

# SISTEMA EDUCATIVO EN SENEGAL: DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS PARA UN DIÁLOGO DESDE LOS SURES

Artículo de investigación

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Africa-Confluence.2026.i01.06>

SÉBASTIEN LEFÈVRE

Departamento de Lengua Española y  
Civilizaciones Hispánicas, Université Gaston  
Berger, Senegal.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3050-6139>

## BIOGRAFÍA

Sébastien Lefèvre es profesor en el departamento de lengua española y culturas hispánicas de la Universidad Gaston Berger, en Saint-Louis (Senegal). Imparte clases de literatura y civilizaciones afro-hispánicas. A través de sus clases, intenta establecer un diálogo entre diferentes corpus (antropología, literatura, música, danza, oralidad, literatura, cine...) de África y Afro-Abya Yala, con el fin de que los estudiantes puedan reconectar sus culturas africanas con la diáspora desde una perspectiva descolonial.



NÚMERO 1. ABRIL DE 2026

# SISTEMA EDUCATIVO EN SENEGAL: DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS PARA UN DIÁLOGO DESDE LOS SURES

## RESUMEN

En esta contribución parto de mi experiencia de nueve años dentro del sistema educativo de enseñanza superior de Senegal donde imparto clases sobre la diáspora africana de Abya Yala para intentar analizar la colonialidad que impera dentro del sistema. Primero contextualizo la situación de colonialidad existente en Senegal desde las simbologías de los nombres, del uso del francés como lengua de aprendizaje, de los contenidos curriculares en el seno de mi propio departamento de estudios. Luego, a partir de mi práctica pedagógica trato de ver toda la potencialidad de una pedagogía decolonial frente a la predominancia del monólogo universal occidental. Termino el análisis proponiendo romper radicalmente con el currículo occidental cara a la nueva política del gobierno actual que pretende africanizar el sistema educativo. La conclusión abarca la necesidad de un diálogo desde los sures.

**PALABRAS CLAVE:** Senegal; Sistema educativo; Colonialidad; Pedagogía decolonial; Diálogo sur-sur

**EDUCATION SYSTEM IN SENEGAL: DIAGNOSIS AND PROPOSALS FOR A DIALOGUE FROM THE SOUTH, BASED ON MY TEACHING EXPERIENCE AT GASTON BERGER UNIVERSITY.**

## ABSTRACT

In this contribution, I draw on my nine years of experience in Senegal's higher education system, where I teach classes on the African diaspora of Abya Yala, to analyze the coloniality that prevails within the system. First, I contextualize the situation of coloniality in Senegal through the symbolism of names, the use of French as the language of instruction, and the curriculum content within my own department. Then, based on my teaching practice, I try to see the full potential of a decolonial pedagogy in the face of the predominance of the universal Western monologue. I conclude the analysis by proposing a radical break with the Western curriculum in light of the current government's new policy of Africanizing the education system. The conclusion covers the need for dialogue from the South.

**KEYS WORDS:** Senegal; education system; coloniality; decolonial pedagogy; South-South dialogue

## SYSTEME EDUCATIF AU SENEGAL: DIAGNOSTIQUE ET PROPOSITIONS POUR UN DIALOGUE DEPUIS LES SUDS A PARTIR DE MA PRATIQUE ENSEIGNANTE A L'UNIVERSITE GASTON BERGER

Dans cette contribution je pars de mon expérience de neuf ans au sein du système éducatif d'enseignement supérieur du Sénégal où je donne des cours sur la diaspora africaine d'Aya Yala pour tenter d'analyser la colonialité qui existe au Sénégal à partir des symbolique des noms, de l'usage du français comme langue d'apprentissage, des contenus didactiques au sein de mon propre département d'études. Ensuite, à partir de ma pratique pédagogique je tente de voir toute la potentialité d'une pédagogie décoloniale face à la prédominance du monologue universel occidental. Enfin, je clôture l'analyse en proposant de rompre radicalement avec les contenus didactiques occidentaux face à la nouvelle politique du gouvernement qui souhaite africaniser le système éducatif. La conclusion traite de la nécessité d'un dialogue depuis les Suds.

**MOTS-CLES:** Sénégal; Système éducatif; Colonialité; Pédagogie décoloniale; Dialogue Sud-Sud

## SISTEMA EDUCACIONAL NO SENEGAL: DIAGNÓSTICO E PROPOSTAS PARA UM DIÁLOGO A PARTIR DOS SULISTAS.

### RESUMO

Nesta contribuição, parto da minha experiência de nove anos no sistema educacional de ensino superior do Senegal, onde dou aulas sobre a diáspora africana de Abya Yala, para tentar analisar a colonialidade que impera no sistema. Primeiro, contextualizo a situação de colonialidade existente no Senegal a partir da simbologia dos nomes, do uso do francês como língua de aprendizagem e dos conteúdos curriculares no seio do meu próprio departamento de estudos. Em seguida, a partir da minha prática pedagógica, procuro ver todo o potencial de uma pedagogia decolonial face à predominância do monólogo universal ocidental. Concluo a análise propondo uma ruptura radical com o currículo ocidental face à nova política do atual governo, que pretende africanizar o sistema educativo. A conclusão abrange a necessidade de um diálogo a partir dos sulistas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Senegal; Sistema educacional; Colonialidade; Pedagogia descolonial; Diálogo Sul-Sul

## CONTEXTUALIZACIÓN

Para entender lo que significa pretender llegar a un diálogo pluriversal desde los Sures en Senegal se requiere presentar el contexto ideológico en el que se desenvuelve el país. Senegal tuvo su independencia en 1960. Sin embargo, no hubo una real ruptura entre lo que eran las estructuras de poder que dejó la ex metrópolis y las que se pusieron en lugar tras la independencia. Existe además en Senegal lo que podemos llamar: *mimetismo hacia la ex metrópolis*. Este mimetismo se nota en seguida si nos fijamos en los nombres escogidos para nombrar las diferentes estructuras.

El primer ejemplo lo podemos sacar del proyecto del « Primer tren express del África del Oeste » que se inauguró en diciembre del 2021. En efecto, el nombre escogido fue el de TER que significa Tren Express Regional. Curiosamente, en Francia tenemos trenes con el mismo nombre. Primero, tenemos que precisar que el recorrido del tren no es de tipo regional sino que enlaza el centro de Dakar con las afueras (36 kms). En ningún caso se puede hablar de región. Puede ser que de aquí a unos decenios haya un enlace con regiones fuera de Dakar, pero actualmente no es el caso. La pregunta que nos podemos hacer es: ¿por qué escoger un nombre que remite al tren francés? Podemos avanzar que los dirigentes senegaleses que pusieron el nombre no conocían el nombre francés, pero esta hipótesis se desvanece de inmediato ya que la mayoría de ellos estudiaron en Francia y si no han estudiado allá, viajan a menudo hacia Europa y en particular hacia Francia. Entonces, los que pusieron el nombre al tren lo hicieron conscientemente. Y allí está el problema. ¿Por qué poner un nombre que no refleja las realidades del país? El nombre TER hace que la gente se identifique al tren como algo que remite a lo francés<sup>1</sup>. Y el problema es que el nombre penetra el imaginario de la gente. Y al final ¿en qué medida el desarrollo (“Senegal emergente”<sup>2</sup>, porque así se presentó este tren), no se asocia a lo que se hace en Francia o a lo que se tiene que hacer como en Francia para poder decir que nos estamos “desarrollando”<sup>3</sup>

En cuanto a las vías de comunicación terrestre podemos mencionar las autopistas construidas y gestionadas en gran parte por la empresa francesa Eiffage. El caso es que, para mí que soy francés nacido y criado en Francia, cada vez que tomo esta autopista es como si estuviera en Francia. Los mismos carteles con los mismos colores. Los mismos códigos de velocidad la única cosa es que hay algunos letreros, donde están las casetas de peaje, escritos en wolof, una de las lenguas del país.

