

LA CULTURA HISPANÓFONA. PUNTO DE ENCUENTRO ENTRE AMÉRICA LATINA Y ÁFRICA

HISPANOPHONE CULTURE. MEETING POINT BETWEEN LATIN AMERICA AND AFRICA

VÉRONIQUE SOLANGE OKOME-BEKA*
verosol_okom@yahoo.fr

Escuela Normal Superior,
Libreville, Gabón

Resumen: Gabón, desde su independencia en 1960, adoptó la enseñanza del español como segunda lengua extranjera. Desde entonces, se persiguen tres objetivos fundamentales: el lingüístico, el comunicativo y el cultural, siendo éste el más sobresaliente. El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) recomienda, en su Carta de Orientación de 1996, el arraigamiento cultural del alumno gabonés. Lo que debe contribuir a su desarrollo armonioso y su integración social y cultural, haciendo de él un ciudadano reflexivo. De esta necesidad, el docente tiene el papel de transmitir y desarrollar en los alumnos los valores de interculturalidad. Sin embargo, en Gabón la enseñanza se realiza mediante los manuales concebidos en España o en Francia. Y los contenidos europeos se fundamentan en la realidad socio-cultural de su mundo, ocultando lo típicamente latinoamericano o africano. O cuando lo ponen de manifiesto es con una representación muy estereotipada: droga, miseria, pobreza, inmigración clandestina hacia los Estados Unidos o Europa... Muy pocos ofrecen soportes sobre lo afroamericano o lo indoamericano. Mientras que se notan grandes similitudes entre África y América al nivel de sus culturas y creencias. El alumno debe conocer tanto la historia como la actualidad más caliente de América Latina y África. Por eso, las últimas reformas educativas gabonesas abogan hacia la introducción de soportes pedagógicos que permitan alcanzar el objetivo intercultural. Pero sin un real conocimiento y contacto entre los pueblos de estas aéreas, eso será totalmente utópico. Por eso, estamos a favor de una pedagogía en la que la enseñanza del español pueda servir de punto de encuentro entre América y África. **Palabras clave:** Interculturalidad; afrohispanismo; diversidad cultural; cooperación internacional; pedagogía; español lengua extranjera.

Referenciar como: Okome Beka, V. (2014). La cultura hispanófono. Punto de encuentro entre América Latina y África. *index.comunicación*, 4(2), 159-180. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/indexcommunication/index.php/indexcommunication/article/view/140/138>

[*] Doctora de Estudios sobre América Latina.

Abstract: Gabon since its independence in 1960, adopted the teaching of Spanish as second foreign language. Since then, three major objectives were pursued: the linguistic, communicative and cultural, being the later the most prominent one. The (IPN) National Pedagogical Institute recommends in its 1996 Guidance Letter, the cultural grounding of the Gabonese student, in order to contribute to their balanced development and their social and cultural integration, making them thoughtful citizens. For this aim, the teacher has the role of transmitting and developing students intercultural values. However, in Gabon, teaching of Spanish as second foreign language is done through manuals conceived in Spain or France. The contents are based on the European cultural view of the world, hiding other realities like Latin American or African ones. Even, when these are shown they are in a very stereotypical way: drugs, misery, poverty, illegal immigration to the United States or Europe. Very few media offer further background on Afriamerican or latinamerican indigenous contexts, even if there are quite noticeable similarities between Africa and America, as regards their cultures and beliefs. Students must know both the history and daily present of Latin America and Africa. Therefore, the latest gabonese educational reforms advocate towards introducing the intercultural perspective in teaching. Nevertheless, without promoting real contact and knowledge between the peoples of these areas, it will be totally unrealistic. Therefore, we favor a pedagogy in which the teaching of Spanish could be a meeting point between America and Africa. **Keywords:** Intercultural teaching; afrohispanism; cultural diversity; international cooperation; pedagogy; Spanish foreign language.

1. Introducción

La Real Academia Española (RAE) define la cultura como el conjunto de modos de vida y de costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico y científico de una comunidad social. Para el diccionario Axis, la cultura es a la vez la herencia del pasado y la realidad viva de una comunidad integrándose totalmente en el destino histórico. La cultura sería entonces el conjunto de manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo, su pensamiento, su modo de concebir el mundo, su modo de actuar...

Ninguna cultura es mejor o superior a otra. En un contexto dado, cada una puede tener la impresión de encontrarse en situación de discriminación, pero si se acepta que no existe jerarquía entre ellas, se reconoce que todas las culturas son dignas y merecen el respeto de las demás. De otro modo, esto significa, que la única manera de entender correctamente una cultura extranjera, es interpretar sus manifestaciones, tomando en cuenta sus propios criterios culturales.

Por ello, el camerunés Charles Binam Bikoi¹ declara que “la cultura es la huella más duradera que la humanidad deja detrás de sí (...) Soy mi lengua, mis símbolos, mis creencias” (Binam Bikoi, 2009). A su vez, el sociólogo canadiense Guy Rocher afirma que: “la cultura es un conjunto ligado de maneras de sentir y de actuar más o menos formalizadas y compartidas por una pluralidad de personas, sirve de una manera objetiva, para constituir estas personas en una comunidad particular y distinta...” (Cassany, 2001: 538).

En este mismo sentido Raymond Polin (1993: 39) dice que “la cultura se manifiesta bajo forma de creencias, de convicciones, de religiones, de pasiones propicias a la creación de mitos, de dogmas, de reglas. Se encarna en costumbres que van de las actitudes, de formas de ser o de vivir. Así, la libertad de cada uno se inscribe en hábitos, tradiciones, sino también en las instituciones culturales, sociales, políticas y llegan a erigirse en leyes”.

La expresión “cultura hispanófono” nos remite básicamente a España y tiene una estrecha relación con la historia y la cultura española. Por analogía, podemos definir la cultura hispanófono como el conjunto de costumbres, de creencias, convicciones religiosas, maneras de vivir, de pensar, de actuar, de tradiciones propias al campo lingüístico hispanohablante o al mundo hispanófono. Este campo cultural es un tríptico compuesto de tres continentes (Europa, América y África) unidos por lazos socio-históricos iniciados por España durante la colonización. La cultura hispanófono es, entonces, este patrimonio tradicional heredado del pasado que se vive en el presente y que se transmite de una generación a otra.

