contextualizar y hacer más atractivo el material, aunque en *Terminale* el soporte visual, a veces, amplía la información o aclara el contenido en forma de mapas o esquemas y, en otras ocasiones, encontramos explotaciones didácticas de imágenes sobre las que el aprendiente reflexiona, como con el cómic sin texto (*Quatrième*, p. 61), la fotografía (*Troisième*, p. 21) o el anuncio (*Première*, p. 83).

Para contextualizar el material de ELE y ofrecer un trato justo ante las diferentes variedades lingüísticas y culturales, la inclusión de los mapas de los tres continentes localizando los países hispanohablantes es fundamental. En el primer ciclo aparecen de manera aislada en las primeras páginas y en el segundo los mapas de Hispanoamérica y España son incluidos al principio de los volúmenes y el de África sin la República Árabe Saharaui Democrática al final. Nos sorprende tanto el lugar en que aparece el mapa de África en el segundo ciclo como que de Guinea Ecuatorial solo se represente Bioko y la parte continental y que la presencia del Sáhara se limite en toda la colección a un mapa sobre colonización (*Terminale*, p. 30).

	Africano		Hispanoamérica		España		Neutro		Total
<i>Quatrième</i>	24	28%	17	20%	16	19%	28	33%	85
<i>Troisième</i>	15	17%	20	23%	19	21,5%	34	38,5%	88
<i>Seconde</i>	11	16%	22	32,5%	15	22%	20	29,5%	68
<i>Première</i>	22	38%	9	15,5%	15	26%	12	20,5%	58
<i>Terminale</i>	21	34,5%	19	31%	9	14,5%	12	20%	61

Tabla 4: Imágenes por territorios***iYa estamos! iMás allá!***

Textos. La presentación de la colección, redactada en francés, manifiesta que se basa en el EPC y el método comunicativo en el primer ciclo y en el comunicativo en el segundo. Asimismo, afirma que, a través de un aprendizaje significativo, el alumnado conoce otros entornos socioculturales a partir del suyo y adquiere la capacidad de participar activamente en el desarrollo global. Ciertamente, comprobamos que *iYa estamos!* se enfoca en la cultura del alumnado y *iMás allá!*, como explica Djandué (2021), nos indica desde su título que los contenidos de este ciclo traspasan la cultura del aprendiente.

Las lecciones se organizan por destrezas, aunque el foco se sitúa en las actividades orales más que en las escritas, sin embargo, el *input* principal son los textos escritos. En el primer ciclo la mayoría es de naturaleza *ad hoc* (tabla 6) y trata situaciones lingüísticas cercanas al aprendiente, atendiendo al proceso de descolonización y contextualización. El contenido sobre África en el primer ciclo se limita a Guinea Ecuatorial y a Costa de Marfil y se centra más en la cultura africana del alumnado que en el de la lengua meta (*Troisième*, p. 32 y *Quatrième*, p. 28), “se promueve por medio de la lengua española la cultura africana propia de los alumnos a quienes se dirige el libro de texto” (Djandué et al., 2019, p. 101). Puesto que la primera ley educativa como país independiente manifestaba la importancia de (re)conocer la idiosincrasia marfileña en el sistema educativo, entendemos esta focalización en la cultura africana de Costa de Marfil, además de que reconocemos que es fundamental la consciencia de identidad cultural para desarrollar la competencia intercultural. En el segundo ciclo es mayor la presencia de textos reales, especialmente, de medios de comunicación, y se consigue alcanzar cierto equilibrio en cuanto a contenidos (tabla 6). No obstante, sorprende la ausencia de textos literarios hispanoafricanos y la reducida representación de literatura africana en ambos ciclos: el escritor y político senegalés Senghor, *Mujer negra*; la poetisa mozambiqueña Noémia de Sousa, *Sangre negra*; y el cuento *beembé* de origen congoleño, cuyo título original, *Kalla la ahogada*, es omitido.