La fiebre mimética de los nombres no se limita al único tren. A nivel educativo por ejemplo existe toda una serie de nombres que reflejan también este mimetismo. Tomemos el ejemplo de la estructura universitaria que se encarga de gestionar la comida y el hospedaje de los estudiantes. En Senegal se llama CROUS (Centre Régional des Oeuvres Universitaires de Saint Louis) y en Francia también encontramos el nombre de CROUS (Centre Régional des Oeuvres Universitaires et scolaires). O sea que tenemos solo la última palabra que difiere, en Senegal, es para nombrar la ciudad de Saint Louis, y en Francia es para especificar escolares.

---

1. De hecho, la empresa que entregó el tren es francesa.

2. Senegal emergente hace referencia al Plan Sénégal Emergent que se puso en lugar bajo la presidencia de Macky Sall el presidente anterior de Senegal (2012-2024).

3. Me estoy incluyendo en el « nuestro » a pesar de no ser senegalés porque pienso que tras 9 años de presencia en la universidad y en Senegal formo parte de su destino presente, sabiendo que además postulo unas orientaciones decoloniales en los currículos impartidos en clase.

Podríamos también desarrollar una reflexión acerca del nombre mismo de la universidad de Saint Louis que lleva el nombre de Gaston Berger, un francés. Según los colegas que presenciaron la creación de la universidad en los años 1990, en un principio la gente había propuesto el nombre del presidente Senghor. Este último se negó y propuso el nombre de Gaston Berger<sup>4</sup>. Se me ocurren dos observaciones. Primero, el único lazo que Gaston Berger tiene con Senegal es haber nacido en Senegal y tener a una abuela senegalesa. Segundo, ¿no existen nombres de personajes senegaleses, africanos, afrodiáspóricos, que podamos poner a un centro de saber como una universidad como para ir a buscar otros que tienen muy poco que ver con nuestra realidad? El caso es que al nombrar la universidad con este nombre seguimos diciendo que el saber es occidental, es decir no senegalés, no africano. Por otra parte, hay que subrayar también el logo de la universidad que tiene a la torre de la biblioteca central y el puente que enlaza el continente a la isla principal como imagen que representa a la institución. El problema es que el puente lleva el nombre de un francés, un militar que participó en la conquista y colonización de esta parte de África<sup>5</sup>. Además, este puente no se encuentra en la universidad sino a doce kilómetros en el centro ¿Por qué ponerlo entonces? Y, sobre todo, otra vez remite a la obra técnica que el colonizador dejó en la ciudad. O sea que el saber y la técnica no son nuestros sino de los franceses<sup>6</sup>.

Otro aspecto del mimetismo es esa voluntad de tener el francés como lengua casi exclusiva del sistema educativo al lado de otras lenguas europeas como el castellano, el alemán, el inglés o el portugués (Faty, 2016). En la universidad damos clases en todas estas lenguas menos en las lenguas africanas<sup>7</sup>. El uso del francés es violencia epistémica ya que al usarse se niegan las otras lenguas. Otra vez la lengua del saber no es senegalesa, no es africana. Más que un mimetismo, aquí tenemos cierta dualidad ambigua donde el alumnado y el profesorado solo usan el francés en el aula, en cuanto salgan de este espacio usan sus lenguas africanas. Cuando imparto clases de traducción (castellano-francés) siempre pregunto a los estudiantes ¿qué es traducir? Me contestan la mayoría de las veces que es pasar de una lengua a otra. Solo que este dato no es correcto porque ellos no pasan del castellano al francés sino del castellano al sereer, diola, peulh, manjack etc, y luego al francés, hay el filtro de sus propias lenguas en medio. De hecho, cuando les pregunto en qué lenguas sueñan, nadie lo hace en francés o en castellano. El alumnado senegalés pasa toda su escolaridad aprendiendo otras lenguas menos las suyas.

Podríamos seguir con muchos otros ejemplos que van desde el sistema democrático copiado de las democracias representativas occidentales, al consejo constitucional, al ejército, a la policía, a

---

4. Datos conseguidos tras la entrevista que tuve con el profesor Lalèyê, Issiaka-P.L quien fue uno de los primeros profesores de la UGB a su creación. Senghor habría optado por el nombre de Gaston Berger por los lazos de amistad que entretuvo con este último.

5. General Faidherbe 1818-1889. En Saint Louis, además del puente, un liceo llevaba su nombre. ¿Cómo puede ser que un liceo lleve el nombre de un general que latigó, maltrató, mató, conquistó al país? La plaza central de la ciudad también llevaba su nombre y tenía una estatua del famoso general que había sido brindada por las autoridades coloniales de principio de siglo XX en memoria de su gran obra para establecer la colonia francesa. Existe un debate muy tenso entre los partidarios de dejar la estatua como una forma de mostrar lo que fue la colonia y los que argumentan que deshonor la memoria del pueblo senegalés.

6. Ver en particular el artículo del novelista y pensador senegalés Boubacar Boris Diop, « Faidherbe ou la fascination du bourreau » disponible en : <https://www.xibaaru.sn/boubacar-boris-diop-faidherbe-ou-la-fascination-du-bourreau>, consultado el 08/12/24.

7. Hay un solo departamento donde se enseñan el wolof y el peulh.

la gendarmería, al sistema de salud. Estas estructuras provienen directamente de la herencia del sistema colonial impuesto por la ex-metrópolis. Sin embargo, toca ahora exponer brevemente algo sobre el mimetismo en el sistema universitario senegalés. El ejemplo será el de mi propio departamento de Lengua Española y Civilizaciones Hispánicas. Empecemos por el propio nombre. El nombre refleja una visión hegemónica y eurocéntrica. En efecto, hegemónica porque moviliza la lengua española a través de la imagen del estado español, solo que en España hay otras muchas lenguas que existen al igual que el castellano que es una de las lenguas oficiales. En Cataluña, la gran mayoría de la enseñanza se hace en catalán y el castellano es enseñado como lengua co-oficial a través de las clases de lengua y literatura. Luego, la caracterización de civilizaciones hispánicas emana de una visión desde el “hispanismo europeo histórico victorioso”. Solo que este hispanismo surge de un «encubrimiento del Otro» (Dussel, 1992) donde las otras culturas son negadas u ocultadas. Por ejemplo, en México, en la parte sureste, o en Bolivia a nivel del país, o en Perú en los Andes, la mayoría de las poblaciones no hablan el castellano en su vida diaria sino lenguas originarias indígenas. ¿En qué medida podemos hablar de hispánicas cuando estas culturas siguen practicando sus lenguas y culturas (aunque reformuladas) originarias? Lo mismo pasa en Guinea Ecuatorial donde el hispanismo se enorgullece que sea el único país africano donde se habla «español». Solo que, en Guinea Ecuatorial, en el continente, el «español» es minoritario porque la gente habla las lenguas ndowe, fang. Y qué decir de sus culturas que tienen muy poco de hispánicas (rituales de boda, rituales funerarios etc.). Otro ejemplo podría ser la parte pacífica de Colombia donde la mayoría de la población es de ascendencia africana. Ciertamente hablan el castellano y no hubo una criollización lingüística como en otras partes de Abya Yala. No obstante, la cultura, en su gran mayoría, no es hispánica sino de ascendencias africanas (Friedmann, 1989, Zapata, 2011, Sánchez, 2022).