Por eso, esta cultura debe ser “compartida y aprendida”; su gran diversidad debe vivirse como una fuerza que promueve la unión de sus diferentes pueblos. A este nivel, admitimos que ninguna cultura puede evolucionar si no está en contacto con las demás. Toda cultura es “pluricultural” o “multicultural” y se constituye gracias al contacto entre comunidades de vida que aportan sus formas de pensar, de sentir y de actuar. El desafío de este encuentro es el respeto, ya que supone el establecimiento de una relación entre grupos de personas con códigos existenciales diferentes. De ahí, la evidencia de que los intercambios culturales producen el mestizaje cultural, o sea, la interculturalidad. Esta última implica, forzosamente una interacción. Por eso nos preguntamos: ¿puede la cultura hispanófono servir de puente o de punto de encuentro entre América Latina y África?

[01] Secretario ejecutivo del Centro de investigación y de Documentación sobre las Tradiciones Orales y para el Desarrollo de las Lenguas Africanas (CERDOTOLA). Discurso pronunciado en la inauguración del ‘Seminario Internacional de Formación sobre las Industrias Culturales y Creativas’, en Yaoundé (Camerún) 10-20 de septiembre de 2009.

A continuación, basándonos en el caso específico de Gabón, intentaremos contestar a esta pregunta a través de una argumentación que elaboramos en tres grandes apartados. En la primera parte, presentamos la problemática de la “cultura hispanófono” en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Gabón. En la segunda, tras una especificación del sistema educativo gabonés, analizamos unos manuales para comprobar la dimensión o la calidad de la cultura hispanófono vehiculada en ellos. Por fin, acabamos destacando unas perspectivas que pueden favorecer la integración de una pedagogía intercultural en las clases gabonesa de ELE.

2. La interculturalidad en los programas de ELE en Gabón

La interculturalidad se refiere a la capacidad que tiene uno de participar en diferentes culturas y vivir de la alteridad. Se aplica especialmente en situaciones de cohabitación de grupos o comunidades sociales diferentes. El enfoque intercultural se fundamenta en el reconocimiento de la identidad del otro a partir de la conciencia del grupo al que pertenece. Sugiere una aproximación hacia las culturas basadas en la comprensión mutua y no en la mera descripción. Se trata de fomentar una apertura hacia el otro y por tanto de una voluntad, un compromiso de comprensión y respeto recíproco.

Por lo tanto, la interculturalidad está incondicionalmente relacionada con lo comunicativo. En la enseñanza de lenguas extranjeras se percibe como un lugar privilegiado para fomentar la concienciación de la diversidad cultural y sociocultural y apreciar la riqueza que conlleva. 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.

En situación de clase, la interculturalidad permite la “integración de todos, favorece la convivencia y la tolerancia y transforma al docente en un promotor de humanidad” (Arabi, 2001: 2).

En el contexto gabonés se empieza a hablar de la interculturalidad a partir de las jornadas pedagógicas de julio de 2004 cuyo tema era: “Interculturalidad y enseñanza de las lenguas: el caso del español”². A partir de la primera memoria que plantea con firmeza la necesidad de contextualizar la enseñanza del ELE partiendo de la realidad hispanoguineana (Lebouama, 2004), la noción de inter-

[02] La organización de este evento se hizo bajo la presidencia de la autora de este trabajo. Estas jornadas plantearon la necesidad de la introducción de lo hispanoaficano en los programas gaboneses de español.

culturalidad se impone con clara evidencia en los trabajos de investigación que se presentan después. A partir del momento en que se toma en cuenta la diversidad cultural gabonesa –imprescindible para lograr los objetivos–, la contextualización debe acompañarse de la interculturalidad.

3. Interculturalidad y contextualización del ELE en Gabón

Según el diccionario de la Real Academia Española, un programa es un “sistema de distribución de las materias de un curso o asignaturas que forman y publican los profesores encargados de explicarlas”. Para Álvaro García (2000: 24), “el programa es un conjunto de decisiones que adoptan los profesores a la hora de aplicar un curso completo para las especificidades de un plan curricular. Estas decisiones no se limitan a la selección y gradación de los objetivos y de los contenidos, sino que tienen que ver con los procedimientos metodológicos y de evaluación”.

De esta manera, se nota que los programas se elaboran para dar vida y permitir así la ejecución de las recomendaciones de las instrucciones oficiales. En el caso de Gabón, la enseñanza del español se hace desde la secundaria hasta los cursos superiores. En el nivel superior, Gabón tiene dos instituciones principales de enseñanza del español: el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (DEILA) de la Universidad Omar Bongo (UOB) y la Escuela Normal Superior (ENS).

Se nota que en la facultad no existe ningún texto normativo para la elaboración de programas. Los docentes imparten sus clases según su especialización, y es sólo a partir de las exigencias de la integración al sistema Licenciatura-Máster-Doctorado (LMD) que algunos equipos pedagógicos intentan unificar sus prácticas. En efecto, el español se integró en la enseñanza superior desde la apertura de la Universidad a principios de los años setenta. Pero el principal motivo de la creación de este departamento es, como ya se sabe, la imitación del sistema francés. Por eso, los políticos gaboneses adoptaron hasta los programas franceses de enseñanza del español.

Con el paso del tiempo, se observa un apego de la juventud gabonesa que se dedica a la carrera de español, que ya ofrece grandes posibilidades de inserción profesional. Es lo que justifica la existencia del Departamento de Español en la Escuela Normal Superior de Libreville, que forma docentes para la enseñanza de ELE en la secundaria.