La colección enfatiza el uso de la lengua meta desde el primer nivel, el francés se reduce a la presentación y a una lista de vocabulario. Esta controlada aparición es una estrategia de descolonización, al no anteponer la lengua colonial del país a las más de sesenta lenguas nativas para usarla como lengua de instrucción (Neville, 2007). Sin embargo, en cuanto a la variedad lingüística, comprobamos que existe mayor predominio de la española y, en contadas ocasiones, se muestran otras, como los africanismos del español de México (*Terminale*, p. 75). Asimismo, en ambos ciclos encontramos léxico relacionado con el entorno del alumnado: nombres de personajes (Abdul, Tapé, Zokú, Akissi, Loubassa, etc.), lugares (N'dotré, Ferkessédougou, Arrah, Korhogo, la Basílica Nuestra Señora de la Paz de Yamoussoukro, etc.), alimentos (attiéké, ñame, mandioca, etc.), tipos de música o baile (Zaouli, zoblazo) o fiestas (la fiesta del ñame, el Paquinou). Djandué (2021), además, señala que la lengua meta es marfileñizada adaptando algunos términos a la ortografía española, como Amonkuá (Amonkoua) o Zokú (Zokou). Sin embargo, esto no se aplica en todo el manual y se pierde la oportunidad de "hacer más rico y original todavía el diálogo intercultural entre la lengua-cultura hispánica y las lenguas-culturas marfileñas" (Djandué, 2021, p. 137).

Los contenidos de los textos son significativos para el aprendiente y cumplen las expectativas de la introducción, un aprendizaje que posibilite la participación futura en un mundo global, la cual no es posible sin conocer la cultura marfileña. Con el objetivo de hacerlo de manera consciente y solidaria y creando un intercambio entre culturas, se enfatizan valores vinculados al Ubuntu, como la importancia de la familia, especialmente, los mayores, la educación, el perdón y el respeto al entorno (*Troisième*, p. 77 y 73). La actualidad de los textos de esta colección es sobresaliente; se trabajan la COVID, el Brexit, la donación de órganos o las redes sociales. Al mismo tiempo, no se olvidan temas vinculantes al contexto marfileño/africano como la fiesta del ñame, los reinos de Costa de Marfil, la migración, el paludismo, la xenofobia entre africanos, la poligamia o el matrimonio infantil. Asimismo, de la misma manera que se introducen personalidades de mundo hispánico, también se incluyen del entorno del alumnado, entre otros: Anne-Marie Raggi, (*Troisième*, p. 60) o Bernard Dadié (*Première*, p. 63).

El enfoque intercultural se limita a las actividades, porque, aunque hay contenido cultural de manera explícita en el apartado *¿Lo sabías?* que ofrece información a nivel global, y resalta valores africanos y/o universales, se presenta de manera aislada. En cuanto a la forma de explotación de las actividades, apreciamos diferencias entre los dos ciclos. En el primero no se crea un proceso intercultural bidireccional, puesto que el foco

se dirige a la cultura marfileña; sin embargo, la práctica de una reflexión crítica hacia la propia cultura con el objetivo de (re)conocerse e identificar elementos de la alteridad en uno mismo es base de la relación intercultural y de un sistema descolonial. A partir del segundo ciclo, se indican los recursos interculturales al inicio de las unidades, pero observamos que el foco se sitúa en el tema del texto y no se desarrollan, por lo general, actividades que fomenten la interrelación entre la cultura del alumnado y la de la lengua meta u otras, sino que se basan en la observación y la apreciación del contenido. No obstante, la observación y la apreciación potencian actitudes positivas hacia la diversidad, de modo que la competencia intercultural es desarrollada, aunque solo desde una posibilidad. A pesar de ello, también encontramos algunas propuestas que establecen relaciones interdireccionales: a través de diversos artículos se reflexiona sobre el tema de la inmigración africana, las fronteras y responsabilidades (*Seconde*, pp. 50-51); se explica la guerra de los gigantes del cacao, en la que Ghana y Costa de Marfil "han dado un golpe sobre la mesa y quieren cambiar las reglas del juego" para beneficiar a agricultores y productores (*Première*, pp. 66-67) o se trata el enfoque de género a partir de las reflexiones de Bahijatuh Abukabar, activista medioambiental nigeriana, sobre el papel de la mujer en el desarrollo sostenible (*Première*, pp. 68-69).