Ahora bien, ¿qué podemos decir del currículo que se imparte en nuestro departamento? En la licenciatura tenemos materias como lo que se llama práctica de la lengua española es decir traducción del castellano al francés, con clases de expresión oral y escrita en castellano, latín. Luego hay clases sobre la literatura y civilización hispanoamericanas, españolas; técnicas de redacción para trabajar competencia lingüística de escritura; una clase para toda la facultad sobre la historia de África; introducción a la sociología y antropología; informática. Es solo a partir del tercer año que las clases sobre literatura y civilización afrohispanicas empiezan. El primer semestre es alrededor de Guinea Ecuatorial y el segundo entorno a Abya Yala. Para el máster se eliminan las clases de práctica de la lengua y volvemos a encontrar los diferentes tipos de literaturas y civilizaciones con clases sobre lingüística africana.

Si comparamos los contenidos curriculares senegaleses con los de Francia<sup>8</sup> observamos que son casi los mismos. En efecto encontramos traducción del castellano al francés; gramática y lingüística; historia literaria hispanoamericana; literatura hispanoamericana; literatura española; historia literaria hispánica; cultura y sociedad hispanoamericana; historia de las Américas; la guerra de España. En el máster podemos subrayar la presencia de una clase sobre reapropiación del espacio humano esclavizado<sup>9</sup>.

Entonces los dos departamentos de estudios difieren poco el uno del otro. Volveré sobre las propuestas epistemológicas que podemos hacer para pensar otro tipo de departamento de estudios “hispánicos” desde las costas africanas. Ahora es necesario hablar de las perspectivas didácticas que intento implementar en las clases pero sobre todo de las incidencias que puedan

---

8. Escogí el ejemplo de mi propia universidad donde estudié en Francia, se trata de la universidad de Perpignan, frontera con Cataluña norte del estado español.

9. Esta última asignatura no es la regla en el hispanismo francés sino la excepción. Ver Lefèvre (2020).

tener en el aprendiz. Los aprendices que participan en las clases llegan con una mente que fue formada principalmente a partir del currículo occidental. Una de mis estrategias pedagógicas para sondear sus mentes es el método de la lluvia de ideas en la pizarra. Por ejemplo, cuando imparto clases sobre Abya Yala escribo el nombre de América Latina y tienen que decirme todas las ideas que les vienen a la mente. He aquí uno de los resúmenes que guardé tras una clase: “1492, descubrimiento de América, Cristóbal Colón, Aztecas, Mayas, Incas, Quetzalcoatl, diversidad lingüística, aborígenes, amerindios, caciques, Moctezuma, evangelización, movimiento independentista, Simón Bolívar, los criollos, la conquista, la colonización, la lengua española, sincretismo cultural, códices, fin del imperio español, pérdida de las colonias, Fidel Castro, la guerra religiosa, la religión, el turismo, la selva amazónica, la arquitectura, países que hablan español, Amerigo Vesputi, los barcos (Santa María), Sor Inés de la Cruz, la monarquía, la Malinche, Hernán Cortés, los conquistadores, potencia militar, dictadura, arte barroco, las crónicas, culturas precolombinas”. Observamos, a través de este resumen de las ideas enunciadas por los estudiantes, que sus conceptos parten de una epistemología eurocentrada e, incluso, podríamos decir hispanocentrada, lo que refleja la gravedad de la llamada colonialidad del saber.

Sin embargo, siempre les digo que esta colonialidad tiene remedio. El remedio pasa por otro proceso de aprendizaje o más bien de *des-aprendizaje-re-aprendizaje*. Esta idea de *aprender a desaprender* fue desarrollada por el grupo Modernidad-Colonialidad, en particular en los trabajos de Walter Dignolo (2010: 98, 124). La idea es aplicar lo que Enrique Dussel llama el «sospechómetro de la diferencia colonial», o sea poner en tela de juicio cualquier saber ya que fue producido por la epistemología occidental. O dicho de otra manera destapar las historias silenciadas (Trouillot, 2017) por esta epistemología en este caso. ¿Qué papel África tuvo por ejemplo en la construcción de «América Latina»? ¿Qué versión dan las poblaciones originarias de la conquista y colonización? ¿El nombre de América Latina es correcto? Etc.

Pude darme cuenta de la potencialidad de una pedagogía decolonial al hacer una estancia en la universidad Omar Bongo y la Escuela Normal Superior de Libreville, en Gabón<sup>10</sup>. Impartí un seminario sobre «América Latina» a estudiantes de los departamentos de estudios hispánicos. A diferencia de Senegal, en Gabón los colegas pusieron en lugar clases de tipo etnoeducativo donde se reincorporaron las presencias africanas en la historia de Abya Yala. He aquí el resumen de sus ideas que enunciaron cuando hice la lluvia de ideas al principio del taller: « imperialismo, colonización, despojo, criollismo, reivindicación identitaria, descolonización, americanos, afrodescendientes, palenques, cimarrones, indígenas, reminiscencia, etnicidades, etnoeducación, papiamento, negrismo, mestizaje, blanqueamiento, pluriculturalismo, criollismo, independencias, dictaduras, corrupción, encomienda, heroísmo, descubrimiento, Nuevo Mundo, trata negrera, explotación, lengua española, lengua latina, esclavitud, antiesclavitud, neoesclavitud ». A pesar de encontrar también ideas que parten del hispanismo, se puede subrayar una perspectiva desde los sures que toma en cuenta la parte africana en los procesos históricos del continente.

En cuanto a mis clases, una vez la lluvia de ideas terminada procedemos a apuntalar la « visión de los vencedores » que se desprende de sus ideas. Cuando hablan de descubrimiento les hablo de encubrimiento, cuando me dicen Simón Bolívar les hablo de Benkos Bioho (Colombia), Nyanga (México), Zumbi (Brasil) y sobre todo Haití, cuando me mencionan el español les explico las centenares de lenguas de los pueblos originarios o los criollos afrodescendientes, cuando me hablan de esclavitud les contesto esclavización, esclavo, esclavizado etc. La idea es poner cara

---

10. 05 de mayo de 2018.

a cara la historia occidental y una contra historia de los pueblos silenciados hasta nuestros días. Y los cambios en sus mentes intervienen bastante rápidamente; esto muestra que si existieran realmente currículos decoloniales, en una generación de estudiante (5 años) se podría transformar las mentes de los estudiantes para sentar bases para una enseñanza pluriversal.

## 1. EL PODER DE LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL: PALABRAS DE ESTUDIANTES

A continuación, vienen unas palabras de estudiantes que recogí tras unas clases sobre Abya Yala. La única pregunta que les hice fue ¿qué les provocaron las reflexiones y ejemplos que trabajamos en clase?<sup>11</sup>

He aquí la primera contribución:

*“Pude ver que este curso trataba, sobre todo, de deconstruir el conocimiento. Para ilustrarlo, me gustaría mencionar el famoso “descubrimiento” de América. Estos momentos de intercambio nos permitieron reajustar nuestra memoria sobre la historia de las “Américas”, pero también comprender la particularidad de los africanos en la historia de esta zona llamada América” (Gorgui).*

En este primer texto podemos observar que se menciona la acción epistemológica de deconstruir el conocimiento. Y esta acción supone una reconstrucción sobre otras bases. Y esta reconstrucción permite reconectar África dentro de esta historia global donde no aparece en los procesos socio-históricos de Abya Yala desde la epistemología occidental.