De hecho, la iniciación empieza a partir del tercer nivel y dura dos años. Los contenidos de los programas se elaboran a partir de un texto oficial inspirado de la Carta de Orientación publicado en noviembre 2004 y titulado “Instrucciones y Programas de las clases del Primer ciclo reactualizados”. En el segundo ciclo, los programas se basan también en un texto normativo llamado:

“Español, Instrucciones y Programa del segundo ciclo”. El IPN recomienda la armonización de una progresión nacional, tanto en el primer como en el segundo ciclo. Aunque hasta ahora los consejeros e inspectores pedagógicos no hayan logrado su elaboración, se nota, por lo menos, que a partir del segundo ciclo los docentes hacen más hincapié en el objetivo cultural y los temas que suelen abordarse aparecen en el cuadro siguiente:

Tabla 1. Temáticas en la enseñanza del español

NIVELES	TEMÁTICAS
2nde	-España física y política
	-Los Reyes Católicos
	-La América precolombina
	-El descubrimiento de América
	-El choque de las civilizaciones
Première	-El siglo de oro
	-América colonial
	-La guerra de independencia de América
	-La formación de las nuevas república
Terminale	-La transición democrática
	-España del siglo XX
	-La sociedad española de hoy
	-América del siglo XX
	-El arte
	-La deuda exterior de América Latina
	-Los problemas económicos
	-Las multinacionales
-El sector informal	

En realidad, al nivel del segundo ciclo, la Carta de Orientación recomienda una amplia y variada temática. Pero parece que hay una inadecuación entre lo recomendado y las prácticas de los docentes en el terreno que actúan por preferencia o por escasez de soportes. En suma, según las investigaciones realizadas por los alumnos profesores de la ENS, aparece que en Gabón los docentes no aplican al pie de la letra las recomendaciones oficiales y suelen apartarse de los programas establecidos. ¿Cómo podríamos explicar esta desviación?

4. Enseñanza de ELE en Gabón: análisis de manuales

El manual es la herramienta tradicional para la práctica docente. En Gabón, este manual es considerado como la mejor herramienta para el descubrimiento y la

transmisión de la cultura hispanófona. Por eso, el INP legitima y recomienda su utilización en el territorio nacional. Los prioritarios son los de los años noventa, pero los docentes, en su búsqueda de renovación, introducen manuales no recomendados. Son los más recientes, publicados a lo largo de la primera decena del siglo actual. Estos manuales –recomendados o no– se dividen en dos categorías: los europeos y los africanos.

4.1 Los manuales europeos

Tanto en nuestros trabajos anteriores (Okome Beka, 2012 y 2013) como en las memorias de alumnos profesores de la Escuela Normal Superior ya se ha señalado la ausencia, la mala representación o la no representatividad de lo afrohispano. Confirmando esta ausencia, ofrecemos, a continuación, un análisis que nos permitirá evidenciar incoherencias que dificultan la práctica de la interculturalidad en las clases gabonesas de español. Comprobaremos esta postura desde dos puntos de vista: los mapas y los contenidos de estos manuales.

4.1.1 ‘Español sin Frontera’ y sus mapas

En situación de enseñanza-aprendizaje, el mapa es una herramienta pedagógica y didáctica fundamental en la representación y reconocimiento de las áreas culturales. Por eso, los manuales de lenguas extranjeras procuran proponer, al inicio y al final, mapas físicos y políticos que permiten tener una representación del espacio estudiado. Pero, notamos que los manuales europeos en circulación en Gabón no cumplen perfectamente esta exigencia. Es el caso, por ejemplo, de ‘Español sin Frontera’ (imagen 1 en la página siguiente), uno de los raros que circulan en el espacio hispanoaficano.

Tal como lo sabemos, Guinea Ecuatorial es el único país hispanoaficano del África subsahariana. Se ubica en el Golfo de Guinea o en la Cuenca de Congo. Pero, en el mapa de referencia, el manual ‘Español sin Frontera’ (primera edición de 1977) sitúa este país de África central en África del Oeste, muy lejos del ecuador.

Desde las segundas Jornadas Pedagógicas del Departamento de Español de la Escuela Normal Superior, celebradas en 2004, venimos señalando este error que puede perjudicar el buen aprendizaje o la buena transmisión de conocimientos. Hoy, renovamos la misma intención porque, aun considerando los esfuerzos de corrección realizados por los editores (imagen 2 en la página siguiente), notamos que las incoherencias siguen con la edición repasada de 2007. Ahora, insistimos en la demostración, porque si bien tenemos la designación en África central, nos damos cuenta de que, tanto el mapa como la ubicación no corresponden a Guinea Ecuatorial sino a Camerún.



Imagen 1, el manual 'Español sin frontera', primera edición de 1997.



Imagen 2, el manual 'Español sin frontera', edición revisada de 2007.

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

4.1.2 Los contenidos

Una de las pioneras del análisis de los manuales de ELE en Gabón es Rose Ada Ondo (2005). En su tesina, pone de relieve las representaciones vehiculadas por la mayoría de estos manuales. Y denuncia la actitud de ciertos docentes gaboneses que suelen limitar el estudio de la relación entre América Latina y los Estados Unidos en unos temas estereotipados: la droga, el sueño americano, la dependencia de América Latina y la inmigración clandestina...

Partiendo de esta constatación, demuestra que esta representación negativa y unilateral, donde sólo prevalece la supremacía de los Estados Unidos, puede perjudicar los objetivos de la enseñanza-aprendizaje del español en Gabón. También, el alumno puede establecer una analogía según la cual, el español se adscribe únicamente a pueblos de condiciones sociales, políticas y económicas bajas, inestables y menospreciadas. Si a ello añadimos la monotonía, como fuente de desmotivación, podríamos considerar que el aprendizaje del español como una inversión estéril. Por consiguiente, el desinterés ocasionado podrá alejar al alumno gabonés del mundo del español, o cerrarle la puerta de toda esta cultura hispanófona.

Para comprobar esta situación, Rose Ada Ondo organiza una encuesta orientada hacia tres focos esenciales: los docentes, los alumnos y los manuales.