El proceso de africanizar el manual es evidente, desde el léxico a los contenidos. Sin embargo, algunas situaciones desarrolladas alrededor de la idea estereotipada del blanco sabio dañan el reconocimiento africano llevado a cabo, como: "[...] por motivos de restricciones económicas, muchos trabajadores de tu barrio han perdido sus empleos. En un encuentro con una ONG española pides ayuda" (*Seconde*, p. 28); "Un equipo de ingenieros españoles proyecta traer agua potable a tu localidad" (*Première*, p. 71); "Las ganancias de la temporada no son buenas. Tienes la dirección de unos horticultores españoles que os pueden ayudar" (*Terminale*, p. 73). Es comprensible concebir la situación en torno a hispanohablantes, ya que se trata de un manual usado en un contexto de no inmersión y ningún país vecino tiene la lengua como oficial, sin embargo, nos parecería más adecuado resaltar las capacidades y recursos africanos, que también favorecerían la autoconcepción del aprendiz.

	<i>Ad hoc</i>				<i>Real</i>				Total
	Áfr.	Hisp.	Esp.	Neutro	Áfr.	Hisp.	Esp.	Neutro	
<i>Quatrième</i>	14	1	2	6	3	1	0	7	34
<i>Troisième</i>	18	3	4	11	0	1	4	1	42
<i>Seconde</i>	0	0	0	3	8	9	7	10	37
<i>Première</i>	4	2	3	5	6	8	8	7	43
<i>Terminale</i>	1	1	1	12	5	7	8	10	45

Tabla 5: Textos por contenidos

	África	Hispanoamérica	España	Neutro	<i>Ad hoc</i>	<i>Real</i>
<i>Quatrième</i>	50%	6%	6%	38%	68%	32%
<i>Troisième</i>	43%	9,5%	19%	28,5%	89%	11%
<i>Seconde</i>	22%	24%	19%	35%	14%	86%
<i>Première</i>	23%	23%	26%	28%	29%	71%
<i>Terminale</i>	13%	18%	20%	49%	28%	72%

Tabla 6: Porcentajes de textos por contenidos y porcentajes de textos totales *ad hoc* y reales

	Texto literario africano	Texto literario ecuatoguineano
<i>Quatrième</i>	0	0
<i>Troisième</i>	0	0
<i>Seconde</i>	1	0
<i>Première</i>	1	0
<i>Terminale</i>	0	0

Tabla 7: Textos literarios

Soporte visual. Tampoco esta colección integra las nuevas tecnologías, por lo que el soporte visual se limita a las imágenes de los manuales. Se recurre al colorido y a la contextualización desde las propias portadas (portadas de *Troisième*, *Terminale* y *Première*). El proceso de africanizar/descolonizar a través del soporte visual es evidente, aunque con notables diferencias entre los dos ciclos: en el primero destacamos la creación de ilustraciones y personajes para contextualizar y africanizar el contenido, lo que realmente constituye un atractivo para el aprendiente sin llegar a convertirse en una distracción; sin embargo, en el segundo ciclo, debido a la naturaleza de los textos y a que el objetivo es ir 'más allá' de la propia cultura, la representación africana decae.

Los mapas de Hispanoamérica y España aparecen integrados de manera significativa, pero no el de África, que se limita a un mapa parcial de Guinea Ecuatorial sin las dos

islas de Elobey y la de Corisco (*Terminale*, p. 20). La aparición de la República Árabe Saharaui Democrática se reduce a un mapa sobre inmigración (*Seconde*, p. 30).

A diferencia de la anterior colección, analizamos la comunicación no verbal como soporte visual, ya que se compone de algunos ejemplos visuales sin textos (*Troisième*, p. 25). A pesar de compartir las reflexiones del psicólogo Mehrabian (*Terminale*, p. 101) sobre la relevancia de este tipo de lenguaje, los ejemplos son mostrados desde la cultura del aprendiente sin hacer referencia a las diferencias con algún país hispanohablante.