Una segunda contribución versa sobre los aportes de la teoría decolonial abyalense que a partir de sus conceptos ayuda a entender los diferentes tipos de dominación:

*“En primer lugar, el encuentro con nuevos conceptos, como la colonialidad del saber, del ser y del género, que arrojaron mucha luz sobre mi visión del mundo actual y, sobre todo, sobre la continuidad de la esclavización, que también ha adoptado otras formas. El curso también me permitió conocer las diversas formas de resistencia desplegadas por los dominados. Sin olvidar que pudimos explorar la historia de ‘América y los descubridores’” (Ndeye).*

Es necesario subrayar que el análisis de los procesos de dominación ayuda a visibilizar los procesos de resistencias que muchas veces están ocultos o silenciados.

Otra contribución plantea el problema de la colonialidad del saber y la falsificación histórica que imperan desde muy temprano en el sistema escolar:

*“El curso sobre la historia de las “Américas” nos permitió deconstruir los mitos que conocíamos sobre el pasado de las “Américas” desde la escuela secundaria. Aprendimos cómo los europeos falsificaron la historia de las Américas, como suelen hacer con otros continentes. El curso también nos enseñó cómo los occidentales consiguieron convertir a*

---

11. No fue la primera vez que inicié este diálogo con los estudiantes. Suelo hacer un balance al final de cada clase para ver cómo reorientar las clases venideras. Y, por otra parte, asocio a menudo unos estudiantes para que expliquen estos procesos decoloniales para coloquios y artículos. Ver Adama Aw, Sébastien Lefèvre (2024).

*las poblaciones indígenas y africanas en objetos y esclavizarlas. También aprendimos sobre los diferentes tratos reservados a los pueblos indígenas y africanos que vivían en esta zona” (Mouslimatou).*

Observamos también que la enseñanza de una historia otra de Abya Yala permite otra vez establecer puentes con África y sobre todo que esa historia de dominaciones y resistencias permita que sea un espejo de su propia historia y de sus problemáticas debido al proceso de conquista y colonización que sufrió África:

*“Hoy podemos decir que este curso nos ha permitido reflexionar sobre “una historia” que siempre hemos considerado en singular. Sobre todo, el curso nos ha enseñado la verdadera versión de la historia de las Américas. Pero también nos ha dado una base para reflexionar sobre nuestra verdadera identidad: ¿quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Por qué hemos llegado hasta aquí? ¿Y hacia dónde vamos?” (Khalifa).*

Ahora bien, si las clases de civilización sobre Abya Yala de tipo decolonial constituyen una buena base para repensar la “Historia de los vencedores”, las clases de literatura a partir de corpus de autores y autoras afrodescendientes ofrecen también la posibilidad de interrogar las problemáticas de identidad y representaciones. La literatura afrodiaspórica en su gran mayoría contesta a través de sus producciones al intento de deshumanización por parte de Occidente desde hace más de cinco siglos. Es lo que llamo en clase una « literatura a-normal » porque debido a la persistencia de diferentes tipos de colonialidades tiene que armar teorías y prácticas discursivas para que respeten su humanidad. En clase estudiamos a tres poetas afrocostarricenses (Eulalia Bernard, Delia MacDonald’s y Shirley Campbell). Las tres poetas hablan desde perspectivas afrocentradas y abarcan temáticas como la identidad, la historia afrodescendiente y africana, el papel de la mujer entre las poblaciones afro etc. En clase pedí a los estudiantes, tras el análisis de los poemarios, que se pusieran a crear poemas a partir de sus propias realidades de jóvenes africanos. Para decolonializar el espacio educativo les ofrecí la posibilidad de redactar los poemas en lenguas africanas. De la misma manera que para las clases de civilización les dije que me escribieran sus sensaciones y sus reflexiones al escribir en sus lenguas ya que nunca se les pide en la universidad y que tampoco escriben textos en sus lenguas fuera del espacio educativo. Y sus análisis reflexivos revelan cosas muy interesantes:

*“Al escribir mi poema titulado “Jigueen bu ñuul” que significa “mujer negra” en mi lengua materna, el wolof que es la lengua más hablada en Senegal, o sea, nuestra lengua nacional, sentí mucho placer. Ya que fue la primera vez que escribía en mi lengua materna porque en la escuela, solo nos enseñan lenguas extranjeras, es decir la lengua del otro. En un principio, sentí muchas dificultades tanto en la ortografía como en el vocabulario de las palabras por ejemplo sabía perfectamente lo que quería decir pero no sabía exactamente cómo decirlo en wolof. Existen tantas diferencias con el estilo de la escritura en español o en el francés, pues, pienso que es mucho más difícil escribir en wolof que en las lenguas que estudiamos porque no solemos estudiar la lengua wolof en la escuela. De verdad, no me gustaba el poema al principio por preferir escribir en español. Sin embargo, es gracias a mis compañeros que empecé a amarlo y a partir de esos momentos, tengo ahora la impaciencia de ponerme a escribir en mi lengua materna” (Ibrahima).*

Esta contribución pone de relieve la violencia epistémica que sufre el alumnado senegalés. Fue la primera vez que la persona se puso a escribir en wolof. Los estudiantes tienen un promedio de 22 y 23 años, es decir que pasan un cuarto de su vida sin crear en sus lenguas... y aprendiendo

lenguas extranjeras. Y vemos que prefiere escribir en español, sencillamente porque no aprendió a escribir en su lengua. Entonces, el crear este tipo de espacio permite hacer posible la creación a partir de sus lenguas. Sin embargo, el sistema educativo senegalés actual no ofrece esta posibilidad. El alumnado a fuerza tiene que producir en la lengua del antiguo colonizador.

## 2. DE LA PREDOMINANCIA DEL MONÓLOGO UNIVERSAL OCCIDENTAL EN SENEGAL<sup>12</sup>

Los ejemplos que mencioné desde el principio de esta contribución muestran que en Senegal no hay diálogo epistemológico, sino que notamos la presencia de un casi exclusivo monólogo universal occidental. Entiendo por monólogo universal occidental saberes que vienen desde Occidente y que están presentados como los únicos válidos y sobre todo los únicos a partir del cual el saber es legítimo. Que sea el uso del francés o él de otras lenguas extranjeras occidentales que gozan del estatus de lenguas a partir de las que se enseña, se reflexiona, se investiga etc. o del ámbito de la vida cotidiana o de la historia que se enseña, las culturas y lenguas africanas no están convocadas a la mesa del saber. Quedan relegadas a los márgenes, al espacio de la calle.

Este monólogo universal occidental es posible por la posición de poder que tiene Occidente. Es una idea que encontramos en un texto de Chimamanda Ngozie (2018), la escritora nigeriana, en su discurso sobre *El peligro de la historia única*:

Es imposible hablar de relato único sin hablar de poder. Existe una palabra, una palabra igbo, que me viene siempre a la cabeza cuando pienso en las estructuras de poder del mundo: *nkali*. Es un nombre que podría traducirse por «ser más grande que otro». Igual que en el mundo político y económico, las historias también se definen por el principio de *nkali*: la manera en que se cuentan, quién las cuenta, cuándo las cuenta, cuántas se cuentan... todo ello en realidad depende del poder.