La encuesta dirigida a los profesores pone en tela de juicio las prácticas docentes y el trato que hacen de la relación América Latina-Estados Unidos. Así, se ve desde el principio que los docentes gaboneses trabajan de manera rutinaria, no varían sus temáticas. A este propósito, los 20 interrogados, es decir el 100 por ciento, admite tratar con mayor frecuencia los temas de la droga, de la dependencia de América Latina frente a los Estados Unidos, la inmigración clandestina y el sueño americano. El 50 por ciento aborda el tema de la comunidad hispánica mientras que nadie evoca el de la transculturación o el de la interculturalidad. Así, los 20 docentes presentan a los Estados Unidos como una superpotencia de la cual América Latina depende totalmente.

Es una visión errónea, pero estos docentes confiesan tener dificultades en salir de esta dinámica. Primero, evocan el respeto al programa nacional y, des-

pués, añaden la ausencia de soportes didácticos adecuados. Para rellenar el vacío, todos abogan a favor de la introducción de nuevas temáticas pero a condición de tener un material adaptado. Por eso, concluimos que la falta de soportes y materiales didácticos auténticos impone una interpretación distorsionada de la relación América Latina-Estados Unidos.

En segunda instancia, la encuesta dirigida a los alumnos da también resultados interesantes. En efecto, los 210 alumnos interrogados reconocen haber estudiado, por lo menos una vez, el tema. Así, admiten conocer la existencia de América Latina. Pero refiriéndose a los textos estudiados, el 100 por cien piensa que América Latina es únicamente un continente donde se fomenta el tráfico de droga y donde la gente es muy pobre, por eso prefiere ir a buscar su suerte en los Estados Unidos. Así, 160 retienen que América Latina no puede vivir sin la ayuda del gigante del norte. El 100 por cien piensa que los Estados Unidos son una superpotencia, por ello los miserables de la parte sur están obligados a emigrar hacia el norte para buscar la felicidad.

Pero a pesar de todo, la totalidad de estos alumnos quieren salir de este cuadro, de esta visión monótona, estudiando otras temáticas. Se refieren principalmente al fútbol, porque conocen grandes héroes de este deporte que vienen de Argentina, de Brasil, de Paraguay, de Colombia... Afirman que se aburren, quieren diversificar la clase de español descubriendo otra cosa. Por fin, es relevante cómo el tema de la interculturalidad está ausente. Aquí también se ve que los profesores encuentran dificultades en salirse del manual.

En última instancia, Rose Ada Ondo analiza cuatro manuales: *Gran Vía*, *Continentes*, *Caminos de Idiomas*³, y el africano *Horizontes*. Este análisis se hace a través de los tres niveles que constituyen el segundo ciclo. Primero se destaca la prevalencia de los temas ya señalados: el sueño americano, la inmigración clandestina (ocho veces), la droga (diez veces), la dependencia de América Latina frente a los Estados Unidos (seis veces) y la comunidad hispánica en los Estados Unidos (seis veces). A lo largo de su análisis, se retiene la imagen de una América Latina drogadicta y menospreciada que siempre tiene la mano tendida hacia el norte.

La selección temática operada por los cuatro manuales da una impresión de discriminación y, por encima de todo, falsea la naturaleza de las relaciones entre los dos hemisferios del continente. Hablando sólo de los ilegales, ocultan voluntariamente la vía oficial, porque hay también los que van por funciones

[03] Los demás manuales han sido estudiados por los alumnos profesores a lo largo de los años desde 2004. Fuera de estos cuatro los que se han estudiado son: *Español sin frontera*, *Ven*, *Puerta del Sol*, *Conéctate*, *Sueños*, *Español 2000*...

laborales, por diplomacia o por estudios. Es el caso, por ejemplo, de los investigadores, industriales, embajadores o estudiantes...

En el contexto gabonés, el alumnado debe también descubrir esta cara más realista. Sobre todo porque, desde los años noventa, el gobierno estadounidense trabaja para dar otra visión de la cuestión de los ilegales latinos. Es sabido que se buscan estrategias para lograr la integración socioeconómica de los latinos. Es una preocupación política fundamental porque se toma en cuenta la creciente ascensión de la comunidad hispana en número de habitantes. En efecto, los últimos censos demuestran el rápido crecimiento de una población muy joven que, hoy, constituye una fuerza de trabajo considerable y un electorado que se vuelve cada vez más imprescindible. La comunidad hispana es la minoría más representativa, ya que suma, el 40 por ciento de la población estadounidense.

Sylvie Mengue m'Obame (2013) completa estos análisis y se interesa, entre otros, por el manual *Conéctate*⁴. Según ella, este manual ofrece “contenidos culturales que representan las realidades del mundo hispánico (...) y trata temas del mundo hispánico de manera transversal”. Al mismo tiempo, hace notar que, contrariamente a los demás manuales europeos, *Conéctate* se refiere a temas relacionados a la actualidad afroamericana y negroafricana. Por ejemplo, tiene dos fragmentos que evocan el exilio y el hambre. En el primer soporte se trata de una manifestación de negros en la República Dominicana. Es un cuartel donde se puede leer: “Nadie es ilegal”⁵. En el segundo, se plantea la problemática del hambre en los países del SAHEL precisamente: Etiopía, Somalia, Eritrea y Sudán⁶. A través de estos dos soportes, se destaca una representación muy negativa de lo negro y de África que aquí está presentada como el continente de la miseria. Asimismo, se identifica otro tema candente: la inmigración clandestina. En efecto, el soporte titulado “Solidaridad materna” pone de relieve un anuncio con la foto de un negro y de manera evidente se lee: “Se busca inmigrante ilegal”⁷.

De esta manera, comprobamos, una vez más, que los manuales europeos tienen una orientación pedagógica que suele mantener una visión muy estereotipada del mundo negroafricano o afroamericano. Así, se ve que hasta que se produzca una rectificación o introducción de nuevos soportes en el sistema educativo

[04] *Conéctate*, París, Ed. Hatier, 2003.

[05] ‘Un derecho inalienable’, en *Conéctate*, págs. 58-59. Adaptado a partir del artículo de Luis SEPÚLVEDA, en *Revista de literatura en Lenguas Ibéricas*, año 1, segundo semestre de 2001.

[06] ‘La guerra que viene’, en *Conéctate*, págs. 100-101. Adaptado a partir del artículo de María Dolores ALBIAC, en *Cambio 16*, mayo 2000.