	África		Hispanoamérica		España		Neutro		Total
<i>Quatrième</i>	24	51%	3	6,5%	4	8,5%	16	34%	47
<i>Troisième</i>	35	53%	7	10,5%	15	22,5%	9	14%	66
<i>Seconde</i>	27	36%	16	21,5%	13	17,5%	19	25%	75
<i>Première</i>	25	30%	14	17%	13	15,5%	31	37,5%	83
<i>Terminale</i>	14	21%	13	19%	13	19%	28	41%	68

Tabla 8: Imágenes por territorios

CONCLUSIÓN

El tercer día del II Encuentro de Hispanistas África-España (Instituto Cervantes, 2021b) se debatió sobre la necesidad de una mayor creación de materiales contextualizados para el África subsahariana. La realidad es que, aunque este asunto ya había sido atendido en Costa de Marfil hace más de veinte años con *Horizontes* y se había seguido trabajando en ello con *iYa estamos!* y *iMás allá!*, la insuficiencia de materiales contextualizados sigue siendo evidente.

Ambas colecciones consiguieron imponerse a planteamientos metodológicos establecidos por el eurocentrismo, incapaces de adaptarse a la necesidad educativa, social y cultural del aprendiente, a través de un proceso de descolonización de la asignatura. Este reconocimiento no significa que no haya aspectos que se puedan mejorar desde una visión descolonial, como mayor inclusión de textos literarios ecuatoguineanos explotados bajo un enfoque intercultural; elementos culturales presentados de manera integrada y no aislada, para promover una reflexión crítica y comparativa; mapas de África completos, no limitados a Guinea Ecuatorial; o reconocimiento a la República Árabe Saharaui Democrática como parte del mundo del hispanismo. No obstante, otros aspectos que pueden ser objeto de crítica, como la falta de actividades de comprensión oral, responden más a una visión etnocentrista que no

considera las circunstancias del sistema educativo marfileño: ningún país hispanófono en sus fronteras, aulas masificadas, falta de recursos tecnológicos, número de horas muy reducido (tres horas semanales con sesiones de 55 minutos), ausencia de bibliotecas y poca libertad de decisión del docente. A todo ello debemos añadir que en Costa de Marfil la actualización de un libro de texto depende directamente del Gobierno del país (Instituto Cervantes, 2021b), de modo que desde el último libro de la colección *Horizontes* en 2002 y la llegada de *iYa estamos!* en 2018 transcurrieron más de quince años, lo cual provocó un comprensible cansancio del docente, un mayor distanciamiento con la realidad del alumno y una imagen anticuada de las culturas hispánicas y de la propia.

Sin embargo, estas colecciones tienen un valor educativo indiscutible. Después de un proceso de aculturación durante años, *Horizontes* empezó una nueva era pedagógica en el mundo de ELE africano, en la que se desarrollaba un proceso de transculturación mediante un método comunicativo con estrategias interculturales. *iYa estamos!* lo fortaleció al utilizar la lengua meta con el objetivo de que se convirtiese en un medio en el que el alumnado expresara su realidad y *iMás allá!* superó los límites culturales y se adentró en los de otras culturas con la intención de consolidar la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en un mundo interconectado. La relevancia de estos manuales radica en que, casi veinte años antes de las protestas globales de 2015 acerca del currículum, en Costa de Marfil ya se estaba trabajando en la descolonización de este sin los medios actuales. La línea de los futuros materiales de ELE es esta, la visibilización del hispanismo africano en toda su diversidad. Por un lado, por los lazos históricos entre los tres continentes y, por otro, por las cifras de estudiantes de ELE, siendo Costa de Marfil el séptimo país del mundo con mayor número de estudiantes de español, seguido por Benín y Senegal (Instituto Cervantes, 2021a).

Por último, queremos aclarar que, aunque nos hayamos centrado en el contexto marfileño y en la asignatura de ELE, la descolonización de los manuales para evitar el dominio de una única cultura y un solo saber no es una necesidad restringida a los países excolonizados. En un mundo globalizado, la educación debe representar la diversidad de la sociedad desde el cuerpo docente hasta estructuras físicas o contenidos, el alumnado necesita verse identificado. Mantener la hegemonía epistemológica, negando la historia de los 'otros', no es una alternativa posible, es solo una forma de perpetuar el colonialismo.