Poder es la capacidad no solo de contar la historia de otra persona, sino de convertirla en la historia definitiva de dicha persona. (p. 8)

Y este poder fue posible, primero por la colonización, pero también porque estamos frente a dos tipos de sociedades distintas, una que valida el saber a partir de lo escrito, la occidental, y otra cuyo saber es esencialmente oral, la africana. Esta diferencia en el contexto de la Trata esclavista, de la Conquista y de la Colonización fue paradigmática, ya que desde la posición de dominadores los occidentales hicieron pasar la cultura escrita como la única válida. Y allí caemos en el círculo vicioso donde los centros de producción y de difusión del saber se encuentran en el norte, en manos de los occidentales. El ejemplo más emblemático es el de los escritores africanos donde observamos que para poder imaginar publicar una obra, primero tienen que escribir en una lengua occidental y luego encontrar una editorial en Occidente (Diop, 2020).

Y si tenemos una lectura histórica de los procesos epistemológicos nos damos cuenta de que el saber difundido en África y sobre África nos vino en su gran mayoría desde Occidente por tener la casi exclusividad de la producción y difusión. Valentin Mudimbe (2020), el filósofo congoleño, habla de la *biblioteca colonial* como los escritos que inventaron África a partir de la diferencia colonial de lo salvaje. Una situación que podemos ampliar a todas las zonas donde Occidente conquistó militarmente a los Otros, al igual que Mudimbe para África, Edmundo O'Gorman habla para Abya Yala de la *invención de América* (1958). Entonces, Occidente fue quien controló y quien sigue controlando el mercado de la producción epistemológica. Según Ramón Grosfoguel,

12. Ver Diouf, Diagne, (2016), CODESRIA (2021), Sarr (2016).

miembro del grupo modernidad-colonialidad, el saber que se difunde en el mundo proviene de hombres de Europa del norte y de Estados Unidos hasta hoy en día:

¿Cómo es posible que los hombres de estos cinco países alcanzaran tal privilegio epistémico hasta el punto de que hoy en día se considere su conocimiento superior al del resto del mundo? ¿Cómo lograron monopolizar la autoridad del conocimiento en el mundo? ¿Por qué lo que hoy conocemos como teoría social, histórica, filosófica o crítica se basa en la experiencia socio-histórica y la visión del mundo de hombres de estos cinco países? ¿Cómo es que en el siglo XXI con tanta diversidad epistémica en el mundo, estemos todavía anclados en estructuras epistémicas tan provinciales? Cuando se ingresa a cualquier departamento de ciencias sociales o humanidades, el canon de pensamiento que debe aprenderse está basado fundamentalmente en la teoría producida por hombres de los cinco países europeos occidentales antes señalados. (...) La pretensión es que el conocimiento producido por hombres de estos cinco países tiene el mágico efecto de tener capacidad universal, es decir, se supone que sus teorías son suficientes para explicar las realidades histórico-sociales del resto del mundo. Como resultado de ello, nuestro trabajo en la universidad occidentalizada se reduce básicamente a aprender estas teorías nacida de la experiencia histórico-social y los problemas de una región particular del mundo (hombres de cinco países de Europa Occidental) con sus dimensiones espacio/ temporales muy particulares y «aplicarlas» a otros lugares geográficos aun si la experiencia y el espacio/temporalidad de los anteriores son totalmente distintos de los primeros. Estas teorías sociales basadas en la experiencia socio-histórica de hombres de cinco países occidentales constituyen la base teórica de las ciencias humanas en las universidades occidentalizadas hoy. (2013: 34)

En otro texto, Mudimbe adelanta que no existen universidades africanas sino universidades occidentales dirigidas por africanos, en el sentido que toda la epistemología difundida en el seno de las universidades viene desde occidente. El último ejemplo lo tuve este año durante una clase de máster que abarcaba el papel de resistencia de la reina Nzingha (actual Angola) frente a los portugueses durante el siglo XVI y la resistencia del kilombo de Palmares en Brasil a través de la figura de uno de sus mayores líderes: Zumbi. Resultó que ninguno de los y las estudiantes conocía a estas dos figuras preponderantes de la resistencia africana de África y Abya Yala. Sin embargo, conocen la revolución francesa y el lema de la nación francesa *Liberté, Égalité, Fraternité*.

Entonces, cuando se pretende hablar desde los sures, hay que tomar en cuenta toda la epistemología occidental que está presente en las ciencias sociales y humanidades. ¿Podemos retomar los conceptos definidos por Occidente para situaciones de análisis que no corresponden a las mismas realidades en África y la diáspora? Es una pregunta legítima y necesaria. El libro de Oyèronké Oyěwùmí *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género* (2017) versa sobre esta problemática:

Este libro fue consecuencia de la comprensión del predominio occidental en los Estudios Africanos. Dicha comprensión hizo necesario emprender una revaloración de los conceptos que apuntalan el debate, tomando en deliberada consideración las experiencias africanas. Evidentemente, todos los conceptos contienen su propio bagaje cultural y filosófico y muchos de ellos se convierten en distorsiones ajenas cuando se aplican en culturas distintas de las cuales provienen. Así, como un primer paso orientado al mapeo de la lógica cultural en una sociedad africana como la Yorùbá, tenían que ser desembaladas las categorías conceptuales y formulaciones teóricas derivadas de las experiencias occidentales. (p. 41)

Esta perspectiva hace eco al «sospechómetro» de Dussel. Tenemos que preguntarnos si los conceptos occidentales nos sirven o no dentro de la ciencia que pretendemos desarrollar. Y muchas veces no corresponden a las mismas complejidades de los sures. En un taller sobre investigación participativa y servicio a la comunidad que tuvo lugar en la universidad Gaston Berger<sup>13</sup> hubo varias ponencias que intentaron reflexionar en particular sobre la investigación y la sociedad senegalesa. La mayoría de los contribuyentes partieron de lo que la ciencia occidental había desarrollado desde hace siglo y medio y muy pocos formularon reflexiones sobre cómo crear conceptos que reflejaran nuestras realidades. En particular hubo una exposición que me llamó la atención donde el comunicante hizo una reseña de la sociología, antropología y epistemología. A medida que estaba citando autores y corrientes me di cuenta de que mencionó en surgen mayoría a autores y corrientes occidentales.

### 3. DINAMITAR EL PUENTE FAIDHERBE PARA APRENDER A DESAPRENDER

Esta metáfora se quiere una chanza como para recrear el ánimo frente a la hegemonía del imaginario francés-occidental en Senegal. En el mismo taller que se mencionó más arriba hubo otra intervención de una autoridad de la alcaldía de Saint Louis donde se presentaba la historia de la ciudad, solo que esa narración remitía a la historia colonial de Saint Louis como si Ndar, de su nombre endógeno, no hubiera tenido historia antes de la Conquista-Trata-Colonización. Necesitamos entonces de una ruptura del imaginario para poder hacer posible otro imaginario desde realidades propias. Hay que proponer dinamitar el puente para volver a reconstruirlo desde nuestras propias perspectivas y saberes en diálogo con los otros. De hecho el puente de Ndar es el único que enlaza la isla principal con el continente lo que provoca a menudo atascos. Necesitamos de otro puente más. La construcción de otro puente simbolizaría la creación de nuevas respuestas a nuestras necesidades.