[07] ‘Se busca inmigrante ilegal’, en *Conéctate*, pág. 53. Adaptado a partir del anuncio parecido en *Cambio 16* el 8 de mayo de 2000.

gabonés, el español o la cultura hispanófono no podrá servir de punto de encuentro de las culturas, ni favorecer el diálogo intercultural. Es esta realidad la que ha conducido a la introducción del manual africano a principios del siglo XXI.

4.2 El manual africano: ‘Horizontes’

*Horizontes*⁸ es una edición costamarfileña y es el único manual africano oficializado en la enseñanza del ELE en Gabón. Como ya hemos demostrado (Okpme Beka, 2007), en contraposición a los manuales europeos mencionados, *Horizontes* aparece mucho más completo que sus homólogos europeos y tiene una inclinación hacia las tres áreas del mundo hispanohablante: Europa, América y África. Aquí también ofrecemos una lectura desde dos perspectivas: los logros y los límites del manual *Horizontes*.

4.2.1 ‘Horizontes’ y la contextualización de ELE en África

Producto de un esfuerzo de contextualización considerable, *Horizontes* es el primer manual concebido por y para África. Consta de cinco volúmenes que representan los cinco niveles de estudio de español como lengua extranjera. El volumen del Cuarto nivel fue publicado en 1998. En seguida, desde 1998 hasta 2002, los diseñadores de *Horizontes* editaron progresivamente los cinco niveles que van de la clase de Cuarto hasta la clase de Terminal.

Desde su prefacio, indicando su ambición, ya *Horizontes* propone una nueva orientación: “El presente manual es concebido para acompañar a alumnos y docentes en varias actividades de la clase de español:

- Lectura y estudio de textos;
- Aprendizaje y estudio de la lengua;
- Aprendizaje y técnicas de expresión;
- Descubrimiento de la civilización de los países de lengua española”.

El último punto es una innovación y una marca de diferencia importante. Pero es casi al final de la página de presentación donde *Horizontes* mejor precisa sus intenciones, indicando, con un logo, la procedencia de cada texto o soporte didáctico. La peculiaridad de este logo es su presentación física: un mapa miniaturizado de las tres partes que constituyen el área cultural hispanófono: África, América Latina y España.

Más que un logo, esta indicación es un avance importante: precisa la toma en cuenta del mundo africano en el aprendizaje del español en África. Esta

[08] *Horizontes*, Edicef Nei, Abidjan 1998.

intención se irá confirmando al inicio de cada volumen por la presencia de diferentes mapas que sitúan geográficamente el espacio hispanófono. Contrariamente a *Español sin frontera*, *Horizontes* da no sólo la ubicación de cada país de África, sino también informaciones importantes sobre el único país hispanófono de África subsahariana: Guinea Ecuatorial.

A este propósito, aceptamos que la edición marfileña es más completa que los manuales europeos usados hasta hoy. De hecho, Guinea Ecuatorial es representada tanto por los mapas como por los diferentes soportes que aparecen en el interior. Así, gracias al aporte de *Horizontes*, el alumno ya puede tomar contacto con elementos geográficos, históricos y literarios que le permitan comprender mejor la importancia de este país en el mundo actual de intercambios. Por eso pensamos que en Gabón puede también prevalecer el principio de interculturalidad para hacer reajustes en su programa de español como lengua extranjera. Ahora bien, ¿Puede el soporte didáctico de *Horizontes* ayudar verdaderamente a la contextualización?

4.2.2 Los límites del manual 'Horizontes'

Reconociendo el paso decisivo debido a *Horizontes*, en el estudio anterior (Okome Beka, 2012) ya hemos señalado también sus límites. Aquí, evocaremos los más destacables. El primero que podemos citar viene precisamente del mapa de África y concierne a la no indicación de uno de los dos países hispanoafrikanos: Sahara Occidental.

En efecto, el Sahara Occidental es un territorio de 266.000 km², situado en la costa Atlántica del norte de África, frente al archipiélago canario. Limita con el reino de Marruecos al norte, al este con Argelia y Mauritania en el sur y sudeste. Se encuentra en la encrucijada entre el norte de África y el África subsahariana. Su población es de tipo arabo-bereber. Se nota también la presencia de negros en el país. Los saharauis son un pueblo de nómadas y comerciantes que han llevado una vida pastoral durante largos siglos. Su religión es el Islam sunita que predomina en todo el norte de África. Fue colonizado por España hasta 1975. Pero, la doble invasión mauritano-marroquí, a la salida de España, impidió la proclamación de su independencia.

Desde entonces, el pueblo saharauí sigue luchando por su autodeterminación y su soberanía, tanto nacional como internacional. Esta realidad debe ser conocida, aprendida y estudiada por la juventud africana. Mientras *Horizontes*, que es actualmente el único manual africano de referencia, no integre toda la realidad, toda la dimensión africana, la cultura hispanófono no podrá servir de punto de encuentro cultural ni de lugar de intercambio y de diálogo intercultural.

Otra insuficiencia viene de la selección de textos ecuatoguineanos. Los autores más representativos de la literatura guineana están ausentes (o mal referenciados). Notamos precisamente la ausencia de grandes autores ecuatoguineanos tales como: María Nsue Angue y su novela *Ekomo*, o Joaquim Biomo Bacheng con *Párroco de Niefang*; autores de nueva generación como Guillermina Mekuy con, por ejemplo, sus últimas novelas *Las tres vírgenes de Santo Tomas* y *Tres almas para un corazón*. También lamentamos la ausencia de los demás géneros literarios tales como el teatro, el cuento, el ensayo y la poesía. A pesar de que en *Horizontes* 3è encontramos *Los ríos hablan* de Raquel Ilonbe, faltan grandes poetas ecuatoguineanos como Juan Balboa Boneke y Ciriaco Bokesa Napo. Es lo mismo en cuanto a los soportes que se refieren a la actualidad política, económica y socio cultural del país. Efectivamente, *Horizontes* no presenta soportes que aborden, por ejemplo, temas como: el conflicto fronterizo entre Gabón y Guinea Ecuatorial sobre las islas Mbañe y Corisco, problemas de democracia, de integración, del boom petrolero y de su impacto económico, o los que presentan los diferentes pueblos de la subregión de África Central.