Revista *SIGNOS ELE* (Revista de español como lengua extranjera) ISSN:
1851-4863 /

Agradecimientos

Gracias a la generosidad del Dr. Serrano Avilés por habernos facilitado el acceso a estos manuales.

Mercedes Rodríguez-Rubio Camacho

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, A.K. (2019). *The rise of Fallism: #RhodesMustFall and the movement to decolonize the university*. [Tesis doctoral, Universidad de Columbia]. Columbia University Libraries.
<https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/d8-n7n3-e372>
- AA. VV. (1998). *Horizontes. Español 4ème*. Abiyán, EDICEF/NEI.
- AA. VV. (1999). *Horizontes. Español 3ème*. Abiyán, EDICEF/NEI.
- AA. VV. (2000). *Horizontes. Español 2de*. Abiyán, EDICEF/NEI.
- AA. VV. (2001). *Horizontes. Español 1ère*. Abiyán, EDICEF/NEI.
- AA. VV. (2002). *Horizontes. Español Terminale*. Abiyán, EDICEF/NEI.
- AA. VV. (2008a). Comunicación no verbal. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Editorial SGEL, Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- AA. VV. (2008b). Texto. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, Editorial SGEL, Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Bekale, H. D.; Caro MUÑOZ, M.; DJANDUÉ, B. D.; RECUENCO PEÑALVER, M. y SERRANO Avilés, J. (2020). "Ampliación de Horizontes: Materiales didácticos ELE en África al sur del Sáhara". *MarcoELE* Nº 30, pp. 1-17.
- Bergin, D. (2019). *Writing, righting, and rioting: #FeesMustFall and student protests in post-apartheid South Africa*. [Honors thesis, University of Pennsylvania] UPenn Libraries.
https://repository.upenn.edu/uhf_2019/8/
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Lima, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursework*. Heinemann.

Djandué, B. D.; Djé, A. M. y Kumon, A. S. (2019). "De *Horizontes* a *iYa estamos!*: lo que ha cambiado". *Nzassa, Revue Scientifique des Lettres, Langues et Arts, Litteratures et Civilisations, Sciences Humaines et Sociales, Communication* (2), pp. 93-105.

Djandué, B. D. (2021). "Libros de texto y enculturación del español en Costa de Marfil". *Cuestiones Pedagógicas*, 1 N° 30, pp. 131-141.

Djé, A. M. (2014). *Les représentations de l'Espagne et de l'Amérique Hispanique dans les manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 a 2007*. [Tesis de Doctorado, Félix Houphoüet Boigny]. Portal del Hispanismo.

Doumouya, A. T. E. Y.; Kouassi, K.; Allou, O. A.; Kouakou, N. I. V. y Tuo, G. (2020a). *iMás allá! Seconde*. Abiyán, NEI-CEDA.

Doumoouya, A. T. E. Y.; Kouassi, K.; Allou, O. A.; N'Goran, Y. V. y Miezou, T. H. B. (2020b). *iMás allá! Terminale*. Abiyán, NEI-CEDA.

Escobar, A. (2004). "Más allá del Tercer Mundo: Globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales anti-globalización". *Nómadas*, (20), 86-100.

Fernández, N. (2010). "Walter Mignolo: la colonialidad en cuestión". *Revista Sociedad*, N° 28.

Hsiao, D.-L. y Vieco, M. (2018). "De lo visual a lo emocional y cultural: imágenes que van más allá de la adquisición del español como lengua extranjera". *Revista Electrónica del Lenguaje*, N° 5, pp. 1-27.

Le Grange, L. (2016). "Decolonising the university curriculum". *South African Journal of Higher Education*, 30 N° 2, pp. 1-12.

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

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Revista *SIGNOS ELE* (Revista de español como lengua extranjera) ISSN:
1851-4863 /

INSTITUTO CERVANTES (2021a). *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Madrid, Edición digital.

INSTITUTO CERVANTES (19 de noviembre de 2021b). II Encuentro de Hispanistas África-España: "La huella africana en el español". [Archivo de vídeo]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=ah0P53jii-rk&list=PLHVjIacTRiv0FAEYP2GxSPp_bpPjeZmJP&index=3

Koffi, K. H. (2021). "Percepciones docentes sobre la enseñanza del lenguaje no verbal del ELE en Costa de Marfil". *SIGNOS ELE* Nº 15, pp. 1-16.