El problema de dinamitar el puente Faidherbe es que nos encontramos en una situación de miedo a la nada. Para retomar el título famoso del libro de Chinua Achebe, si dinamitamos el puente, *Todo se desmorona* (2010). Sin embargo, es un acto de salvación e incluso de sanación mental. La colonización y la pos-independencia luego dejaron secuelas en términos de confianza en sí, de complejo de inferioridad, de desvalorización de las culturas endógenas o, para decirlo en palabras de Felwin Sarr:

El económico, el político y el cultural son los pilares del edificio social que hay que renovar y reconstruir. El psicológico es el cuarto, pero no el menos importante. Siglos de alienación y sometimiento han dejado huella en la personalidad y la psique del individuo africano. Este debe curarse de las heridas narcisistas y psicológicas que le han sido infligidas y que hoy en día tienen su expresión en una pérdida de autoestima, un complejo interiorizado de inferioridad para algunos y una falta de confianza abismal para otros. La descripción hecha por Fanon de esta consciencia alienada es absolutamente real y actual. Una relación perturbada con el otro, principalmente con el antiguo colono, que tiene dificultades para inscribirse en una relación de horizontalidad y reciprocidad. Una tendencia a considerar siempre mejor, en términos de pericia, de calidad, de juicio -sea cual sea el ámbito-, aquello que viene de Occidente. Una descentralización patológica, una ausencia interior que se traduce en una incapacidad de pensar, juzgar y evaluar las cosas por uno mismo. (Sarr, 2018, pp 83-84)

---

13. Les doctoriales de l'ARUT-UGB « La troisième mission de l'université. Regards croisés sur le service aux collectivités et la recherche participative », 26-29 novembre 2024, Université Gaston Berger, Senegal.

Hace falta entonces un choque para detenerse a pensar la situación. Y sobre todo imaginar cómo se puede aprender a desaprender. Aprender a desaprender todo el currículo dejado por Francia y retomado por las élites senegalesas desde hace más de sesenta años. Aprender a desaprender el uso sistemático del francés como casi lengua exclusiva y utilizar las lenguas africanas en el sistema de enseñanza.

Sin embargo, aunque dinamitemos el puente Faidherbe no se puede partir de la nada en un primer tiempo. Retomemos el caso de nuestro departamento de filología hispánica. Podemos armonizar el currículo enseñado hacia una reflexión epistemológica que nos interese en un proceso de refundación del sistema educativo orientado hacia lo africano y lo afrodiaspórico. La idea es ver cómo se puede «afrodiasporizar» (África y diáspora) el currículo. Esto se puede hacer desde varios ángulos. En todas las clases de lingüística se puede remitir a las lenguas africanas desde perspectivas comparatistas. De la misma manera todas las clases de literatura sobre España o «América latina» y el Caribe se pueden analizar a partir de obras africanas o afrodiaspóricas ya que los dos continentes conocieron procesos socio-históricos similares. En cuanto a las clases de civilizaciones ya mencioné unas ideas más arriba pero el eje sería historia hegemónica versus historia contra hegemónica. Lo que se quiere avanzar aquí es que mientras no tengamos un proceso riguroso de creación de un verdadero sistema educativo que corresponda a nuestras realidades tendremos que partir de lo occidental para desaprenderlo y reformularlo. Necesitamos este periodo de transición hacia un sistema afrocentrado (Hall, 2007).

El mayor problema son las instituciones que no fueron creadas para eso sino que representan la continuidad de la herencia colonial. Y dentro de las instituciones se encuentra el cuerpo docente que fue capacitado desde la óptica epistemológica occidental. ¿Qué hacemos con todos esos profesores que muchas veces repiten lo aprendido en la escuela de tipo occidental? Obviamente no podemos despedirlos, pero sí se deben acompañar con capacitaciones. La capacitación es fundamental porque va a contribuir a la preparación del cuerpo docente para que integre esas orientaciones dentro de su aula. En Brasil, en el 2003 se publicó la Ley 10.639/03, que instaura la obligatoriedad de la enseñanza de historia de África y de las culturas africana y afro-brasileira en el currículo de la educación básica, así como el mes de la conciencia negra en noviembre. Sin embargo, no todas las diferentes autoridades (federales, estatales y municipales) pusieron en lugar un plan de capacitación para armar a los docentes para que enseñaran esas historias. Entonces, muchas veces, es voluntad propia de cada docente para integrar o no estos aspectos en sus currículos (Pina, 2017). En Colombia, en 1993, se implementó la Ley 70 que reconoce a las poblaciones afrocolombianas y prevé la creación de una Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Pero, allí tampoco hubo un plan real a nivel nacional para la integración en los currículos de las historias y culturas afrocolombianas. Estos dos ejemplos muestran que sin un plan pedagógico nacional obligatorio las cosas no van a cambiar. Y también muestran que África debería de tener interés en entablar un diálogo desde los sures porque lo que pasa en Abya Yala puede ayudar a pensar lo que pasa en África. En efecto, a pesar de estar en África, donde pudiéramos esperarnos a un sistema educativo construido a partir de bases africanas, nos encontramos frente a un sistema no muy diferente de los sistemas de Abya Yala donde se impone un currículo eurocentrado.

#### **4. LOS DESAFÍOS DE LA NUEVA SITUACIÓN POLÍTICA EN SENEGAL**

Desde marzo de 2024 Senegal tomó otro rumbo político tras unos años de un régimen nocivo en cuanto a democracia y derechos humanos (según Amnesty Internacional fueron más de 80

muertos) pero sobre todo empeñado en una idea de desarrollo a la occidental. El partido<sup>14</sup> que llegó al poder postula entre otras cosas un cambio radical en cuanto a gestión de los recursos naturales, al desarrollo de la autosuficiencia alimenticia, al manejo del dinero público y a la lucha anticorrupción. No obstante, el aspecto que más nos interesa es él que gira entorno al aspecto lingüístico y educativo. En efecto, el actual poder en su programa de gobierno avanza la idea de integrar de aquí a cinco años las lenguas africanas en el sistema educativo y reformar los contenidos curriculares en todos los niveles escolares insistiendo en la historia de África y de Senegal.

Para la universidad el gobierno puso en lugar una comisión nacional de reflexión rumbo a la agenda de transformación 2025-2050. La comisión parte de una constatación sin rodeos acerca de la universidad senegalesa desde su creación en 1957 donde se denuncia que es una institución reproductora de colonialidades desconectada de las realidades culturales de la sociedad:

L'Université sénégalaise moderne, demeure depuis sa création en 1957, une institution puissamment travaillée par les paradigmes de l'extraversion et de la dépossession bien que plusieurs moments aient servi à repenser le modèle qui le gouverne. Les traces de la colonialité y sont visibles partout : aussi bien dans la matérialité et les symboles de l'université que dans ses pratiques : *curricula* qui marginalisent les savoirs endogènes, pauvreté du dialogue avec la société (politique, civile, économique), fétichisme de l'importation, de la répétition, déficit d'adaptation à son environnement social, culturel et économique, assujettissement à un agenda hégémonique qui détourne trop souvent les chercheurs des priorités et des demandes de connaissance locales.<sup>15</sup>

Sin embargo, por más que las intenciones se vean interesantes, el problema es que el nuevo gobierno hereda una situación presente bastante compleja. Si tomamos el ejemplo del nivel universitario, tiene que seguir a pesar de los pesares la política de acogida del anterior gobierno de los nuevos bachilleratos. En el año 2024, fueron 78 mil estudiantes que pudieron pretender a ingresar el sistema superior de enseñanza. De esos 78 mil el 86% fue orientado<sup>16</sup>. La única opción para el gobierno es mandarlos a los sistemas actuales. Esta situación se va a repetir los próximos años ya que el 50%, de la población senegalesa tiene menos de 19 años y el 75% menos de 35 años<sup>17</sup> ¿Cuál es el problema? Si ponemos de lado las insuficiencias de las estructuras, el déficit de docentes, el presupuesto debajo de lo realmente necesario, el mayor problema es que estos estudiantes como no ha tenido lugar esta refundación del sistema educativo seguirán las mismas clases eurocentradas que sus mayores si no se crean muy rápidamente otros espacios universitarios donde se difunda otro tipo de saber. Finalmente, seguiremos reproduciendo los mismos efectos de «des-civilisation» (Jaulin, 1974).