En lo que toca a los contenidos, notamos una transposición didáctica inadecuada a nivel de algunos soportes. Por ejemplo, en *Horizontes* 4è, en la página 78, en la rúbrica ‘Fiesta y tradiciones’, encontramos un texto titulado “Traore y Dikate”. Según los editores, este extracto está sacado de la *Antología de la literatura Ecuato Guineana* y su autor es Donato Ndongo Bidyogo. Tal como hemos dicho, emitimos serias reservas en cuanto a la veracidad de estos datos. Los apellidos “Diakitè y Traorè”, son apelativos existentes y reconocidos únicamente en África del oeste y no en la zona central. Para nosotros, los editores podrían haber acudido a dos opciones para una mejor contextualización a partir del título del texto. En primer lugar, en vez de atribuir los apellidos de su origen a un cuento de oralidad *fang* en apelación al escritor ecuatoguineano Donato Ndongo Bidyogo, hubiera propuesto un cuento que se relacionara directamente con la oralidad y con la realidad de su entorno cultural, y por tanto, de sus apellidos. En segundo lugar, para introducir la oralidad ecuatoguineana habría buscado una fuente original, tal como el manual *Milang*, de Manuel Magaz, que ofrece cuentos de cuna. De esta manera, habrían posibilitado a cada docente la facilidad de contextualizar con la oralidad de su entorno que tuviera afinidades culturales con la elección de cualquier cuento. En cuanto a la fuente del fragmento, resulta también que hay una equivocación. La *Antología de la literatura guineana* (1984) sólo contiene los escritos contemporáneos y no la oralidad.

Otra insuficiencia, que se relaciona tanto con la fuente como con contenido, es el fragmento titulado “Debajo del Ekuk” que aparece en la página 110 de *Horizontes* 1è. En la adaptación, leemos que Donato Ndongo Bidyogo es el autor

de este texto sacado de *Poderes de la tempestad*. En efecto, Donato Ndongo Bidyogo es el autor de *Poderes de la tempestad*, pero, tal como lo hemos demostrado, este fragmento “Debajo del Ekuk” no puede ser sacado de esta obra que denuncia el tremendismo sociopolítico, consecuencia del régimen dictatorial que reina en Guinea Ecuatorial desde su independencia. Su fuente real es la obra *Las tinieblas de tu memoria negra*⁹ (1987), novela, de tema autobiográfico presentando a un protagonista llamado Niño en Río Muni durante la última época de la colonización española.

En este extracto “Debajo del Ekuk”, Tío Abeso, el depositario de la tradición africana, prepara al joven Niño (protagonista principal) para la gran marcha hacia la escuela occidental, dándole la bendición según el ritual que recibió de los antepasados. Esta bendición es muy simbólica ya que es ella la que pone al Niño bajo la protección de los antepasados. Estos últimos le van a servir de guía en todas las negociaciones y le abrirán las puertas del éxito, siendo representante de África en la conquista de la ciencia occidental. Dicha ceremonia de bendición ocurre después de que el Niño haya pasado con éxito y coraje la prueba de la circuncisión.

El texto de *Horizontes* es una adaptación, pues está entrecortado y eso se nota por los puntos suspensivos (...). Va acompañado de una representación iconográfica del enorme Ekuk, el árbol sagrado, residencia de los espíritus, bajo el cual el Niño recibe su bendición. En él, se notan bien sus cuatro ramas simbólicas que representan los cuatro puntos cardinales tal como lo repite cada vez el Niño a lo largo de su relato. Abajo, tenemos la imagen de tres personajes: el Niño con un pájaro en la cabeza y dos ancianos, el Tío Abeso y Nguema Metulu, encargados de dar la bendición al Niño.

Otro matiz que traiciona la falta de fidelidad del texto de *Horizontes* es la sustitución del gallo por el tucán. En un país fan y bantú, el gallo es el animal sagrado utilizado en la ceremonias de iniciación, de curación o para la práctica de la justicia. Aquí se trata de la bendición del Niño, la negación de la presencia del gallo es un no respeto grave del espíritu de *Tinieblas de tu memoria negra*. En la tradición *fang*, la bendición es un ritual altamente simbólico; en la novela, es un rasgo cultural que pone de relieve el autor para la afirmación y la defensa de su identidad. La sustitución del gallo por otro pájaro puede concebirse como una violación de la voluntad del autor. Pero al mismo tiempo entendemos que la adaptación pedagógica es una metodología que ayuda en la elaboración de soportes didácticos. Aquí, por exigencias de contextualización y ciertamente de obje-

[09] El pasaje de que se trata aquí se encuentra en esta novela en el capítulo 8, que va de la página 145 hasta la página 159 de la edición Bronce del año 2000.

tivos culturales específicos de acercar el aprendiente oesteaficano de su entorno inmediato, los editores de *Horizontes* han manipulado la fuente original.

Basándonos en este análisis, pensamos que el docente gabonés debe cuidar los soportes que maneja para no caer en equivocaciones que puedan perjudicar la veracidad de las fuentes documentales y la docencia, transmitiendo falsas informaciones a sus alumnos.

Como ya lo hemos dicho, no queremos ni pretendemos restar méritos a los esfuerzos realizados por los editores del manual *Horizontes*. Una labor como esta en toda África merece un elogio en su empeño por introducir la realidad socio-cultural africana. En su proceso de elaboración, cuidarlo de posibles errores que podrían distorsionar en su contenido didáctico la realidad africana, habría sido una manera más propicia de su ponderación.

Ahora bien, cabría suponer que tales errores fueran por el difícil acceso a las fuentes de documentación libresco. Por ello, confirmamos la postura que tomamos durante la conferencia virtual sobre el afrohispanismo en marzo de 2013. Pensamos que, después de 50 años de independencia, el sistema educativo gabonés no puede seguir utilizando exclusivamente manuales que vienen de fuera. Estos últimos obedecen a objetivos específicos que corresponden a las exigencias educativas de su entorno. Los formadores gaboneses ya deben trabajar en la concepción de materiales didácticos específicos que les permitirán alcanzar sus propios objetivos.