Maldonado Torres, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En CASTRO GÓMEZ, Santiago y Ramón GROSFOGUEL (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 127-166). Lima, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Martínez Bonafé, J. (1992). "Siete cuestiones y una propuesta". *Cuadernos de pedagogía*, Nº 203, pp. 8-13.

Mbembe, A. (2015). *Decolonizing knowledge and the question of the archive*. Wits Institute for Social and Economic Research (WISER).
<https://wiser.wits.ac.za/system/files/Achille%20Mbembe%20-%20Decolonizing%20Knowledge%20and%20the%20Question%20of%20the%20Archive.pdf>

Meless, I. A.; Kouassi, K.; N'Douba, K.; Koffi, N'G. J. y Kouadio, Y. J. (2020). *iMás allá! Première*. Abiyán, NEI-CEDA.

Mignolo, W. (2008). "Revisando las reglas del juego: conversación con Pablo Iglesias Turrión, Jesús Espasadín López e Íñigo Errejón Galván". *Tabula Rasa*, Nº 8, pp. 321-334.

Mignolo, W. (2010). "Desobediencia epistémica (II), pensamiento independiente y libertad decolonial". *Otros Logos*, 1 Nº 1, pp. 8-42.

- Mignolo, W. (2013). "Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica". *Revista de Filosofía*, N° 74, pp. 7-23.
- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. Barcelona, CIDOB y Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez.
- Molero Perea, C. M. (2004). *Diferentes enfoques de los manuales en la clase E/L/E*. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE.
- NATIONAL UNION OF STUDENTS (2019). *Why is my curriculum white?* [Documental]. <http://www.dtmh.ucl.ac.uk/videos/curriculum-white/>
- Neville, A. (2007). "The role of African universities in the intellectualization of African languages". *Journal of Higher Education in Africa*, 5 N° 1, pp. 29-44.
- Niango, A. C.; Melles, I. A.; Yépri, A. J.-B.; Allou, O. A. y Silué, S. (2018). *iYa estamos! 4ème*. Abiyán, NEI-CEDA.
- Niango, A. C.; N'Guessan, N'D. H.; Kouassi, K.; N'Goran Y. V.; Yapi, F. (2019). *iYa estamos! 3ème*. Abiyán, NEI-CEDA.
- Okme-Beka, V. S. (2014). "La cultura hispanófono. Punto de encuentro entre América Latina y África". *Index.comunicación*, 4 N° 2, pp. 154-180.
- Ortiz Ocaña, A.; Arias López, M. I. y Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). "Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global". *Revista nustrAmérica*, 6 N° 12, pp. 195-222.
- Prah, K. K. (2017). *Has Rhodes fallen? Decolonizing the humanities in Africa and constructing intellectual sovereignty*. [Inaugural Humanities Lecture of the Academy of Science of South Africa, 20 de octubre de 2016] https://www.researchgate.net/publication/315684012_Has_Rhodes_Fallen_Decolonizing_the_Humanities_in_Africa_and_Constructing_Intellectual_Sovereignty
- Quijano, A. (2011). "¡Qué tal raza!" *Revista Ecuador Debate*, N° 48, pp. 141-151.

Revista *SIGNOS ELE* (Revista de español como lengua extranjera) ISSN:
1851-4863 /

Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Bogotá, CLACSO.

Serrano Avilés, J. (2014). "La enseñanza del español en África subsahariana: documentación y propuestas". En Serrano Avilés, Javier, *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Los Libros de la Catarata.
<https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo1.htm>

Staszak, J.-F. (2009). "Other/Otherness". En KITCHIN Rob. Kitchin y Nigel THRIFT (Eds.). *International of Human Geography*. (1ed., pp. 43-47) Elsevier Science.

UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR AFRICA (15-25 de mayo de 1961). *Final Report: conference of African states on the development of education in Africa*. UNECA, Adís Abeba, Etiopía. <https://repository.uneca.org/handle/10855/34775>