A parte de este urgente problema podemos mencionar la ineficiencia del sistema de educación superior para ofrecer oportunidades de empleo para la juventud. Según la ANDS la tasa de

---

14. PASTEF: Patriotes Africains du Sénégal pour le Travail, l'Éthique et la Fraternité, ganó las elecciones presidenciales el 24 de marzo de 2024.

15. Sitio web de ANTESRI (Agenda Nacional de Transformación de la Enseñanza Superior, sitio web: <https://antesri.cineri.sn>, documento « Termes de référence Agenda National de Transformation de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation ANTESRI 2025-2050 »

16. Comunicado del ministerio de enseñanza superior de Senegal, 24/09/2024.

17. Cifras del último censo de la ANDS (Agencia Nacional de la Estadística y Demografía) de Senegal, 2023.

desempleo entre los jóvenes se sitúa en un 24% y cada año llegan al mercado de empleo unos 200 mil jóvenes. Senegal está pagando decenios de mimetismo hacia el sistema superior de enseñanza de Francia y Occidente, sabiendo que este sistema no funciona allá donde observamos una tasa de desempleo de 17% entre los 15 y 24 años<sup>18</sup>. Aplicar un sistema ajeno solo puede conducir al fracaso. Es necesario pensar qué sistemas educativos necesitamos que respondan a necesidades endógenas. ¿Es necesaria la universidad tal y como se conoce en Occidente? Esta pregunta lejos de ser una fórmula retórica gratuita es realmente una pregunta de fondo. ¿No necesitamos primero alcanzar la autonomía alimenticia? Y para llegar a esto se necesitan espacios de capacitación y una política agrícola determinada. El anterior gobierno intentó a través de la creación de ciertas universidades centradas en lo agrícola empezar a remediar a esta situación. El actual presentó un proyecto con el objetivo de alcanzar la autonomía en 2050 creando polos agrícolas en las diferentes regiones del país respaldados por espacios de formación en todos los niveles.

Sin embargo, la mayoría de las universidades no están orientadas hacia un mercado de trabajo que pueda absorber toda la juventud universitaria. Tomemos el ejemplo de los departamentos de lengua española de Senegal. Hay unos 5000 mil estudiantes a nivel nacional. Como el sistema fue copiado de Francia, estos departamentos en su gran mayoría forman para ser profesor de español. No obstante, cada año y a veces cada dos años la oposición nacional que recluta a los futuros docentes de secundaria ofrece entre 20 y 50 puestos. ¿Qué hacemos del resto?<sup>19</sup>

## **CONCLUSIONES: DE LA NECESIDAD DE UN DIÁLOGO PLURIVERSAL DESDE LOS SURES.**

Para empezar tenemos que retomar lo que escribía en 1982, hace más de cuarenta años, Mudimbe al hablar del “Olor del padre” : “En somme, il nous faudrait nous défaire de “l’odeur” d’un père abusif : l’odeur d’un ordre, d’une région essentielle, particulière à une culture, mais qui se donne et se vit paradoxalement comme fondamentale à toute l’humanité.” (1982, p. 35). Iría incluso más lejos que Mudimbe, al igual que dinamitar el puente Faidherbe es urgente “matar al padre”. No se trata de matarlo físicamente sino matarlo simbólicamente. Es decir, avanzar que podemos pensar sin él, sin la ciencia que impuso desde su llegada. Matar al padre es empezar ya a utilizar las lenguas africanas para transmitir saberes a la gente. Matar al padre es pensar ¿qué necesitamos aquí y para qué, si queremos desarrollo y sobre todo qué tipo de desarrollo? Matar al padre es atreverse a re-crear saberes desde las culturas y territorios africanos y afrodiaspóricos. Matar al padre es asumir que el sistema educativo actual es obsoleto. Matar al padre es poner en lugar espacios terapéuticos para sanar colectivamente. Matar al padre es no tener miedo a la nada.

Una vez el padre desaparecido podremos realmente partir de nuevas bases para pensarse desde aquí y sobre todo para entrar en diálogo con el resto del mundo. Pero, creo, sinceramente, que desde África tenemos que mirar hacia las experiencias afrodiaspóricas primero porque fue el padre quien separó a la familia y fue él también quien hizo creer que las poblaciones deportadas ya no tenían nada que ver con las poblaciones del continente. Entonces, es imprescindible y urgente restablecer la conexión entre las dos costas. En 2024, tuve la oportunidad de hacer una estancia como profesor invitado en Brasil en la UNEB (Universidade del Estado de Bahia). Durante los seminarios pude intercambiar con estudiantes y profesores (de nivel básico y universitarios). Me di cuenta de que África goza de una imagen más positiva. Cuando pregunté qué ideas les venían

---

18. Institut National de la Jeunesse et de l’Education Populaire (France).

19. De aquí al 2027 el gobierno actual quiere reclutar a 1500 profesores de enseñanza superior. Sin embargo, el problema sigue el mismo vamos a reclutar a profesores que habrán sido formado a partir del currículo occidental y no ayudarán a descolonializar el currículo.

a la mente cuando decía África<sup>20</sup> me dijeron: “resistencia, guerrero, civilizaciones, reyes, libertad, esperanza, negritud, literatura, cuna de la humanidad, reparación, conocimiento, diversidad, religiosidad, poder, lucha y también lágrimas y sufrimiento”. Como se puede observar estamos lejos de los estereotipos clásicos sobre África como miseria, guerras, hambruna etc. Sin embargo, cuando me adentro más en su pensamiento y les propongo citarme nombres de guerreros o de civilizaciones, o qué tipo de religiosidad, no llegan a darme nombres o conceptos en concreto. Saben que África no es como lo vieron en los medios desde ópticas de miserabilismo occidental pero tampoco pueden decir muchas cosas sobre África.

Otra observación interesante es que, cuando me hablaron de literatura, me hablaron de autores y autoras que publican libros, solo que en África la literatura es esencialmente oral. Y la gente en su gran mayoría no lee porque no fue bastante a la escuela occidental como para aprender a hacerlo. Y tampoco es grave. Siempre recuerdo la dedicatoria del libro *Ekomo* de María Nsue (2018), la primera novelista de Guinea Ecuatorial, que dice: “A Nnanga, mi amiga vieja. Lástima que no sepa leer.” Por consiguiente, estamos hablando aún desde el olor del padre... y ese olor es la excepción no la regla pero esa excepción es la que predomina. Cuando Nsue escribió su libro en los años ochenta, ni había 10 libros publicados en Guinea Ecuatorial (N’Gom, 2012), pero cuando se habla de literatura casi siempre se piensa en libros publicados. ¿qué representan esos diez libros frente a literaturas ancestrales que tienen siglos?