La imitación debe tener fin y el consumo pasivo un tiempo. Gabón ya tiene que servirse de la experiencia de los demás para construir su propio modelo. Ahora, la constitución de un equipo pedagógico, que trabaje en la elaboración de un manual de español típicamente gabonés enfocado hacia la preservación del patrimonio cultural y natural gabonés, es imperativo.

La interculturalidad que se busca no podrá alcanzarse con materiales didácticos ajenos a realidades históricas y socioculturales del alumnado gabonés. La falta de un material didáctico auténtico impide la ejecución de las exigencias de la Carta de Orientación del IPN. De ahí, la ambición del Departamento de Español de la ENS de orientar sus investigaciones hacia una pedagogía intercultural.

5. Cultura hispanófona como punto de encuentro: perspectivas para una interculturalidad en las clases de español en Gabón

A lo largo de nuestro trabajo hemos demostrado la necesidad de establecer el equilibrio en la enseñanza del español lengua extranjera en Gabón. Desde 2004, la vía que venimos señalando es la de una pedagogía intercultural. Por eso, podemos citar unas memorias ya realizadas que comprueban la posibilidad de asentar la interculturalidad, de servirnos de la cultura hispanófona a través de la ense-

ñanza del ELE para demostrar que, a pesar de los océanos y los mares, América está en el corazón de África y viceversa. Así, mantenemos las recomendaciones ya hechas (Okome Beka, 2007) y, al mismo tiempo, introducimos tres nuevas propuestas, que son:

5.1 El Centro internacional de investigación sobre el mundo afrohispanohablante

Inspirándose en las resoluciones de “la Ruta del Esclavo” lanzado desde 1994 por la UNESCO, el profesor Nicolás Ngou Mvé¹⁰ ofrece propuestas interesantes en cuanto a la integración de contenidos curriculares relacionados a lo afrohispano.

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

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

[10] “Pladoyer pour un nouvel enseignement de l’espagnol langue étrangère au Gabon et en Afrique centrale”, *Langage et integration*, op.cit, pags 21-51. En efecto, era el título de su conferencia inaugural durante el seminario internacional “Lenguaje e integración subregional: el español en la zona CEMAC” que tuvo lugar en Libreville. Este encuentro se inició el día 17 y se debía acabar el 19 de marzo de 2009. Pero se interrumpió por causa de la muerte de la primera Dama gabonesa, la esposa del aquel entonces presidente de la República Omar Bongo. Al no poder publicar las actas de este encuentro fracasado, hemos reunido las mejores contribuciones en un volumen colectivo que hemos titulado: *Langage et integration sous régionale: La Guinée Equatoriale dans la CEMAC*, publicado por el editorial Mundo Global en mayo de 2012.

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

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

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

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

Por otra parte, el máster “Mundo hispano-lusófono y presencia negra” se constituye como una convocatoria dirigida a todos los profesionales de la educación, tanto al nivel subregional como internacional, para promover la movilidad y los intercambios científicos y culturales. En efecto, queremos promover la idea de una supranacionalidad educativa capaz de quebrantar las barreras que hasta ahora impiden una franca colaboración entre los especialistas del campo cultural hispanófono.

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

5.3 La creación de la Casa hispanófono Bantú

La creación de 'La Casa hispanófono bantú' (Okome Beka, 2013) es un proyecto ya presentado en Yaundé (Camerún) durante el Seminario de Formación sobre las Industrias Culturales de septiembre de 2009 y el Primer Encuentro Cultural Internacional de Toledo (España) en el mes de diciembre del mismo año.

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

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

6. Conclusión

Para introducir más francamente una enseñanza intercultural en los programas de ELE en Gabón, la gran dificultad es encontrar la documentación adecuada. Pero, al mismo tiempo, hemos podido comprobar a través de las encuestas que los docentes piensan que es útil y estimulante para los alumnos la utilización de soportes con contenidos culturales sobre lo afroamericano y lo negroafricano de manera general, y también lo hispanoguineano y lo gabonés en particular.

Sin embargo, buscar nuevos retos no significa abandonar lo ya adquirido o dejar lo existente. España es la cuna de la hispanidad y la madre de la hispanofonía, América Latina es la tierra de la pluralidad y de la diversidad cultural, pero decimos que África existe, Guinea Ecuatorial, Sahara Occidental también exis-

ten y el español se estudia desde Gabón. Allí, hay una gran comunidad de hispanistas, afro-hispano-americanistas. Así, fomentar la interculturalidad es dar otra cara al encuentro y al diálogo entre las culturas. Logrando esta meta, haremos del español una lengua transcultural, una lengua de comunicación internacional que permitirá a los africanos apropiarse de su historia y su cultura, universalizadas por su implantación en América. De esta manera, la cultura hispanófila podrá servir de puente no sólo entre África y América Latina sino de pilar central en la construcción de este mundo pluri y multicultural.

7. Referencias bibliográficas

- ▶ ADA ONDO, R. (2005): *Las relaciones entre América Latina y los Estados Unidos a través de los manuales de español usados en Gabón*, memoria de CAPES, Escuela Normal Superior, Libreville. Bajo la dirección de V. S. OKOME-BEKA.
- ▶ ARABI, H. (2001): 'La educación intercultural, ¿un nuevo frente en la formación del profesorado?', disponible en: www.intercultural.net.htm
- ▶ BAGOUET, J. C. *et al.* (2003): *Conéctate*. París: Ed. Hatier, 2003.
- ▶ BEAUVAL, C. (1996): *Caminos del idioma*. París: Ed. Didier.
- ▶ BEAUVAL, C. (1992): *Gran vía*. París: Ed. Didier.
- ▶ CASSANY, D. (2001): *Enseñar lenguas*. Barcelona: Ed. Grao.
- ▶ CHARADEAU, P. (2004): 'L'interculturalité : nouvelle mode ou pratique nouvelle?', en *Le français dans le monde*, número especial, julio-agosto.
- ▶ CÓRDOBA, J. *et al.* (2005): *Puerta del sol*. París, Ed. Delagrave.
- ▶ DELORS, J. (1996): *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle*. Bruselas.
- ▶ GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2000): "El currículum del español como lengua extranjera". Madrid: EDELSA, Grupo Didascalía.
- ▶ GÓMEZ ASENCIO, J. *et al.* (2002): 'Formación de formadores', en *Interculturalidad*, nº4. Madrid: SGEL.
- ▶ LEBOUAMA, G. G. (2004): *De la importancia de introducir el tema de la Guinea Ecuatorial en el Currículum de Español del segundo ciclo: aportación teórica y práctica*, memoria de CAPES, Escuela Normal Superior Libreville. Bajo la dirección de V. S. OKOME-BEKA.
- ▶ LEGENDRE R. (2005): *Dictionnaire actuel de l'Education*, 3ª ed. Montreal: Guerrin.
- ▶ MAZOYER, E.; MAZOYER, J. P. y MONTAIGU, R. (2001): *Así es el mundo*. París: Ediciones Belin.
- ▶ MENGUE M'OBAME, S. (2013): *Mundo Negro como soporte didáctico para la enseñanza de ELE en Gabón*. Escuela Normal Superior, Libreville, memoria de CAPES. Bajo la dirección de V. S. OKOME-BEKA.

- ▶ MOUBOULOU, N. (2007): *Interculturalidad y enseñanza del español en el segundo ciclo en Gabón. Estudio comparativo de El Párroco de Niefang de J. Mbomio Bacheng y los ojos de los enterrados de M. A. Asturias*, memoria de CAPES Escuela Normal Superior, Libreville.
- ▶ NGOU MVE, N. (2012): *Pladoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon et en Afrique centrale. Langage et intégration sous régionale: la Guinée Equatoriale dans la zone CEMAC*. París: Monde Global, pp. 21-51.
- ▶ OKOME-BEKA, V. S. (2007): 'Le playdoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon', en *Annales de Université Omar Bongo*, n° 13, Libreville, PUG, enero, pp. 127-137.
- ▶ OKOME-BEKA, V. S. (2012): 'L'espagnol dans la sous région CEMAC: aboutissement et processus d'intégration', en *Langage et intégration sous régionale: la Guinée Equatoriale dans la zone CEMAC*. París: Monde Global, pp. 101-117.
- ▶ OKOME-BEKA, V. S. (2013): 'Interculturalidad y enseñanza del español lengua extranjera en Gabón', Conferencia internacional virtual: El afro-hispanismo en África/África en el afro-hispanismo. Universidad de Guelph, Canada, 5-9 marzo.
- ▶ OKOME-BEKA, V. S. (2013): 'La Maison de la Culture hispanophone bantou ou Maison Hispano-gabonaise', en *Repenser le marché culturel africain à partir du culturel*. París: l'Harmattan.
- ▶ POLIN, R. (1993): *La création des cultures*. París: Puf. Traducido por Véronique Solange OKOME-BEKA.
- ▶ THAMEUR, T. (año): 'L'interculturalité et littérature', disponible en: <http://contenu-gratuit.com/article2133.html>
- ▶ VV. AA. (1997 y 2007): *Español sin frontera*, primera edición de 1997 y segunda edición 2007.
- ▶ VV. AA. (2000): *Horizontes*. Abidjan: Ediciones Edicéf y Nei.

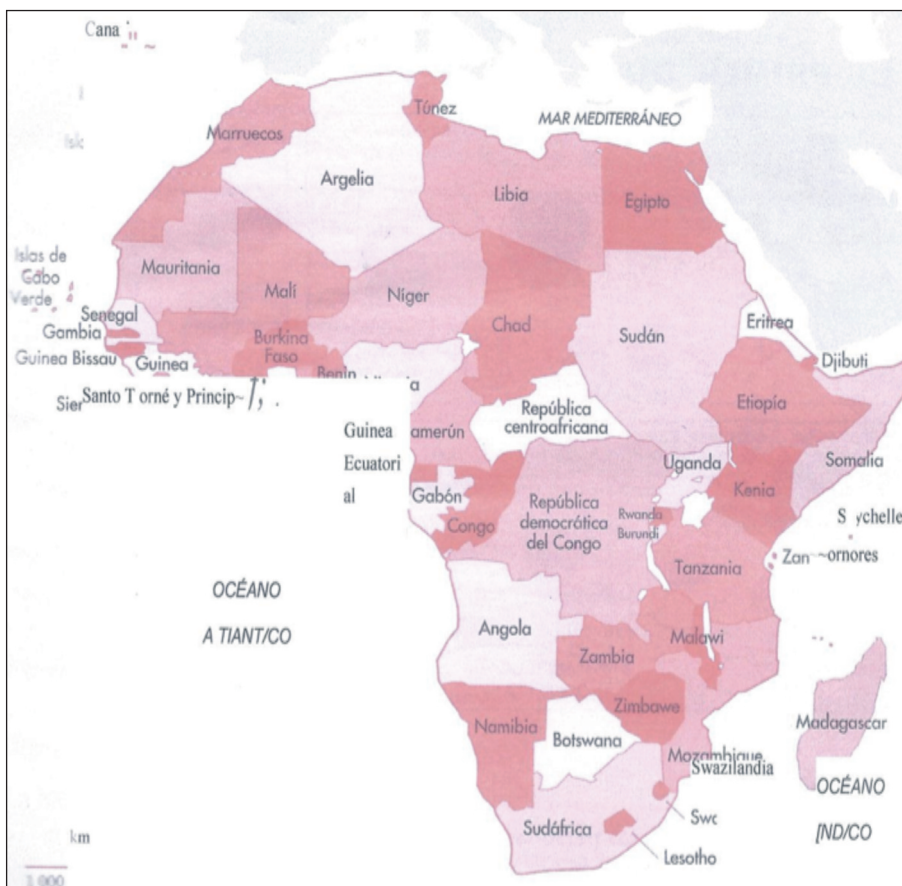


Imagen 3, desde la publicación del primer volumen, aparecen estos mapas políticos del campo cultural estudiado.