Y del otro lado, en las costas africanas no se conoce, como ya lo mencioné, a la diáspora y sus culturas. Sin embargo, cuando trabajamos en clase obras de autores y autoras afrodescendientes en donde aparecen las creencias religiosas los estudiantes reconocen una matriz similar a la que viven en África. Necesitamos entonces crear espacios de reconciliación, de diálogo y de intercambio entre África y la diáspora. Estos espacios de intersubjetividades no existen o muy poco. Uno de los únicos casos que conozco es el ejemplo de la Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira en Brasil, en el estado de Bahia. Este espacio universitario fue creado a iniciativa del presidente Lula Da Silva en el año 2010. La idea era juntar en un mismo espacio estudiantes afrobrasileiros y estudiantes africanos del área lusófono y facilitar la cooperación internacional y la solidaridad con el objetivo de luchar en contra de las desigualdades:

Vocacionada, portanto, para a cooperação internacional e compromissada com a interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades, a Unilab fundamenta suas ações no intercâmbio acadêmico e solidário com Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Seus cursos e ações têm foco preferencial em áreas estratégicas de interesse do Brasil e dos demais países parceiros, reunindo estudantes e professores brasileiros e estrangeiros e contribuindo para que o conhecimento produzido no contexto da integração acadêmica seja capaz de se transformar em políticas públicas de superação das desigualdades.<sup>21</sup>

La UNILAB representa esta apuesta que es posible formar estos espacios educativos de diálogos entre la diáspora y África. En Brasil también existe otra experiencia pedagógica con la Universidad Federal de Integración Latinoamericana que se encuentra a medio camino entre las fronteras de Paraguay, Brasil y Argentina. El propósito de esta universidad es:

---

20. Lejos de reducir África a una sola entidad, la idea era sondear el imaginario que tenían acerca del continente.

21. <https://unilab.edu.br/integracao-internacional>, consultado el 12/12/2024.

Dentro de sua vocação transnacional, contribuir para o aprofundamento do processo de integração regional, por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas avançadas em rede e a formação de recursos humanos de alto nível, a partir de seu Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), com cátedras regionais nas diversas áreas do saber artístico, humanístico, científico e tecnológico.<sup>22</sup>

Sin embargo, es posible ir más allá incluso formando un espacio común que abarque, además de África, Abya Yala y Europa. Y en este caso estaríamos realmente creando un diálogo pluriversal desde los sures. Conocerse desde los sures primero para poder entrar en relación con el Otro a partir de bases propias sin “el olor del padre” pre-dominante. Para reflejar esta perspectiva podríamos inspirarnos de Kimpa Vita<sup>23</sup>. Esta mujer originaria del reino Kongo, vivió durante el siglo diecisiete y creó un movimiento religioso que hizo dialogar la religión cristiana con las creencias religiosas de los pueblos Kongo, mezclándolas con un discurso de resistencia frente a los portugueses y de reunificación del reino Kongo. Este ejemplo muestra esta posibilidad de imaginar un diálogo pero a partir del conocimiento y de la reivindicación de lo propio.

---

22. <https://portal.unila.edu.br/institucional/projeto-pedagogico>, consultado el 27/03/2026.

23. <https://memoire-esclavage.org/biographies/kimpa-vita>, consultado el 27/03/2026.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTESRI (2024), Termes de référence Agenda National de Transformation de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation ANTESRI 2025-2050, Senegal.

Aw, Adama; Lefèvre, Sébastien (2024), Decolonizar el saber. Diálogos interepistémicos entre educador y educando. in Universidades entre márgenes e intersecciones. Construyendo redes de conocimiento entre universidades andaluzas y senegalesas. Coordinación MAD África, Sevilla, pp.91-107.

Achebe, Chinua (2010), Todo se desmorona, Del Bolsillo Contemporánea, Colombia.

CODESRIA (2021), Langues africaines et production du savoir, CODESRIA, Sénégal.

Diop, Boubacar Boris (2020), Décoloniser la littérature africaine, disponible en el sitio web de Africa is a country: [https://africasacountry.com/2020/10/enseigner-dans-les-langues-africaines-prealable-a-la-decolonisation-des-esprits?utm\\_source=chatgpt.com](https://africasacountry.com/2020/10/enseigner-dans-les-langues-africaines-prealable-a-la-decolonisation-des-esprits?utm_source=chatgpt.com)

Diouf, Mamadou; Diagne, Souleyman Bachir (2016), Les sciences sociales au Sénégal. Mise à l'épreuve et nouvelles perspectives. CODESRIA, Sénégal.

Dussel, Enrique (1992), 1492, El encubrimiento del Otro, CLASCO, Argentina.

Faty El Hadji, Abdou Aziz (2014), Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique, Mots. Les langages du politique [En ligne], 106 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2016. URL : <http://journals.openedition.org/mots/21747> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/mots.21747>

Friedemann, Nina S. de. (1989), Criele, criele son del Pacífico negro: arte, religión y cultura en el litoral Pacífico. Bogotá, Editorial Planeta, Colombia.

Grosfoguel, Ramón (2013), Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI, Revista Tabula Rasa, N19, Colombia, pp 31-58.

Hall Stuart, (2007) Identités et cultures, politique des cultural studies, Éditions Amsterdam, France.

Jaulin, Robert (1974), Décivilisation. Politique et pratique de l'ethnocide, Editions Complexe, Paris.

Lalèyê, Issiaka-P.L (2020), La restitution, Lalèyê éditeur, Pologne.

Lefèvre, Sébastien (2020), Hispanismos, afrohispanismos y afrodiasporismos: más allá de las disciplinas y de los territorios, HispanismeS, Revue de la Société des Hispanistes Français, N°20.

Mignolo, Walter (2010), *Desobediencia epistémica. Retórica de la Modernidad, lógica de la colonialidad, y gramática de la descolonialidad*, Colección Razón política, Ediciones del Signo, Buenos Aires.

Mudimbe, Valentin Yves (2020), *L'invention de l'Afrique. Gnose, Philosophie et ordre de la connaissance*, Présence Africaine, Paris.

Mudimbe, Valentin Yves (1982), *L'odeur du père. Essai sur des limites des sciences et de la vie en Afrique noire*, Présence Africaine, Paris.

N'Gom M'bare, Nistal, Gloria (2012), *Nueva Antología de La Literatura de Guinea Ecuatorial*, SIAL-Casa de África, España.

Ngozie Adichie, Chimamanda (2018), *El peligro de una sola historia*, Edición digital, La Nueva Edimac.

Nsue Angüe, María (2008), *Ekomo*, SIAL-Casa de África, España.

O'Gorman, Edmundo (1958), *La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir*, FCE, UNAM, México.

Oyèronké, Oyèwùmí (2017), *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*, Virus Editorial, Barcelona.

Pina, Rute (2017), *Enseñanza de historia de África aún no está en los planes pedagógicos* », Entrevista a Petronilha Gonçalves y Silva, Periódico Brasil de Fato, 10/01/2017.

Sánchez, John Antón (2022), *Antropología sobre el conocimiento tradicional en el Chocó*, Universidad del Valle, Colombia.

Sarr Diop, Amadou (2020), *Pour une désaliénation des études africaines. Repenser l'africanisme post colonial*, L'Harmattan, Sénégal.

Sarr, Felwin (2018), *Afrotopia*, Casa de África, España.

Sy Kalidou; Dramé, Mamadou (2010), *Séminaire d'élaboration de matériaux pédagogiques sur el thème de la de la didactisation du patrimoine oral africain: de l'enseignement préscolaire à l'université*, Union Latine, Paris.

Trouillot, Michel-Rolph (2017), *Silenciado el pasado. El poder y la producción de la Historia*, Editorial Comares, Granada, España.

Zapata Olivella, Manuel (2011), *El árbol brujo de la libertad. África en Colombia. Orígenes, Transculturación, Presencia*, Universidad del Valle, Colo